

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

CONSTANÇA DE ALMEIDA LAZARIN

**Recortes da Aquisição da Língua Materna:  
*de interpretado a intérprete***

Goiânia  
2009

CONSTANÇA DE ALMEIDA LAZARIN

**Recortes da Aquisição da Língua Materna:  
*de interpretado a intérprete***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Letras como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio.

Goiânia  
2009

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(GPT/BC/UFG)**

L431r Lazarin, Constança de Almeida.  
Recortes da aquisição da língua materna [manuscrito]: de interpretado a intérprete /  
Constança de Almeida Lazarin. - 2009.  
101 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Silvia Lucia Bigonjal Braggio.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2009.  
Bibliografia: 98-101.

1. Psicolinguística 2. Aquisição da linguagem 3. Sociointeracionismo 4. Processos dialógicos 5. Verbo I. Título.

CDU: 81'23

Dissertação de autoria de Constança de Almeida Lazarin, intitulada **Recortes da Aquisição da Língua Materna**: de interpretado a intérprete, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos, defendida e aprovada em 5 de novembro de 2009, pela banca examinadora abaixo assinada:

---

Profa. Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio – UFG  
Presidente

---

Prof. Dr. John Robert Schmitz – Unicamp

---

Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG

---

Profa. Dra. Luzinete Vasconcelos de Souza – Cepae/UFG  
Suplente

---

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho – UFG  
Suplente

Dedico este trabalho a minha querida avó Márcia de Sousa Almeida, que, primeiramente, como professorinha do interior e, posteriormente, como emérita educadora à frente de seu tempo, sempre trabalhou com a educação de crianças e acreditou no que elas poderiam nos ensinar.

Dedico também a minha saudosa avó Leonor Lazarin, por me ensinar a ver as coisas de maneira simples, pois são elas que nos fazem felizes. Agradeço por ter tido a oportunidade de conviver com ela e ver na prática a importância da família para a constituição do indivíduo.

Muito do que aprendi ao lado dessas grandiosas mulheres empreguei neste trabalho. Com influências tão positivas e marcantes em minha vida só poderia dedicar este trabalho a elas.

## AGRADECIMENTOS

Ao CNPq pela bolsa de estudos a mim concedida.

Gostaria de agradecer e expressar meu reconhecimento à Profa. Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio, que me introduziu nos estudos sobre aquisição de linguagem e contribuiu para o meu desenvolvimento na área com uma orientação precisa e segura. Aproveito, ainda, para agradecer aos professores com quem tive a oportunidade de estudar e conviver, pois foram todos essenciais para a minha formação.

À Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello, pelas contribuições na banca de qualificação, pelas discussões teóricas desde o início deste trabalho e por aceitar compor a banca examinadora na defesa final.

Ao Prof. Dr. John Robert Schmitz por aceitar o convite para compor a banca examinadora na defesa final deste trabalho.

À Profa. Dra. Luzinete Vasconcelos de Souza e ao Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho, pela participação na banca examinadora na defesa final, e, ainda, ao Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho, pelas reflexões sobre as primeiras análises deste trabalho na banca de qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) e aos funcionários da Secretaria, pelo apoio e serviço prestado.

À família que se dispôs a participar deste trabalho e me recebeu com tanto carinho em sua casa. Em especial, agradeço à criança, que abriu caminhos para reflexão por meio de sua fala.

A minha mãe, Rita, pelo apoio de sempre, por acreditar no meu trabalho e pelas inúmeras leituras de tudo o que eu escrevi durante minha vida acadêmica. Foi inspirada em sua trajetória de amor aos estudos que busquei a pesquisa para enriquecer a minha formação.

Ao meu pai, Marco, e à sua esposa, Tânia, por terem me recebido em sua casa com tanto carinho durante essa trajetória. Ao meu pai por sempre me incentivar na caminhada e por dizer as palavras certas nos momentos em que eu mais precisava ouvir.

Ao meu irmão, Fausto, por ser exemplo de força, trabalho e perseverança. Uma pessoa que vai atrás de seus sonhos e busca sempre melhorar.

Ao Victor, que sempre acreditou em mim, pelo amor, compreensão e carinho durante todo o período em que me dediquei a este trabalho.

Aos meus amigos que estiveram ao meu lado, dando força e alegria, mostrando o verdadeiro sentimento da amizade.

E, finalmente, gostaria de agradecer a todas as pessoas que me apoiaram.

## RESUMO

O processo de aquisição de linguagem pela criança tem sido, a partir dos anos de 1970, um campo de exploração dos fenômenos da linguagem que tem fascinado e intrigado os autores e pesquisadores das mais diversas tendências teóricas. Em razão da complexidade dos dados que as crianças apresentam durante esse processo, analisá-los e trazê-los à luz sem o viés de conceitos pré-elaborados não é tarefa fácil, nem se esgota em único trabalho. Todavia, são esses trabalhos que vêm revelando a gênese de como os seres humanos se apropriam da língua do seu cotidiano em um espaço de tempo que os capacita a interagir e atuar como sujeitos em sua sociedade.

