

# Sobre a analogia e os erros no processo de aquisição da linguagem

(About the analogy and the errors in language acquisition process)

Irani Rodrigues Maldonade<sup>1</sup>

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

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

**Abstract:** Saussure's framework (1972, 2002) has been pointed as an important theoretical reference to analyze children speech in the language acquisition process, especially for interactionist researchers, who emphasize the error as data analysis. Since De Lemos (2002) proposal, there is a need to show how the child is submitted to language, in instances which allow his constitution as speaking subject. The objective here is to reflect on some errors in Brazilian children speech that seem strange to interlocutors, because the words are not recognized by the grammar of the language. They are situated in the lexical and verbal morphogoly. The work showed that the Saussure analogy concept can be integrated to metaphorical and metonymical processes in interactionist proposal, to explain the linguistic changes which characterize the language acquisition process.

**Keywords:** Analogy; Errors; Language Acquisition.

**Resumo:** O quadro de Saussure (1972, 2002) tem se mostrado importante referencial teórico para analisar a fala de crianças em processo de aquisição da linguagem, principalmente para investigadores interacionistas, que privilegiam o erro como dado de análise. Desde a proposta de De Lemos (2002), enfrenta-se a necessidade de mostrar como a criança se encontra submetida à língua, em instâncias que possibilitam sua constituição como sujeito falante. O objetivo aqui é refletir sobre alguns erros na fala de crianças brasileiras que causam estranheza aos interlocutores, por serem palavras não reconhecidas pela gramática da língua. Tais erros situam-se no domínio da morfologia lexical e verbal. O trabalho mostrou como o conceito de analogia de Saussure pode aliar-se aos processos metafóricos e metonímicos na proposta interacionista, para explicar a mudança linguística, que caracteriza o processo de aquisição da linguagem.

**Palavras-chave:** Analogia; Erros; Aquisição da Linguagem.

## Introdução

A fala das crianças sempre nos brinda com novas palavras que não se encontram na fala dos interlocutores adultos, mostrando a riqueza de dados existente no terreno da aquisição da linguagem. Entretanto, analisá-los e explicá-los coerentemente no interior de uma teoria nem sempre é uma tarefa fácil. O esforço, neste artigo, será interpretá-los à luz da teorização interacionista desenvolvida por De Lemos desde 1982 e colaboradoras (CASTRO, 2010; FIGUEIRA, 1996, 2010), que sempre rejeitou a análise da fala da criança como instanciamos de categorias dadas pela descrição linguística. Nela, foi preciso explicar como as categorias linguísticas podiam ser derivadas dos processos dialógicos, uma vez que o diálogo foi tomado como unidade de análise na investigação do processo de aquisição da linguagem. Desse modo, nessa teorização, a fala do outro passou a ser incorporado também como dado digno de ser analisado, durante o processo de aquisição da linguagem, em que a fala da criança mostra que a conversão da fala do outro em discurso próprio é passo fundamental para sua constituição como sujeito falante.

Um impulso importante para a teorização interacionista foi dado em 1992 por De Lemos com a apresentação da proposta dos processos metafóricos e metonímicos como mecanismo de mudança, que almejava tanto descrever quanto explicar a fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem. Desde então, a solução para descrever as mudanças linguísticas na fala da criança, sem excluir o sujeito nem a língua, tem sido encontrada no programa estruturalista, pois, tanto em Saussure (1972, 2002) quanto em Jakobson (1969, 1974), o sujeito está implicado na descrição de um estado de língua. E, num estado de língua, tudo se baseia em relações. Tanto é que, para Jakobson, o verbo é uma categoria que tem sua origem no discurso.

Tendo me valido das considerações feitas por Jakobson (1974) em trabalho anterior (MALDONADE, 2014), quando pude analisar dois movimentos da língua na fala de uma criança brasileira (M<sup>1</sup>): aquele em que a *mensagem* se refere à própria *mensagem* e aquele em que parte da *mensagem* remete ao *código*; focalizo agora, neste trabalho, o quadro teórico proposto por Saussure através do conceito de analogia.

Atualmente, o quadro saussuriano tem se mostrado um importante referencial teórico para analisar a fala de crianças em processo de aquisição da linguagem, principalmente para os investigadores interacionistas, que elegem o erro como dado de eleição (v. FIGUEIRA, 1996). A partir da proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem de De Lemos (2002), enfrenta-se a necessidade, na teorização, de mostrar como a criança se encontra submetida à língua, em instâncias que possibilitam sua constituição como sujeito falante. Logo, este trabalho tem como objetivo refletir sobre alguns erros na fala de crianças brasileiras que causam estranheza aos interlocutores, por serem palavras não reconhecidas pela gramática da língua adulta. Tais erros situam-se no domínio do léxico e da morfologia verbal.<sup>2</sup> Em outras palavras, o trabalho busca mostrar de que maneira o conceito de analogia, definido por Saussure (1972, 2002), pode aliar-se aos processos metafóricos e metonímicos na proposta interacionista, para poder explicar o mecanismo de mudança linguística, que caracteriza o processo de aquisição da linguagem.

Para iniciar a discussão, na próxima seção, apresento o referencial teórico, que dará suporte para a análise de dados.

