

Instâncias da língua na fala da criança

(Language instances in child's speech)

Irani Rodrigues Maldonade

Faculdade de Ciências Médicas/Instituto de Estudos da Linguagem –
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

iranirm@uol.com.br, irani@fcm.unicamp.br

Abstract: This article aims to reflect on the child's relation with language, supported by the interactionist theory developed by De Lemos (1992; 2002). In the previous study, two possible movements in the language acquisition process were highlighted: a) the first movement: when message refers to itself and b) the second movement: when message refers to the code, in the terms of Jakobson (1974) theoretical framework. The task here is to integrate these movements into the interactionist theorization. The results show that in the first movement, the child is in the first or second position in the language acquisition process, according to De Lemos theorization and in the second movement, the child is in the second or third position in language acquisition process.

Keywords: language acquisition; interactionism; error.

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação da criança com a língua, amparado pelo quadro teórico interacionista desenvolvido por De Lemos (1992; 2002). Em estudo anterior, dois movimentos da língua no processo de aquisição da linguagem foram focalizados: a) primeiro movimento: aquele em que a mensagem remete à própria mensagem e b) segundo movimento: aquele em que a mensagem refere ao código, nos termos do quadro teórico de Jakobson (1974). A tarefa aqui será a de integrar esses movimentos à teorização interacionista. Os resultados obtidos mostram que: a) no primeiro movimento, a criança situa-se na primeira ou segunda posição do processo de aquisição da linguagem, de acordo com De Lemos (2002) e b) no segundo movimento, a criança situa-se na segunda ou terceira posição do processo de aquisição da linguagem.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; interacionismo; erros.

Introdução

O largo domínio dos acontecimentos linguísticos que ocorrem durante o processo de aquisição da língua materna nos coloca diante de um produto singular, muitas vezes sem repetição, na fala da criança: o erro, às vezes acompanhado de autocorreção. Por sua complexidade, a reflexão sobre o tema exige do investigador que se discuta também um pouco dos efeitos atrelados a esses fatos; o que nos permite tocar, desse modo, na relação do sujeito com a língua/linguagem.

Várias considerações sobre o erro e sua investigação podem ser encontradas na literatura da área de aquisição da linguagem por diferentes quadros teóricos. O fato é que o erro acaba por mostrar diferenças n(d)a fala da criança em relação à fala do interlocutor adulto. Em determinados momentos, essas diferenças podem até ser encaradas como “inadequadas” na fala das crianças e, por isso, convocarem correções. Entretanto, a maioria dos pesquisadores da área de aquisição da linguagem (incluindo-se uma parcela significativa de fonoaudiólogos) acredita que os erros fazem parte do processo de aquisição da linguagem

de qualquer criança. Logo, eles constituem alvos privilegiados de análise por aqueles que pretendem explicar o desenvolvimento linguístico infantil. Para Salonen e Laaksoo (2009), não apenas os erros, mas também as autocorreções devem ser examinadas nas falas das crianças, uma vez que essas cumpririam um papel importante no processo de aquisição da linguagem, que é concebido por eles como processo de aprendizagem.

Já no quadro teórico interacionista que fundamenta este e outros trabalhos anteriores,¹ o erro é concebido de forma bastante diferente: como produto do movimento da língua na fala da criança em determinado momento de seu percurso no processo de aquisição da linguagem. De acordo com as contribuições oferecidas a esse tema nessa perspectiva teórica, sabemos que os erros não atingem as mesmas estruturas linguísticas e nem acontecem de forma ordenada e na mesma proporção na fala de dois sujeitos diferentes em processo de aquisição da linguagem. São pontos de subjetivação que marcam de forma única o trânsito da criança na (pela) linguagem ao se constituir como sujeito falante.