Nesta dissertação, observamos como uma criança adquire e desenvolve sua língua quando em interação com falantes adultos, com a finalidade de analisar, descrever e compreender aspectos do processo de aquisição da língua materna. Para isso, acompanhamos, por meio da observação participante, uma criança durante seis meses, quando ela tinha a idade de um ano e oito meses a dois anos e um mês, registrando a sua fala e a sua imagem em eventos reais e espontâneos.

Os enunciados foram analisados segundo os fundamentos do sociointeracionismo, que busca mostrar que a criança é um ser criativo durante a aquisição da linguagem e que não há construção unilateral, ou seja, tanto a criança quanto o adulto promovem a construção do diálogo. Desse modo, a unidade de análise adotada para este trabalho foi o diálogo entre a criança e os falantes adultos, considerando-se, assim, que a fala do adulto serve de *input* para a criança desenvolver a sua própria língua (DE LEMOS, 1984; 1989).

Entre os aspectos importantes, analisamos, em especial, a emergência da categoria do verbo, que se destacou nos enunciados pela sua representatividade e funcionalidade na fala da criança. Os enunciados que levavam o verbo e/ou elementos que o circundam mostraram-se relevantes em todo o processo de aquisição por indicar mudanças estruturais que ocorrem no desenvolvimento da língua, visando à compreensão dos participantes da interação, e também mudanças que ocorrem na própria criança. Esses fatores, de acordo com a teoria escolhida, indicam um amadurecimento no trato da língua ou, em outras palavras, a trajetória que a criança perfaz desde quando se mostra dependente do enunciado de outro falante até o momento em que está em condições de ser mais independente, criativa e atuante. Ou seja, capaz de dar à fala a forma e o significado que desejar e necessitar, transferindo-se da posição de interpretado para a de intérprete de sua própria língua.

Palavras-chave: Psicolinguística. Observação participante. Aquisição da linguagem. Sociointeracionismo. Processos dialógicos. Verbo.

## ABSTRACT

Since the 1970's the process of language acquisition by children has been an important area of study of language phenomena. It has fascinated authors and researchers from the most diverse theoretical tendencies. Due to the complexity of the results exhibited by children during this process, it is not an easy task to analyse and bring them to light without the bias of pre-elaborated concepts. Thus, a single work cannot aim to be definitive about this subject. However, these works have been revealing the genesis of how human beings take hold of their day-to-day language over a period that makes them able to interact and act as subjects in their society.

In this study we observed how a child acquires and develops his/her language when he/she is interacting with adult speakers, so that we could analyse, describe and comprehend aspects of mother tongue acquisition process. By means of participating observation, we accompanied a child for over a six-month period, from the time he/she was one year and eight months old to the time he/she was two years and a month old. We registered his/her speech and image on real and spontaneous events.

His/her sentences were analysed according to the grounds of social interactionism, which intends to show that a child is creative during the process of language acquisition and that there is no unilateral construction, i.e., both children and adults contribute to construct the dialogue. In this way, we adopted the dialogue between children and adult speakers as unit of analysis in this project, considering that the speech of an adult operates as an input so that a child may develop his/her own language (DE LEMOS, 1984; 1989).

Among the most important aspects, we studied especially the emergence of verb category, which stood out due to its representativeness and functionality in child's speech. The sentences which contained the verb and/or elements that surround the verb came out relevant in the whole process of language acquisition for they indicated structural changes which occur in language development, aiming the comprehension of the participants of the interaction and of the changes produced in the own children. These factors, according to the elected theory, indicate an improvement on language usage or, in other words, on the trajectory performed by a child since when he/her shows him/herself dependant on the other speaker's speech until the moment he/she has conditions to be more independent, creative and actuating. It means to be capable of giving the speech the desired and necessary shape and meaning, shifting from the position of interpreted person to the position of interpreter of his/her own language.

Keywords: Psycholinguistics. Participating observation. Language acquisition. Social interactionism. Dialogic processes.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>13</b>
2.1 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM .....	15
2.1.1 Empirismo .....	15
2.1.2 Racionalismo .....	16
2.1.3 Sociointeracionismo .....	18
2.2 SENTIDO E REFERÊNCIA DOS ENUNCIADOS .....	22
2.3 O DIÁLOGO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	24
2.4 MORFOLOGIA .....	27
2.4.1 Verbo .....	27
2.4.2 Morfologia.....	31
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>38</b>
3.1 ESTUDO DE NATUREZA PSICOLINGÜÍSTICA.....	38
3.2 METODOLOGIA EMPREGADA.....	40
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>48</b>
4.1 O PRIMEIRO ENCONTRO .....	50
4.2 PROCESSOS DIALÓGICOS .....	57
4.3 A NOÇÃO DE TEMPO NA FALA DA CRIANÇA .....	66
4.4 MARCA DE PESSOA GRAMATICAL NA FALA DA CRIANÇA.....	76
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação se propõe a acompanhar o processo de construção da fala por uma criança, com a intenção de compreender e traçar um perfil de um dado período da aquisição da linguagem. O objetivo é descrever e explicar as mudanças na relação da criança com sua língua, ou seja, como esta é constituída, usada e trabalhada, discorrendo sobre o caminho feito entre a dominância da linguagem do falante adulto em direção à autonomia perante a língua.