---

<sup>1</sup> Trata-se da abreviação do nome da criança que gravei desde um ano e meio até quatro anos e meio de idade, em sessões semanais com duração de 30 a 45 minutos, cujos dados transcritos subsidiaram vários trabalhos, tais como a dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995), a tese de doutorado (MALDONADE, 2003) e alguns artigos (MALDONADE, 2010, 2011, 2012,ok 2014). As situações gravadas foram sempre espontâneas e as mais variadas possíveis. Numa segunda fonte de dados, um caderno diário, os diálogos em que a fala da criança apresentava erros (com verbos, principalmente) foram registrados. A metodologia utilizada foi a longitudinal observacional, ou seja, a mesma desenvolvida por outros investigadores da perspectiva teórica interacionista iniciada por De Lemos (1982).

<sup>2</sup> Esse domínio já foi explorado em trabalhos anteriores, tais como o de mestrado (MALDONADE, 1995) e o de doutorado (MALDONADE, 2003).

## Referencial teórico

### O interacionismo

O estudo do erro na fala da criança sempre despertou o interesse de pesquisadores na área de aquisição da linguagem. Nota-se pela produção científica da área que sua importância foi destacada nos estudos da década de 1980 (KARMILOFF-SMITH, 1986; BOWERMAN, 1982). Todavia, foi na teorização desenvolvida por De Lemos que ele chegou a ser eleito como dado privilegiado de análise, conforme propôs Figueira (1996). Frequentemente, ele acaba sinalizando diferenças entre a fala do interlocutor adulto e a da criança em processo de aquisição da linguagem. Alguns erros chegam a ser engraçados e acabam provocando o riso do interlocutor, enquanto que outros chegam a parecer enigmáticos. Há quase um consenso entre os pesquisadores da área de aquisição da linguagem que eles fazem parte do desenvolvimento linguístico de qualquer criança.

Em vez de propor *processos reorganizacionais*, como foi o caso de Karmiloff-Smith (1986) e Bowerman (1982), De Lemos (1992) propôs os *processos* (metafóricos e metonímicos) *de ressignificação* para analisar a fala da criança no processo de aquisição da linguagem. Dessa 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 essa razão, afirmou-se que inicialmente a criança é falada pelo outro. Ressalta-se que o outro passa a ser compreendido como discurso ou instância de funcionamento da língua, na teorização interacionista.

Observa a autora (DE LEMOS, 1992) que somente depois de os processos metafóricos e metonímicos se fixarem em redes relacionais é que a criança passa a ouvir e ressignificar seus enunciados e, conseqüentemente, poderá, assim, assumir a posição de intérprete de si mesmo e do outro. Segundo a autora, 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. Seriam as próprias ressignificações as responsáveis pelas restrições ou ampliações impostas às operações linguísticas na fala da criança.

Outro passo teórico importante foi dado na trajetória do interacionismo em 2002, quando De Lemos propôs a integração dos efeitos dos processos metafóricos e metonímicos à 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 (v. DE LEMOS, 2002). Segundo 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, definindo à *primeira*, *segunda* e *terceira* posições, respectivamente. 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. Na *segunda posição*, nota-se a fala da criança presa ao movimento da língua. Verifica-se aí a grande concentração de erros na fala da criança. Já na *terceira posição*, observa-se a dominância da relação do sujeito com sua própria fala, marcada pelas reformulações, hesitações e autocorreções.

É preciso ressaltar que essas mudanças são linguísticas e também subjetivas. Sendo assim, a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem

apresenta-se também como uma alternativa à noção de desenvolvimento, pois não prevê uma cronologia específica e 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.

No interacionismo, quadro teórico que fundamenta este e outros trabalhos anteriores, o erro é concebido como produto do movimento da língua na fala da criança em determinado momento de seu trajeto. São considerados também como marcas de subjetivação, porque eles não atingem as mesmas estruturas linguísticas e nem acontecem na mesma proporção na fala de dois sujeitos em processo de aquisição da linguagem. Com isso, o caráter imprevisível e contingente do erro na fala da criança fica sempre marcado nessa teorização, em que o processo de aquisição da linguagem é também concebido como um processo de mudança linguística.

Veja, a seguir, a apresentação do quadro de Saussure, que contribuirá para a interpretação dos erros nas falas das crianças, mais adiante, neste artigo.

### **Quadro de Saussure e a analogia**

Ao mobilizar alguns conceitos do quadro teórico saussuriano para nossa discussão, cabe observar que:

Uma leitura de Saussure, motivada pelo problema da aquisição de linguagem, não é um ponto de partida evidente: o autor raras vezes traz para a sua reflexão a fala da criança e a infância não é para ele uma questão. Entretanto, essas duas noções se enlaçam no conceito de mudança - esse, sim, um tema saussuriano. (CASTRO, 2010, p. 91)

Conforme assinala Castro (2010), a aproximação do interacionismo ao quadro de Saussure fica viabilizada, principalmente, quando se busca refletir sobre a mudança linguística na fala da criança, em que o erro é, muitas vezes, protagonista. Isso poderá ser confirmado, mais à frente, neste artigo, quando da apresentação dos dados.