Cabe ressaltar que o tema deste artigo –“instâncias da língua na fala da criança” – surgiu em decorrência dos resultados parciais obtidos em etapas anteriores da investigação que tenho desenvolvido nos últimos anos, no meu projeto de estágio de pós-doutorado.² Nessa trajetória, foi dado relevo ao efeito produzido (na fala do outro) pelo erro na fala de M³, na medida em que se investigava o deslocamento do sujeito da *segunda* para a *terceira* posição no processo de aquisição da linguagem, proposto por De Lemos (2002). Naquela ocasião, foi também possível recortar dois movimentos da língua na fala da criança, que serão agora retomados neste trabalho à luz do quadro teórico proposto por Jakobson (1974): a) aquele em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem* e b) aquele em que parte da *mensagem* remete ao *código*. O conjunto de dados analisado permitiu verificar que a criança não toma a língua como objeto da mesma forma que o adulto o faria: como objeto de conhecimento ou diversão. Antes, os dados deixaram indicado o início da condição de escuta da língua pela criança e sua não coincidência com o saber da língua. Dessa forma, o objetivo aqui será o de refletir sobre a relação da criança com a língua, ao tentar integrar esses dois movimentos flagrados na fala de M à teorização interacionista. Em outras palavras, almeja-se refletir sobre as instâncias da língua na fala da criança durante seu processo de aquisição da linguagem.

Para desenvolver o tema aqui proposto, exponho brevemente, na próxima seção, o quadro teórico interacionista e algumas considerações extraídas do referencial teórico de Jakobson (1969,; 1974), que têm dado suporte para enfrentar os dados da fala de M, no que se refere à possível “atenção” dada pela criança ao objeto linguístico.

1 Refiro-me, principalmente, à minha dissertação de mestrado defendida em 1995 (intitulada *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*) e à tese de doutorado defendida em 2003 (intitulada *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*).

2 Desenvolvo atualmente o projeto “Instâncias da língua na fala da criança”. Título esse que coincide com o deste artigo.

3 Trata-se da abreviação do nome da criança que gravei desde um ano e meio até quatro anos e meio 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 e 2012).

Quadro teórico interacionista

A teorização desenvolvida por De Lemos (1982) e colaboradoras caracteriza-se frente aos outros modelos teóricos da área (de Aquisição da Linguagem) por tomar a interação com o outro, como a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem pela criança. Apesar de todas as reformulações que vem sofrendo, esse pressuposto se mostrou inalterado no decorrer dos anos. Uma consequência imediata disso foi considerar a fala do outro também como dado e o diálogo como unidade de análise.

O fato é que o interacionismo sempre se recusou a analisar a fala da criança através das categorias oferecidas pela descrição linguística ou mesmo tomar os enunciados das crianças como evidência de conhecimento categorial da língua. Ao invés disso, essa teorização desenvolveu-se para explicar como as propriedades formais da linguagem (da língua) poderiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. Por isso, em 1992, De Lemos lançou a proposta dos processos metafóricos e metonímicos como mecanismos que poderiam explicar as mudanças linguísticas ocorridas ao longo do processo de aquisição da linguagem pela criança. Afinal de contas, descrever a fala da criança significa descrever algo em constituição e, ao mesmo tempo, em mudança linguística.

Essa versão da proposta interacionista foi encarada pela própria autora como sendo a mais radical. Ela consiste em submeter os significantes da criança a processos metafóricos e metonímicos, cujo efeito reverte em uma significação através de relações com outros significantes. Ao invés de processos reorganizacionais (que estavam sendo contemplados na literatura em aquisição da linguagem), De Lemos (1992) propôs os processos (metafóricos e metonímicos) de ressignificação. Desta forma, na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado do adulto, uma vez que seus significantes são formas isoladas, cuja significação não pode ser extraída pela sua posição na cadeia linguística. Por esta razão, afirmou-se que inicialmente a criança é falada pelo outro. Cabe lembrar que o outro passa a ser entendido como discurso ou instância de funcionamento da língua, nessa teorização.

Acrescenta a autora que somente depois de os processos metafóricos e metonímicos se cristalizarem em redes relacionais é que a criança passar a ouvir e ressignificar seus enunciados e, conseqüentemente, poderá, assim, assumir a posição de intérprete de si mesmo e do outro. As autocorreções são apontadas por De Lemos (1992) como sintoma dessa mudança de posição da criança. De acordo com ela, ouvir, promove uma reorganização, ressignificação, já que os significantes do outro (ou pelo menos partes dele) desencadeiam sempre a possibilidade de estabelecimento de novas relações entre os significantes da fala da criança. Ressalta ainda que as ressignificações, elas mesmas, são responsáveis pelas restrições ou ampliações impostas às operações linguísticas na fala da criança. Deste modo, a proposta dos processos metafóricos e metonímicos parecia equacionar o problema de como descrever a fala da criança, sem que se partisse de unidades pré-estabelecidas pela teoria linguística. Desde então, a possibilidade para descrever a fala da criança tem sido oferecida pelo quadro do estruturalista, particularmente nas considerações feitas por Saussure (1972) e Jakobson (1974).

Alguns anos depois, no percurso do interacionismo, foi preciso integrar os efeitos desses processos à articulação da posição do sujeito no processo de aquisição da linguagem;

o que se configurou como sendo a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem (DE LEMOS, 2002). De acordo com a autora, 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. Tais mudanças são linguísticas e também subjetivas. É preciso deixar claro que a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem apresenta-se também como 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 atravessado por ela. Todos os esforços nessa teorização têm sido realizados para não deixar de lado nem o sujeito nem a língua na explicação para o processo de aquisição da linguagem. Isso equivale a dizer que mudanças linguísticas implicam, ao mesmo tempo, em mudanças subjetivas.

Já influenciada pelas leituras que fez de Lacan, De Lemos (2002) impõe às três posições uma visão estrutural, de modo a poder afirmar que elas não são nem ordenáveis entre si, nem determinadas cronologicamente. Sendo assim, a autora consegue se distanciar da óptica desenvolvimentalista promulgada pelas vertentes construtivistas do processo de aquisição da linguagem, da qual a proposta dos processos metafóricos e metonímicos não conseguira escapar. Com isso, a autora pode afirmar que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação em que a criança, capturada pelo funcionamento linguístico, desponta na cadeia significante.

Levando-se em conta a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem, na *primeira posição*, verifica-se a fala da criança submetida à fala do outro. Os dados de fala das crianças mostram o efeito de semelhança entre as cadeias linguísticas da fala do outro e da fala da criança.

Já na *segunda posição*, nota-se a fala da criança presa ao movimento da língua, de tal forma que o erro, como que nela “explode”. É importante dizer que isso não acontece na mesma proporção nas outras posições. Observa-se, na *segunda posição*, algum grau de distanciamento da fala da criança com relação à fala do outro, promovendo um deslocamento da criança da *primeira* para a *segunda posição*. Esse 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, como acontece em larga escala na *primeira posição*.

Entretanto, será necessário ainda mais outro deslocamento da criança, desta vez da *segunda* para a *terceira posição*, em que se observa a dominância da relação do sujeito com sua própria fala. Nessa última posição, as reformulações, as hesitações, as retomadas da criança de sua própria fala, assim como as correções e autocorreções podem acontecer. Neste sentido, pode-se dizer que última posição, particularmente, nos interessa mais de perto aqui, dado o objetivo de refletir sobre a relação da criança com a língua nas modificações que faz em sua fala.

Em etapa anterior desta pesquisa que venho desenvolvendo, foi possível mostrar que a modificação da fala de M surge em resposta ao efeito produzido pelo erro na fala do adulto e, com isso, apontar o papel fundamental que a fala do outro tem nas reformulações que a criança faz em sua fala, promovendo seu deslocamento da *segunda* para a *terceira posição*. Porém, a análise mostrou também um limite da proposta das três posições da criança, pois esta considera fundamentalmente os polos relacionais extremos de cada uma das posições (MALDONADE, 2011), além da necessidade de articulação entre

língua, fala e falante. Para o enfrentamento dessas questões, o quadro teórico proposto por Jakobson (1974) foi mobilizado.

De acordo com o autor, a interlocução deve ser o problema básico para qualquer linguista que, segundo ele, teria muito a aprender com a teoria da comunicação. Ao mesmo tempo, ressalta que toda significação linguística é diferencial e que tratar o signo em seu dualismo irreduzível é o ponto de partida da Linguística moderna. Afirma ainda que as unidades linguísticas devem ser sempre investigadas em termos de grupo de ordem e grupo de substituição, ou seja, em termos de relações paradigmáticas e sintagmáticas, ou ainda, de relações metafóricas e metonímicas. Vislumbra-se assim, para o interacionismo a possibilidade de analisar a fala da criança sem que se recorra às categorias pré-estabelecidas pela descrição linguística, concebidas fora da esfera do discurso, em que se exclui o falante.