Ao iniciar sua reflexão sobre a mudança, Saussure (2002) afirma que tudo na língua é história e, portanto, ela é um objeto de análise histórica e não de análise abstrata. Acrescenta ainda que a língua é composta de *atos* e não de *leis* e que tudo o que parece *orgânico* na linguagem é, na realidade, *contingente* (os grifos são do autor) e completamente acidental. A história de toda língua é feita de sucessivos fatos linguísticos, que na maioria das vezes são completamente independentes entre si. O objeto que constitui a matéria da história representa, em certo sentido, *atos humanos*. Conclui o autor que os fatos linguísticos podem ser considerados como o resultado de atos individuais. Para Saussure (2002), o ato linguístico tem a característica de ser o menos refletido, o menos premeditado, além de o mais impessoal.

Conseqüentemente, afirma que uma língua, considerada em duas datas distintas, não será jamais idêntica em si mesma. Define, com isso, o princípio da continuidade no tempo, em que se reconhece não haver na história da língua nenhum ponto de interrupção ou cessação, ruptura. Há, na língua, apenas transformação; o que definirá para o genebrino, o princípio da mutabilidade. Segundo o autor (SAUSSURE, 2002, p. 137), “não há, em lugar algum, reprodução ou produção de um ser linguístico novo, com existência distinta da que a precedeu”. Com isso, refuta que ideias de hereditariedade e de reprodução

das espécies possam ser validadas para o terreno da linguagem. Para ele, os dois princípios (continuidade e mutabilidade) são interdependentes, correlacionados. Assim, o autor toma o princípio da transformação como absoluto. Por isso, ele acredita que a essência dos fenômenos linguísticos sempre foi e sempre será a mesma; razão pela qual ele afirma que o problema da origem não é diferente do de suas transformações, ou de suas condições permanentes, tal como está afirmado no *Curso de Linguística Geral* (1972). Logo, não há porque esperar que os fenômenos linguísticos relativos à aquisição da linguagem sejam diferentes dos demais. Abre-se, portanto, para a teorização interacionista um caminho promissor para estreitar sua relação com a Linguística e pensar a constituição do sujeito falante.

Segundo Saussure (2002), na língua há, de um lado, a mudança fonética e, de outro, a mudança analógica. Há várias formas de opor esses dois grandes fatores de renovação linguística:

[...] dizendo, por exemplo, que o primeiro representa o lado fisiológico e físico da fala enquanto o segundo corresponde ao lado psicológico e mental do mesmo ato –, que o primeiro é inconsciente, enquanto o segundo é consciente, sempre lembrando que a noção de consciência é eminentemente relativa, de sorte que se trata apenas de dois graus de consciência, sendo que o mais elevado é ainda o da pura inconsciência, comparado ao grau de reflexão que acompanha a maior parte dos nossos atos –, opõe-se, também, com frequência, essas duas ordens de fatos, dizendo que uma diz respeito aos sons e outra às formas gramaticais, o que não é uma ideia clara porque as formas da língua nada mais são do que os sons, mas pode-se dizer que uma ataca a forma pelo lado do som e a outra ataca pelo lado da ideia; pode-se dizer, também, que uma representa operações puramente mecânicas, ou seja, em que não se pode descobrir nem objetivo nem intenção e, a outra, operações *inteligentes*, em que é possível descobrir um objetivo e um sentido. (SAUSSURE, 2002, p. 139)

A observação e análise desses fenômenos de mudança fonética e analógica resume quase todo fazer dos linguistas. Porém, Saussure afirma que não pode sonhar em entrar numa descrição ou numa classificação, mesmo que absolutamente geral, de tudo o que está contido na ideia de mudança fonética e na de mudança por analogia. Ao encarar tal limitação, é que Saussure define o fenômeno de analogia como o de transformação inteligente.

Saussure (1972) afirma que o mecanismo linguístico fica obscurecido e se complica à medida que as irregularidades originadas pela mudança fonética predominam sobre as formas agrupadas em tipos gerais. Em outras palavras, à medida que o arbitrário absoluto predomina sobre o arbitrário relativo. Argumenta o autor que o efeito das transformações na língua fica então contrabalanceado pela analogia, que supõe um modelo e sua imitação regular. De acordo com a definição de Saussure (1972), uma forma analógica é aquela feita à imagem de outra ou de outras, segundo uma regra determinada. Assim, a analogia produz uma espécie de unificação de processos de formação e de flexão de palavras, cujo resultado seria a regularização entre formas. Por outro lado, afirma que não se pode dizer de antemão até onde irá a imitação de um modelo, nem quais serão as formas afetadas. Além disso, nem sempre as formas mais numerosas são as que servem de modelo (gatilho) para disparar a analogia.

Refletindo sobre as considerações de Saussure, Paul (1983, p. 119) afirma que

As palavras e grupos de palavras que empregamos na conversação só em parte se criam por mera reprodução de memória do que aprendemos antes. Tem mais ou menos a mesma influência sobre a fala uma atividade combinatória que se baseia na existência dos grupos de proporções. A combinação consiste de certo modo na redução dum equação de proporções através da criação dum segundo membro de proporção segundo o modelo de proporções análogas já tornadas correntes, para uma palavra igualmente corrente. A este processo chama-se formação por analogia.