Jakobson (1974) aponta que qualquer ato de fala envolve uma *mensagem*, o *código* utilizado, o *emissor* e *receptor*. Porém, a relação entre esses quatro elementos é variável, de maneira que quatro possibilidades de combinação entre eles são verificadas: 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). Veremos logo adiante, na próxima seção, como essas combinações aparecem na fala de M.

O fato é que no quadro delineado por Jakobson (1974), a dicotomia entre língua e fala é retomada de forma mais ampla, de modo que se torna possível aproximá-lo da teorização interacionista. Porém, é preciso dizer que tal relação é, no interacionismo, marcada por um estado de tensão permanente, como a análise da fala de M poderá confirmar.

Apresentação e análise de dados

Apresento, nesta seção, alguns episódios da fala de M que interessam para a discussão em curso. Em primeiro lugar, serão exibidos os episódios ilustrativos do *primeiro movimento* da língua na fala da criança⁴: aquele em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem*, nos termos de Jakobson (1974).

(1) 3;01.23 (D)⁵

M: Eu **escrevo** também, **escrevo**. (na caixa da fita cassete em que uma sessão fora gravada)

Dani: Ai, não faz isso porque a Dindinha não vai gostar!

M: Eu **esquévo**.

Dani: Não entendi o que você disse. Eu não *escrevo* na fita!

M: E eu também não *escrevo*.

4 Outros episódios desse tipo podem ser encontrados no artigo: O erro e a autocorreção na relação da criança com a língua, publicado na revista *Estudos Linguísticos*, volume 41, número 2, p. 403-418, 2012.

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 abreviaturas 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).

A primeira ocorrência mostra que a fala da criança é modificada após a intervenção do adulto, que parece reprovar o fato de a criança escrever na caixa da fita. Porém, na sequência dialógica, a forma esperada, *escrevo*, aparece na fala de Dani e é recolocada na fala de M. O acerto aparece na fala da criança mostrando um efeito de semelhança entre a fala de M e a fala anterior do interlocutor, ou seja, exibindo o espelhamento entre cadeias. Apesar de a forma “correta” comparecer em “Eu também não *escrevo*” na fala de M, do ponto de vista da relação entre os enunciados de Dani e M, registra-se a fala da criança submetida à do interlocutor; 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, na sequência, outra ocorrência que caracteriza o *primeiro movimento* da língua na fala de M.

- (2) 3:04.07 (M, I e Mari estão no quarto de M, que pinta um desenho)
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. (M diz enquanto continua pintando um desenho)

Em 2, após o estranhamento de I, do erro na fala de M, a forma *mide* volta a aparecer na fala seguinte da criança. Ao contrário da ocorrência anterior, a fala da criança não se modifica após a intervenção do interlocutor. De acordo com a proposta de De Lemos (2002), observa-se a criança submetida ao movimento da língua; o que corresponderia à *segunda posição* da criança no processo de aquisição da linguagem. Nesta ocorrência, o que se mostra é que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem* na fala de M.

Observe, a seguir, outra ocorrência do mesmo tipo, também com o verbo *medir*.

- (3) 3;04.21 (M, S e I brincam com quebra-cabeça)
S: Cê mede sim. Eu vi aquele dia. Mas como a menina fala! Ela não parava mais! Pobre da M nem tinha voz!
I: E com o Chico você mede?
M: **Mido**.
I: E a Ana Cláudia?
M: Tamém.
I: E quem é maior?
M: Eu.
I: Sério?
M: Sério.

Em 3, o erro (*Mido*), na fala de M mostra uma relação de diferença com a fala do outro, imediatamente anterior a dela. A desinência de primeira pessoa (o *o* desinencial) marca a posição da criança no discurso, que aqui já parece não estar totalmente submetida à fala do outro. Mas, mesmo assim, a língua parece não estar em causa na fala de M. Após o erro em sua fala, o diálogo segue seu curso. De acordo com Jakobson (1974), a ocorrência em questão exemplifica o caso em que parte da *mensagem* volta-se para a própria *mensagem*.

Para tecer, mais tarde, na próxima seção, algumas considerações sobre o movimento da língua na fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem, veja, a seguir, os episódios na fala de M que mostram o *segundo movimento* da língua: aquele em que parte da *mensagem* remete ao *código*, nos termos de Jakobson (1974).

(4) 3;04.21

S: Eu não quero que bota essa almofada no chão, M. Você tá careca de sabê disso!

I: Cê mede com o Chico também, M?

M: ã?

I: Você mede com o Chico também?

M: Não, o Chico nem é médico. O Chico tá qui pra brincá de médico?

I: Não tô falando “médico”. Eu falei se você mede (pausa) com o Chico também.

S: Mede com o Chico também? (ri)

I: É.

M: Você falô aquela hora se o Chico era médico, né.

S: (ri) I: Não. Eu perguntei o seguinte: você também mede pra sabê quem é mais alto, quem é mais baixo, com o Chico?

M: **Medo**.

I: Hum. E com a Ana Cláudia?

M: **Mido**. (em tom mais baixo)

I: Quem que é maior?

M: Eu.

A ocorrência 4 coloca em destaque a relação que a criança mostra ter estabelecido entre o fragmento “mede com o Chico” da fala de I com a palavra “médico” de sua própria fala. Acontece que no encadeamento sonoro, a sequência “mede com o Chico” da fala de I, promoveu o aparecimento de outro significante na fala de M: “médico”. Ora, a segmentação feita pela criança da cadeia sonora foi tal que o fragmento “mede com” foi ouvido como se I tivesse falado “médico”. A relação linguística na fala da criança foi estabelecida: “mede com o Chico” fez aparecer “médico”. No diálogo, I modifica sua fala, introduzindo uma pausa, de modo a tentar desfazer a ambiguidade para a criança, ao dizer “Eu falei se você mede (pausa) com o Chico também”. Em seguida, S ri ao perceber a ambiguidade existente e refaz a pergunta dirigida a M: “Mede com o Chico também?”. Na sua resposta, a criança deixa claro a relação linguística que estabeleceu, ao dizer: “Você falô aquela hora se o Chico era médico, né.”. De acordo com Jakobson (1974), pode-se dizer que trata-se de um exemplo, no qual partes da *mensagem* remetem ao *código*. Esta ocorrência mostra o trabalho da criança com a língua de modo absolutamente particular: entre os acontecimentos linguísticos e seus efeitos.

No *corpus* de M, existem outras ocorrências semelhantes à última. Elas mostram uma forma de segmentação própria que a criança faz n(d)a língua. Colaboram ainda para mostrar o risco que seria sobrepor as categorias da descrição linguística à fala das crianças. Além disso, atestam que não se pode predizer quais serão as relações que aparecerão na fala da criança, e quais serão as cadeias sonoras que servirão para ancorar as futuras combinações linguísticas. Elas não são fixas. Há sempre o trabalho do sujeito com a língua(gem) que inesperadamente pode romper com qualquer previsibilidade e, com isso, fazer despontar o sujeito falante na cadeia significante de forma única e singular. Isso nos permite tratar esses momentos como relacionados à subjetividade em constituição do ser

falante, que não serão os mesmos (iguais) para qualquer outra criança. Fatos semelhantes a esses levaram De Lemos (2002) a sustentar que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação.

Em 4, observa-se ainda que há duas formas linguísticas diferentes na fala de M: *medo* e *mido*. A primeira apareceu em resposta à pergunta “você também mede pra sabê quem é mais alto, quem é mais baixo, com o Chico?” de I e a segunda surgiu em resposta à pergunta “E com a Ana Cláudia?”, também de I. Sem enveredar para qualquer outro efeito que “Medo” pode suscitar pelo lado psicanalítico, limito-me a mostrar que duas formas linguísticas aparecem na fala de M para poder ocupar o mesmo lugar sintático e, por isso, podem ser entendidas, neste caso, como formas concorrentes. Na realidade são erros, pois *medo* e *mido* não correspondem às formas previstas pela língua adulta para esse lugar sintático. Note-se, entretanto, que *mido* foi dito em tom mais baixo por M; o que pode ser interpretado como marca de “incerteza” ou “insegurança” da criança ao operar sobre a língua.