Segundo o autor (PAUL, 1983), é absolutamente irrelevante para a natureza deste processo se a palavra já existia antes na língua ou se corresponde a uma inovação. Nem importa também se o que se cria está em contradição com o que já existe, ou existiu.

Para Saussure (1972), a analogia é de ordem psicológica, mas dizer isso não basta. É preciso prosseguir e dizer que a analogia é de ordem gramatical. Ela supõe a consciência e uma compreensão de uma relação que une as formas entre si, que culmina com a proposição do cálculo da quarta proporcional: “se perdoar: imperdoável etc. = decorar: x, então x = indecorável” (v. SAUSSURE, 1972, p. 194).

Uma palavra que eu improvise, tal como in-decor-ável, já existe em potência na língua; encontramos-lhe todos os elementos em sintagmas como decor-ar, decor-ação: perdoável, maneij-ável: in-consciente, in-sensato etc, e sua realização na fala é um fato insignificante em comparação com a possibilidade de formá-la. (SAUSSURE, 1972, p. 193)

No *Curso de Linguística Geral*, Saussure (1972) se pergunta se os fenômenos analógicos seriam mesmo mudança. Eles comportam três aspectos: 1) a forma transmitida; 2) a forma concorrente; 3) a forma coletiva, constituída pelas que a criaram. Segundo o autor, a forma analógica não provoca o desaparecimento da que vem a duplicar, enquanto a mudança fonética não anula o que a precedeu. Por isso, duas formas podem coexistir durante algum tempo. Aponta o autor, de acordo com o fervor das questões que circulavam naquele tempo, que a forma menos regular cai em desuso, ou desaparece, pois a língua tende a não manter dois significantes para uma ideia. Entretanto, Saussure observa que a inovação analógica e a eliminação da forma antiga são duas coisas diferentes e em parte alguma se surpreende uma transformação. Logo, uma coisa é a analogia enquanto criação e outra, a substituição de uma forma por outra; o que pode acarretar uma mudança na língua. Conclui, então, que o princípio da analogia se confunde com o das criações linguísticas em geral.

A concepção de língua como um sistema heterogêneo e dinâmico leva Saussure (1972, 2002) a tomar o princípio da transformação como absoluto. Para ele, uma das razões que levam à transformação é a analogia, que é definida como um fenômeno inteligente.<sup>3</sup> E, para explicar o que é analogia, ele recorre, justamente, à fala da criança, estabelecendo, assim, nosso ponto de interesse comum.

<sup>3</sup> Este artigo não se propõe a discutir como o termo *inteligente* pode ser interpretado na obra de Saussure. Limitar-nos-emos, por essa razão, aos sentidos expressos no *Curso de Linguística Geral* (1972) e nos *Escritos de Linguística Geral* (2002). Entretanto, o leitor pode ter uma ideia mais precisa desse termo, quando o autor afirma, nos *Escritos de Linguística Geral*, que “é sobre uma analogia que se efetua o raciocínio que está na base do fenômeno. Mais geralmente, esse fenômeno representa uma *associação*

Veja, na sequência, a apresentação e análise de alguns dados selecionados da fala de crianças, aceitando a sugestão de Saussure (2002, p. 139) de que “não haveria melhor maneira de entender o que é a analogia do que escutar falar, por alguns minutos, uma criança de três a quatro anos, pois sua linguagem é um verdadeiro tecido de formações analógicas”.

## Apresentação dos dados

Início esta seção, apresentando três ocorrências relacionadas a erros no domínio da aquisição lexical no processo de aquisição da linguagem de crianças brasileiras, AC, A<sup>4</sup> e M.

(1) 3; 5.16 (D<sup>5</sup>) (na sala da casa da criança)

I: O que cê vai ser quando crescer?

AC: **Bailarista**, igal ca minha mãe.

I: Verdade?! Cê vai ter que se dedicar muito, viu!

AC: Minha mãe me leva junto na escola dela.

A primeira ocorrência é da fala de AC, em que **bailarista** (palavra que não existe na gramática adulta) apareceu. Observa-se, também, que nem a criança nem o adulto se detém no erro, tanto é que o diálogo prossegue. Entretanto, não é impossível imaginarmos porque vias **bailarista** se tornou possível na fala da criança: ela se alinha a outras palavras que levam o sufixo *ista*, tais como: *pianista*, *motorista*, *recepcionista*. Embora a forma **bailarista** não exista no uso adulto da língua, ela está contemplada nas potencialidades combinatórias da língua, como um possível de *língua*.

(2) 4;03.09 (D) (M pinta um desenho com Mari na sala de sua casa)

Mari: O que é isso?

M: Pata.

Mari: Nossa, cê pintou o pescoço dela de rosa. Não existe pata assim!

M: Eu falava “**pescosto**”!

Mari: É mesmo!

M: Mas é **pescoço**. Agora já cresci. (continuou pintando o pescoço da pata com o lápis de cor rosa)

---

*de formas* no espírito, ditada pela *associação das ideias representadas*” (SAUSSURE, 2002, p. 140). É dessa forma que o sujeito pode falar livremente sobre qualquer coisa.

<sup>4</sup> AC foi gravada semanalmente de um ano e meio a quatro anos e meio de idade, exatamente na mesma época em que eu gravava M (cujos dados vêm sendo analisados nos meus trabalhos na área de aquisição da linguagem), seguindo a mesma metodologia longitudinal observacional, utilizada por outros pesquisadores da perspectiva interacionista desenvolvida por De Lemos desde 1982. Os dados de AC (que é apenas três dias mais velha do que M, sua prima) não foram totalmente transcritos e ainda estão para ser explorados. Os dados de A não foram sistematicamente gravados, mas alguns foram registrados em diário.

<sup>5</sup> Os números separados por ponto e vírgula, e depois por ponto, representam a idade da criança na ocorrência em questão. Assim, 3;02.22 significa: três anos, dois meses e 22 dias. Se depois dos números ainda aparecer a letra D, entre parênteses, indica que o dado foi registrado no diário (a outra fonte de dados existente). Caso contrário, ele é de gravação. As outras abreviaturas 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 (AC).

*Pescoço*, da fala de Mari, faz M lembrar-se de como ela própria pronunciava tal palavra. Fica realçado nessa ocorrência, de fato, um trabalho sofisticado da criança com a língua/linguagem, ao lembrar-se de sua posição anterior de falante no processo de aquisição da linguagem. O cálculo da quarta proporcional pode ser aplicado, sem entraves, para explicar por quais vias **pescosto** aparece na fala da criança: seu alinhamento a palavras como *rosto* e *posto*, por exemplo. Acrescenta-se a isso que por um período de tempo, observou-se a fala de M capturada por um jogo fônico, na alternância (flutuação) entre palavras *osso* e *caroço*, em situações, tais como: “*tira o caroço do frango*” ou “*olha o osso da uva*”. Desse modo, a ocorrência 2 mostra que a formação analógica **pescosto** pode ser interpretada como uma inovação lexical. Ela é seguida de uma autocorreção, quando M, em seu próximo turno no diálogo, corrige sua fala anterior, ao dizer a forma esperada, **pescoço**. Não há como subtrair o fato de que duas formas são comparadas na fala da criança (**pescoço** e **pescosto**), produzindo como efeito uma mudança na relação da criança com a língua, ao situar-se na *terceira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, de acordo com a proposta de De Lemos (2002). Mostra-se, assim, a escuta que a criança tem da língua. Veja, a seguir, mais outra ocorrência referente à inovação lexical, desta vez, na fala de A, que pode ser explicada pela analogia.

(3) 4;2.18 D

A mãe de A derrama parte do leite com chocolate que pretendia colocar na caneca da criança, que, observando o ocorrido disse:

A: Que **burragem** vc fez, mamãe!

I: Foi mais pra fora do que pra dentro.

Limito-me, neste artigo, a apresentar apenas o episódio acima, mas deixo indicado que há muitos outros parecidos registrados na fala de A por volta dos quatro anos de idade. A relação (associação, de acordo com Saussure (1972, 2002)) com a palavra *bobagem* (que está ausente) parece óbvia, neste e nas demais ocorrências semelhantes a (3), em que **burragem** aparece. Também aqui o cálculo da quarta proporcional parece explicar o alinhamento entre as formas: se *boba*, *bobagem*; então *burra*, *burragem*.

Apresento, daqui para frente, os dados relacionados a erros na aquisição da morfologia verbal.

Três classes de erros com verbos foram delimitadas no *corpus* de M: a) a de verbos com alternância vocálica (tais como *dómo* e *tósso*), b) a de verbos com alteração de classe de conjugação e c) a de regularizações. No mestrado, um subconjunto de dados mostrou-se saliente na etapa final da redação da dissertação, embora não tenha sido imediatamente relacionado à classe de erros de verbos com alternância vocálica. Trata-se, essencialmente, do mesmo fenômeno, só que entre /i/ e /e/. A marcação de pessoa em *tive/teve*, ao contrário do que se tinha nos verbos de alternância vocálica, se apoia exclusivamente sobre essa alternância. Não há marca desinencial que identifica a primeira pessoa no diálogo, além de que a vogal do radical não pode ser considerada como um morfema cumulativo. Esse subconjunto de dados permitiu surpreender a analogia e seu papel na organização das formas verbais na fala da criança.

As ocorrências a seguir relacionam-se ao surto de catapora que atingiu M, suas irmãs e também seus primos.

(4) 3;02.22

I: E a Amandinha, Marcelinha, como que tá?

M: Ela ta/ ela já/ é esquecê de falá pá/ pá ela se ela ti/ se **ela tive** catapora.

I: Que que é?

M: **Cê já tive** catapora?

I: Eu? Se eu já te/ se eu já tive?

M: É.

I: Eu já.

Em (4), a marcação de pessoa apresenta-se apenas parcialmente: no pronome *ela*, mas não no verbo, que aparece em primeira pessoa do singular. Mais adiante no diálogo, novamente, a marcação de pessoa apresenta-se parcialmente: no pronome (*cê*), mas não no verbo (*tive*, (itálico) que é a forma esperada para a primeira pessoa), em “**Cê já tive** catapora?”<sup>6</sup>. Dessa forma, pode-se dizer que na origem do processo de estabelecimento de uma rede relacional primitiva – ou na configuração paradigmática inicial – só *tive* se apresenta. Outros exemplos existem relacionados ao mesmo tópico discursivo sobre doenças, nas estruturas: “eu, você, ela/ele não tive (doença)” e “eu, você, ela/ele tive (doença)”. Há uma espécie de congelamento de *tive* nesse lugar discursivo.