O fato é que ocorrências intrigantes como a anterior, não limitam o que se pode encontrar na fala da criança com relação ao tema proposto. Em artigo anterior (MALDONADE, 2012) analisamos na fala de M o fragmento *cabi de coube*, em que a criança parece estabelecer relações n(d)a língua, com muita naturalidade, alinhando *cabi* à *fali*, *fazi*, *bebi* e demais verbos com a desinência /i/, disponíveis naquele momento em sua fala e *coube* à *soube*, *trouxe* e outros verbos irregulares, disponíveis em menos escala nos discursos dos quais ela participa. Ficou também registrado o diálogo em que M, perto dos três anos e meio de idade, parece lembrar-se de como falava quando era menor, ao dizer: “Quando eu era pequena eu falava *fuquinha*” para a interlocutora, que respondeu: “É?” E agora, como é que você fala?” Em resposta, M disse: “*Fusquinha*.” Logo, foi possível afirmar que duas formas da palavra: *fuquinha* e *fusquinha* foram comparadas na fala de M, que produziu como efeito uma “análise” da criança.

Veja, a seguir, a última ocorrência que problematiza o tema que aqui se discute.

- (5) 4;1.19 (D) (pintando uma revista infantil com sua irmã no quarto, onde havia muitos brinquedos espalhados pelo chão.)

M: Pega o branco.

Mari: Pra que que vc qué o banco agora? (dá a poltrona da penteadeira das peças que compõem o quarto de uma casa de bonecas, cujas peças estavam espalhadas pelo chão do quarto de M)

M: Não! Eu quero o **branco** de azul, verde, vermelho.

Mari: Nossa, viajei na maionese.

M: Num falei **branco**, falei “**branco**”, ora bolas.

A ocorrência 5 mostra um trabalho diferenciado da criança com a língua. Inicialmente, Mari entrega a M o objeto (banco) que imagina ter sido pedido pela criança. No entanto, M diz: “Não! Eu quero o *branco* de azul, verde, vermelho.”, corrigindo sua irmã. Na verdade vai mais além, na medida em que reformula sua solicitação para a irmã, indicando que referia-se a outro campo semântico: ao das cores. Aparece então, na fala da criança “Eu quero o *branco* de azul, verde, vermelho.” Ou seja, M (situada na *terceira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem) não só recusa o objeto que lhe foi dado por Mari, como reformula seu pedido, indicando através de “azul, verde, vermelho” que se referia às cores e, portanto, à tarefa que, no momento, se dedicava: pintar uma figura de princesa de um livrinho para colorir.

Observa-se, neste episódio, que duas palavras são comparadas na fala de M: *banco* e *branco*, produzindo como efeito, não se pode negar, uma “análise” da língua realizada pela criança, que naquele momento, não tinha como explicitá-la mobilizando uma metalinguagem. Não há como pressupor na criança, nessa idade, uma capacidade de explicitar a operação linguística do que aconteceu em sua fala. De acordo com Jakobson (1974), pode-se dizer que parte da *mensagem* remete ao *código*. Essa ocorrência mostra, de certa forma, um trabalho sofisticado da criança com a língua, em que não há como subtrair seu efeito de “análise”. Foi a interpretação equivocada do interlocutor que oportunizou que as relações da língua fizessem eco na fala de M.

Acompanhe, em seguida, algumas considerações que podem ser feitas sobre o que se expôs até aqui.