Observe, em (5), como *teve* entra em cena na constituição paradigmática.

(5) 3;03.07 (M chupa uva com I e S na cozinha)

I: Simone, eu acho que não teve não.

M: **Teve**.

I: Não teve!

M: **Você tive**, mãe?

S: Não, não tive, ok não.

I: E o Luís?

M: **Tive**.

*Teve* aparece na fala de M com aparência de “acerto”, contudo o que se mostra é a dependência da fala de M à fala do outro. Observa-se que *teve* passa a ser concorrente de *tive* na organização paradigmática em construção, estabelecendo relações entre formas e discursos. Porém, *teve* não indica a estabilidade da forma na fala de M, pois *tive* volta a ocupar esse mesmo lugar no paradigma em constituição, o que é notado tanto pelo fragmento “**Você tive**, mãe?” quanto “**Tive**”.

As ocorrências (4) e (5) analisadas anteriormente já são suficientes para indicar que, tanto as considerações feitas por Benveniste (1995) quanto as feitas por Jakobson (1969, 1974) com relação à pessoa verbal, mostram alguns obstáculos para a análise da

<sup>6</sup> Mais adiante, na mesma sessão, registra-se algo semelhante no fragmento “Mandinha não tive catapora?” da fala de M, em que se observa a marcação de pessoa no nome, mas não no verbo (*tive*).

<sup>7</sup> Neste artigo, as ocorrências foram cortadas de acordo com o objetivo proposto, mas o leitor poderá ter acesso à sua totalidade no Apêndice da dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995).

fala de M. Se como afirma Benveniste (1995), o pronome e o verbo estão submetidos à categoria de pessoa, então o que dizer da correlação de personalidade que opõe as pessoas “eu-tu” do “ele”, quando a marcação de pessoa é mostrada, na fala de M, pelo nome (Mandinha) ou pronome (ela), mas não pelo verbo, que se apresenta em primeira pessoa (*tive*)? Além disso, em Jakobson (1974) tem-se que a segunda pessoa marca a identidade de um participante do *procès de l'énoncé* com o protagonista atualizado do *procès de l'énonciation* (a mãe), mas o verbo se apresenta em primeira pessoa (*tive*). As análises oferecidas pelos dois autores apontam para a posição da criança no processo de aquisição da linguagem como a de um sujeito já dividido entre a sua fala e a fala do outro, contrariando a afirmação de Benveniste que propõe a unicidade específica das pessoas “eu” e “tu”. Recorre-se, então, ao quadro teórico de Saussure para explicar os acontecimentos na fala de M. Observe a próxima ocorrência.

(6) 3;03.23 (M e I estão na sala brincando com super-massa)

I: Eu já tive.

M: Teve. Teve?

I: Eu tive? ã?

M: Teve.

I: Será que eu tive, Marcelinha?

M: **Tinha**.

(mais adiante no diálogo)

I: A Amandinha.

M: Teve.

I: ã?

M: Tamém.

I: Tamém o que?

M: Tamém **tive** catapora, ué.

Em torno da catapora criou-se um verdadeiro jogo, que, na produção de seus efeitos, faz surgir **tinha** (forma invariável nas pessoas do singular) e introduz uma mudança na fala de M, que parece ter sido afetada pela incerteza manifestada pela fala de I. **Tinha** guarda uma relação fônica (associa-se) com “Marcelinha”, da fala anterior de I. O efeito lúdico do som alcança objetos linguísticos que se deixam deslizar no jogo, guiados por sua qualidade sonora. Só que **tinha**, nesse momento na fala de M, concorre com *tinho*, como por exemplo, em “*vô perguntá pra minha mãe se eu tinho outro quebra-cabeça igual esse*”<sup>8</sup>, que ocorre na mesma sessão de gravação. A relação que **tinha** guarda com *tinho* é tal que permite que, por analogia, se abra potencialmente, outras possibilidades de combinação, com as formas que levam o /o/ desinencial, na construção do paradigma na fala de M. Isso traz consequências para o rumo da organização paradigmática em cons-

<sup>8</sup> Outras ocorrências que levam o /o/ desinencial podem ser consultadas na dissertação que deu origem a este artigo. Os próprios erros com verbos de alternância vocálica, tais como: *dômo*, *tósso*, *esquévo*, *conségo*, entre outros são indicativos da extensão do fenômeno da analogia, neste momento, na fala de M.

trução na fala de M, como se observa pela ocorrência (7) trazida para discussão, em que **tevo** aparece.

(7) 3:04.00 (I observa uma marquinha no braço de M)

I: Teve?

M: **Teve**. Eu acho que você não **tevo**, né?

I: Eu tive. Não, catapora eu não tive. Eu tive só sarampo.

(mais adiante, no mesmo diálogo).

M: A Mariana também **tinha**. Eu passei pra ela.

I: Não. Quem passô pra Mari foi a Dani, não foi?

I: E a sua mãe?

I: Sua mãe teve catapora?

M: **Tive**.

O agrupamento de formas em torno da organização na constituição do paradigma verbal amplia-se para: *tive, teve, tinha (tinho) e tevo*. Em seguida, “*tinha*” parece, num lugar anteriormente apenas ocupado por “*tive*”, conforme as ocorrências iniciais deste artigo indicaram, e “**Tive**” (forma que guarda sua relação com o discurso em que foi produzido) ressurge na fala de M em resposta à pergunta “Sua mãe teve catapora?” de I.

Acompanhe, na próxima seção, algumas considerações que podem ser feitas sobre o que se discutiu até aqui.

### Considerações finais

A partir das considerações de Saussure (1972, 2002), conclui-se que a analogia é um fenômeno de transformação inteligente, que nos oferece a possibilidade de se surpreender o princípio que não cessa de agir na história das línguas. Nas línguas, assim como também na fala da criança, não se pode prever, de antemão, onde se deterá a imitação de um modelo, nem quais serão as formas afetadas pela analogia. Ela é uma criação que pertence inicialmente à fala, portanto concentra-se na esfera do individual (do subjetivo), onde o fenômeno é surpreendido.

Ao afirmar que “toda criação deve ser precedida de uma comparação inconsciente dos materiais depositados no tesouro da língua, onde as formas geradoras se alinham de acordo com suas relações sintagmáticas e associativas”, o autor (SAUSSURE, 1972, p. 192) acaba revelando sua posição sobre a reflexividade envolvida nesse processo. Estão na atividade da língua todas as potencialidades de combinações. Mas está na liberdade do falante a possibilidade de deslizar no eixo das relações sintagmáticas e associativas (ou metafóricas e metonímicas, para Jakobson e também para o interacionismo) no seu processo de criação de palavras, conforme as ocorrências anteriores puderam atestar. Cabe ressaltar que normalmente a criança não se estranha no erro, como as ocorrências (com a exceção da segunda) puderam mostrar. Salientam, assim, o caráter irrefletido do ato linguístico.

Os erros na aquisição do léxico e na aquisição da morfologia mostrados na seção anterior podem ser considerados, sem entraves, como sendo inovações lexicais na fala das crianças, se tomarmos o conceito de analogia oferecido por Saussure (1972, 2002). A passagem, a seguir, resume bem a discussão que pode ser levantada sobre os erros na fala das crianças:

Será que aquilo que escutamos na fala da criança nos é totalmente estranho? Correndo o risco de não ser interpretado? Destituído de sentido? Não, sentimos a novidade lexical, por isso a chamamos neologismo – ou, repondo aqui a feliz expressão de Bowerman, “novel verb”. Sim, um novo, mas que nos é familiar. Vejam-se os itens deslaçar, desmurchar, da fala da criança; ou desoferecer, desconvidar, da fala do adulto. E isto nos faz voltar a Saussure, para colocar em destaque duas passagens bastante conhecidas do Curso de Linguística Geral, em que a questão das inovações é focalizada. Uma encontra-se no citado capítulo sobre a analogia, outra no capítulo sobre as relações sintagmáticas e associativas. (FIGUEIRA, 2010, p. 127)

Os erros mostrados na seção anterior estão inscritos no possível de língua, forçando seus limites, momentaneamente estabilizados, já que ela está em constante movimento. O fato é que as inovações, até nos casos das falas das crianças aqui analisadas, explicam-se do mesmo modo que as que a língua aceitou. A língua retém apenas uma pequena parte das criações da fala. Cada vez que uma criação se instala definitivamente, eliminando sua concorrente, pode-se daí sim dizer que algo foi criado e algo que foi abandonado. De qualquer forma, a língua não para de decompor as unidades que lhe são dadas. Ao mesmo tempo, em nenhum momento, uma língua tem um sistema perfeitamente fixo de unidades.

Com relação à aquisição da linguagem, Paul (1983) afirma que na aprendizagem natural da língua materna não aprendemos a regra que está por trás da analogia, mas apenas uma série de exemplos. Seria a experiência de falante/ouvinte que permitiria a dedução inconsciente da regra analógica. Para ele, não precisamos de consciencializar (termo empregado pelo autor) nem a regra nem um determinado exemplo. Já Saussure (1972) afirma que as operações analógicas são operações psicológicas. Não só pelo fato de o termo ter sido cunhado da gramática dos gregos (como ele relata no *Curso de Linguística Geral*), mas porque a analogia é o resultado das relações que se estabelecem entre formas – “resultado de operações” que tendem a restabelecer uma simetria entre formas. Sendo assim, fica, portanto, barrada a interpretação de que essa noção de operações possa remeter a aspectos cognitivos, pois o que está em questão são as relações da língua.

Para Paul (1983), os erros vistos como transgressões do uso parece ser uma certa ousadia, quando limitada a um indivíduo, que pode permanecer isolado, sem provocar transformações na língua, para depois perder-se à medida que a palavra usual vai se sobrepondo à criada pelo sujeito. Assim como Saussure, aponta a linguagem infantil como sendo o lugar em que encontramos as maiores divergências em relação ao uso (adulto) da língua. Observa Paul (1983) que a tendência para criar novas formas decresce à medida que a criança vai se desenvolvendo, pois há uma diminuição da necessidade, porque se adquire cada vez mais formas aprendidas de memória. A novidade apontada por Paul é a que se tem dado pouca consideração para o fato de a analogia exercer uma influência criadora também no campo da alternância fonética. Esta é, em primeiro lugar, uma consequência da alteração fonética que acontece quando o mesmo som (ou o mesmo grupo de sons) se decompõe em vários, em consequência de diferentes condições fonéticas. Diz

ele que, enquanto tais condições durarem e não acontecerem ações da alteração fonética, é possível que as formas surgidas por causa da alteração fonética se organizem em grupo de proporção.