Considerações

O quadro teórico interacionista aponta que a criança entra na linguagem capturada pelo funcionamento linguístico, produzindo enunciados que, submetidos à interpretação do adulto, recortam não só entidades ou eventos do mundo, como também possibilitam que a própria língua seja colocada em relevo na fala da criança. 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 subjetividade, que tem sido tratada por outros pesquisadores na teorização interacionista (DE LEMOS, 1992, 2002; FIGUEIRA, 1996, 2008; LIER-DE-VITTO; ANDRADE, 2008; MALDONADE, 1995, 2003, 2010, 2011 e 2012). Nessa linha de pesquisa não há lugar para um sujeito epistêmico, pois as operações da língua implicam também a estruturação do sujeito. De modo geral, com relação aos dados de M, pode-se dizer que, se o falante opta por uma forma linguística e não outra, eis aí a função do sujeito falante. Tudo se passa como se a cadeia falada recortasse uma outra cadeia: a cadeia significante. Essa parece corresponder ao subjetivo do funcionamento da linguagem no processo de aquisição da linguagem, como os dados da fala de M apontam.

O fato de o interacionismo trazer o diálogo como unidade de análise já anuncia uma posição diferenciada 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 n(d)a fala da criança e são guiados, fortemente, por descrições (em graus crescentes de complexidade) da língua tomada como objeto. Stump (2011) chega a reivindicar um tratamento enunciativo da metalinguagem, enquanto que Lorandi e Lamprecht (2008) afirmam que a criança já nasceria com uma sensibilidade morfológica que, com o aprimoramento linguístico decorrente do contato com a língua e devido à maturação de suas capacidades cognitivas, evoluiria para uma habilidade metalinguística identificada como “consciência morfológica”. O fato é que conceber a língua como um conjunto de relações destituídas de toda concretude não permite tocar na questão que, para a aquisição da linguagem, é crucial: a relação da criança com sua língua, no que diz respeito à sua estruturação enquanto falante, ou seja, à subjetividade. Para tanto, é necessário conceber a língua, não apenas como um conjunto de relações já cristalizadas, uma geometria, mas como algo em movimento que oferece a possibilidade de compor essa realidade formal variadamente.

Nesse sentido, é possível afirmar que os dados selecionados mostram alguns fatos e efeitos tocantes à relação da criança com a língua, no seu trajeto ao constituir-se como falante. De modo geral, eles indicam que a criança não toma a língua como objeto da mesma forma que o adulto o faria, conforme presumia Possenti (1992), porque 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. No entanto, o próprio Saussure (1972) mostra a possibilidade para que a fala possa também ser tomada como objeto. Isso está registrado no *Curso de Linguística Geral*, quando se afirma que língua e fala estão estreitamente ligadas e se implicam mutuamente (SAUSSURE, 1972, p. 27). De acordo com os dados expostos até aqui, pode-se 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). Não foi por acaso que o quadro de Jakobson foi aqui retomado. Ele realizou parte da articulação entre *língua* e *fala(nte)*. O quadro teórico delineado por Jakobson (1974), em que as unidades linguísticas são derivadas da relação do *procès de l'énoncé* com relação ao *procès de l'énonciation*, tem possibilitado interpretar as instâncias discursivas em que a língua é colocada em destaque na fala de M, ancoradas nos conceitos de *código* e *mensagem*, quando os fatores fundamentais da comunicação se apresentam.

Com relação ao primeiro movimento da língua na fala da criança, pode-se dizer que foram os episódios semelhantes à ocorrência 1 os que 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. Ocorrências desse tipo diferenciam-se das demais aqui, porque é a fala do outro que sustenta o aparecimento do acerto (em 1, *escrevo*) e também do erro (*esquévo*) 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 2 não mostrar o espelhamento entre as cadeias da fala do adulto e da criança, verifica-se que a *mensagem* remete à própria mensagem. Observou-se, ainda, que a fala de M não se modificou após o estranhamento mostrado pela fala do interlocutor. Nas ocorrências 1, 2 e 3, a língua parece não estar em causa na fala de M. Nem mesmo o erro na fala de M, na ocorrência 3 faz o movimento da língua voltar-se sobre o *código*: o diálogo segue seu curso.

Diferentemente, as ocorrências 4 e 5 ilustram a situação identificada 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 *na língua*. Tal situação pode ser indicativa do início da condição de escuta que a criança tem de sua própria *língua*. E, nesses casos, observou-se também o *segundo movimento* da língua na fala da criança.