As ocorrências da seção anterior, especialmente os erros relacionados à morfologia verbal, foram cruciais para deixar registrado que para interpretá-los não basta uma simples aplicação do cálculo da quarta proporcional à fala da criança, pois o que está em questão é o processo de conversão da fala do outro em discurso próprio, que deve ser sempre investigado inicialmente, em termos de fragmentos da fala do outro que retornam para a fala da criança, ou seja, relacionando-se a dependência da fala da criança à fala do outro. Gradativamente, espera-se que essa dependência da fala do outro diminua, promovendo um deslocamento da criança da *primeira* para a *segunda* posição no processo de aquisição da linguagem, quando sua fala fica dominada pelo movimento da língua. Ou seja, a fala da criança abre-se para as formas linguísticas deslizarem nos eixos metafóricos e metonímicos, estabelecendo relações muitas vezes não previstas pela língua adulta. A organização paradigmática verbal na fala de M (iniciada por *tive*, depois *teve*, *tinha* e, em seguida, *tevo*) aponta para a necessidade de a analogia estar inserida na teorização interacionista em aquisição da linguagem. Caso contrário, corre-se o risco de apenas explicar o erro ou a inovação lexical (forma analógica) na fala da criança de forma isolada, desconsiderando o processo de aquisição da linguagem em si, enquanto processo de subjetivação e de mudança linguística.

Com efeito, se as unidades vivas, sentidas pelos falantes, a um momento dado, podem por si sós dar origem a formações analógicas, reciprocamente toda repartição determinada de unidades supõe a possibilidade de o seu uso estender-se. A analogia é, pois, a prova peremptória de que um elemento formativo existe num momento dado como unidade significativa. (SAUSSURE, 1972, p. 198)

A passagem acima colabora para podermos acrescentar que os erros no processo de aquisição da linguagem apresentados neste artigo dão prova disso. São formas flutuantes, que, num tempo não tão distante no processo de aquisição da linguagem, serão suplantadas na fala das crianças pelas formas “corretas” (ou esperadas) de acordo com a língua adulta. E, ao que parece, a analogia vista isoladamente pode ser insuficiente para explicar a entrada das formas esperadas na fala das crianças. Ela tem que estar integrada aos processos metafóricos e metonímicos para poder incluir a fala do outro e a língua em movimento, num jogo de espelhamento e distanciamento da fala da criança. Caso contrário, a analogia não passará de um procedimento, de um cálculo, que só servirá para analisar estaticamente a língua como objeto num momento específico na fala da criança, sem conseguir explicar o processo de mudança linguística que constitui o processo de aquisição da linguagem.

Acontece que a língua enquanto estrutura vai aos poucos se impondo à criança e promove mudanças na relação da criança com sua língua materna no seu percurso de se constituir como sujeito falante. Mas tornar-se falante produz como efeito o esquecimento da fala infantil. Certamente, os erros analisados neste artigo, na fala das crianças desaparecem, cedendo lugar às formas corretas.

Ao finalizar este artigo, espera-se ter apontado que o conceito de analogia pode ser muito útil para analisar os erros na fala de crianças no processo de aquisição da lingua-

gem, desde que ela esteja aliada à teorização interacionista. A analogia deve mesmo, tal como faz Saussure (2002), ser encarada como um processo criativo, que tem sua origem no ato linguístico, de forma que se não for acolhido pela coletividade de falantes não se torna fato de língua. Isso parece bem ilustrar a situação dos erros na fala das crianças durante o processo de aquisição da linguagem. Saussure (2002) reconhece que existem, ok de um lado, atos linguísticos (ou acontecimentos), cuja relação se dá entre língua/fala e indivíduo, ok e, ok de outro lado, fatos linguísticos, cuja relação se dá entre língua e um conjunto de indivíduos, de forma que o ato linguístico tem a característica de ser o menos consciente.

## REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 387 p.
- BOWERMAN, M. (1982). Re-organizational processes in lexical and syntactic development. In: WANNER, E.; GLEITMAN, I. (Org.). *Language Acquisition: the State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 320-346.
- CASTRO, M. F. P. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a aquisição de linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 91-102, 2010.
- 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.
- \_\_\_\_\_. O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 115-143, 2010.
- 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.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children metalinguistics and repair data. *Cognition*, v. 23, p. 95-147, 1986.
- 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.

\_\_\_\_\_. Instâncias da língua na fala da criança. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, p. 666-678, 2014.

PAUL, H. Analogia. In: SCHEMANN, M. L. *Princípios fundamentais da história da língua*. Tradução de Maria Luísa Schemannok. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 117-129, 1983.

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

\_\_\_\_\_. *Escritos de Linguística Geral*. BOUQUET, S.; ENGLER, R. (Org.). São Paulo: Cultrix, 2002. 296 p.