A ocorrência 4 focaliza como as relações linguísticas vão sendo trabalhadas na fala da criança (pela criança). Além disso, é possível entender a aproximação com o paralelismo de Jakobson (1969, 1974), já que a simples disposição em paralelo confere a cada similitude e diferença um peso particular. O paralelismo entre formas *medo* e *mido* faz surgir sempre possibilidades novas, imprevistas, uma vez 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. 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 essa ocorrência parece indicar. É o caso assinalado por Jakobson (1974) em que parte da *mensagem* remete ao *código*. Há uma atividade (linguístico-discursiva) cuja referência é a própria língua. Tem-se aqui uma amostra de como se pode interpretar a “operação sobre o linguístico” “feita” pela criança em seu processo de aquisição da linguagem. São as inúmeras ressignificações da fala do outro na fala da criança as responsáveis para cada vez mais impulsionar e ampliar as condições para a criança se distanciar da fala do outro. A fala da criança vai ganhando autonomia com relação à fala do outro. Na *segunda posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, sua fala vai descolando da fala do outro, em que se verifica a projeção do eixo metafórico sobre o metonímico, ao experimentar equivalências entre formas e lugares nos enunciados, que irão possibilitar a organização da língua. O sujeito experimenta os limites daquilo que pode e não pode em sua fala. Está submetido à língua, mas tem na articulação da fala um espaço para a subjetividade.

Já a ocorrência 5 deixa registrado que a explicitação das relações linguísticas pela criança não é um passo necessário no processo de aquisição da linguagem, podendo esta acontecer ou não. Sobre isso, Karmiloff-Smith (1986) afirma que a consciência *pode* surgir como resultado do processo de aquisição da linguagem e não como ponto de partida, contrariamente ao que Lorandi e Lamprecht (2008) hipotetizam.

Resumidamente, os episódios 1, 2 e 3, ilustrativos do *primeiro movimento* da língua na fala de M, mostram que a língua parece não estar em causa para a criança, enquanto que os episódios 4 e 5, ilustrativos do *segundo movimento* da língua (aquele que a *mensagem* remete ao *código*), exibem como as relações linguísticas vão, gradativamente, sendo estabelecidas, principalmente enquanto efeitos n(d)a linguagem. Por isso, não se acredita que a *consciência morfológica* seja algo que já venha impressa na mente da criança e, muito menos, os dados da fala de M permitem dizer que ela amadureça, como um órgão qualquer, com o simples passar do tempo. Ao contrário, os dados indicam que há um longo trajeto da criança para que isso aconteça. Os dados analisados apontam para a posição de escuta da criança no momento da “análise” que faz da língua ou interferindo nessa relação. O fato é que a língua materna enquanto estrutura vai se impondo à criança. Observa-se que haverá uma aproximação da fala da criança à fala do adulto, mas isso não quer dizer que haverá um ponto final para o processo de aquisição da linguagem. Sabe-se que o destino da fala infantil é o esquecimento. O sujeito falante quando adulto desconhece sua fala infantil, que é barrada como conhecimento para a criança.

REFERÊNCIAS

DE LEMOS, C. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín*, 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.

FIGUEIRA, R. 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, 1996. p. 55- 86.

_____. 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.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1969 [1963]. 162p.

_____. *Ensayos de Linguística General*. Tradução de J. Pujol e J. Cabanes. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1974.

JAKOBSON, R.; PORMORSKA, K. *O paralelismo*. Diálogos. Tradução de E. Kossovitch. São Paulo: Cultrix, 1980.

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

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.

LORANDI, A.; LAMPRECHT, R. R. Processos morfológicos na fala infantil: a percepção da gramática da língua pela criança. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 8, 2008, Porto Alegre. *Anais... CELSUL*, 2008, p. 1-10.

MALDONADE, I. R *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*. Campinas: Unicamp, 1995. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

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

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

_____. 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.

_____. O erro e a autocorreção na relação da criança com a língua. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 403-418, 2012.

POSSENTI, S. Metalinguagem tem! In: Encontro do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, XXI, 1992, Jaú. *Anais...* São Paulo: Anais do GEL, 1992, v. 2, n. 2, p. 1123-1130.

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

STUMP, E. M. Uma proposta enunciativa para o tratamento da metalinguagem na aquisição da linguagem. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 271-280, 2011.