A criança foi observada durante seis meses, quando ela tinha a idade de um ano e oito meses até a idade de dois anos e um mês, e sua fala e imagens de sua expressão corporal foram registradas em eventos de fala reais e espontâneos.

Esta dissertação divide-se em fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e considerações finais. Ao longo do trabalho, discorreremos sobre a trajetória feita pela área da aquisição da linguagem como ciência. A visão de que é preciso dividir o processo de aquisição de uma língua materna em fases para poder compreendê-lo é contestada pela própria fala da criança, indicando ser essa forma de análise inadequada devido às constantes variações de sua fala, muitas vezes impermeáveis a correções feitas pelos adultos, que mostram o processo de construção da criança na aquisição de sua língua.

Vimos também que o interesse em compreender a cognição humana relacionada à linguagem é partilhado pela Psicologia, tendo essa grande influência para a nossa área de pesquisa. A esse encontro entre Psicologia e Linguística denomina-se Psicolinguística, área destacada neste estudo, que busca compreender, entre outros aspectos, a capacidade que as crianças têm para adquirir em poucos anos a mesma gramática que qualquer falante adulto possui, seja ela de qual variedade for.

Em vista dos dados obtidos, destacamos como ponto importante para compreender a aquisição da linguagem a emergência da categoria do verbo, com marcas de tempo e pessoa gramatical, que podem indicar a mudança estrutural na língua e na concepção de língua da própria criança. Entretanto, para compreender esse assunto, é necessário perceber de forma abrangente a língua da criança que observamos, considerando não só a forma dos enunciados, mas também os aspectos semânticos, ou seja, que tipos de estratégias são usados por ela para atribuir significado, levando-se em conta que a criança adquire a sua língua dentro de uma comunidade em que precisa compartilhar regras linguísticas, sociolinguísticas, semântico-pragmáticas e reconhecê-las para poder usá-las. Assim, somente analisando eventos de fala a partir da interação com outras pessoas que também dividem o mesmo contexto situacional é

que foi possível começar a compreender como se dá o processo de aquisição da linguagem por crianças.

Desse modo, as formas escolhidas pela criança não puderam ser analisadas isoladamente, mas, sim, considerando-se aspectos que se mostram igualmente relevantes, provando que a descrição e a análise de uma língua devem passar necessariamente pela compreensão da forma e do significado dos enunciados emitidos, atentando-se, ainda, para o contexto e para os participantes da interação.

Durante as observações da criança e, posteriormente, na análise dos dados, percebemos que o diálogo gerado da interação entre criança e adultos é um traço desse momento da aquisição da linguagem, pois por meio de sua análise é possível verificar que a criança trabalha continuamente a sua língua em direção a uma sistematização e a uma independência da fala do interlocutor. A interação entre as pessoas envolvidas na pesquisa e a criança despertou nosso interesse e foi interpretada como uma forma de abordar o tema, sendo capaz de indicar o desenvolvimento linguístico ao longo do período proposto.

De Lemos (1984; 1989), referência no estudo da aquisição da linguagem por crianças no Brasil, demonstra que a abordagem do sociointeracionismo leva à análise do diálogo como fenômeno de natureza discursiva, destacando-se esse como lugar de inserção da criança na linguagem e no qual ela mostra como compreende e desenvolve a sua língua. Portanto, o presente trabalho é fundamentado em conceitos do sociointeracionismo, que propõe a criança como sujeito que constrói sua linguagem por meio da fala do outro, incluindo a fala da pesquisadora nessa relação, não se mostrando apenas como um aprendiz passivo, ou seja, servindo-se da fala do outro como *input* para a sua própria fala. Em razão dessa interação, não há construção unilateral e, durante esse percurso, a criança passa por momentos, simultâneos ou não, em que incorpora segmentos da fala adulta, constatando certa dependência de sua fala em relação ao enunciado anterior (do interlocutor), e por momentos em que se encontra completamente independente da fala do outro, transferindo-se da posição de interpretada para a de intérprete.

Além disso, De Lemos (1989) identificou em suas pesquisas de aquisição da linguagem três processos dialógicos que também são tratados neste estudo: processo de especularidade, processo de complementariedade e processo de reciprocidade ou reversibilidade. Destaca-se por meio de sua identificação nos diálogos a atividade de interação entre adultos e criança, e não a segmentação da aquisição da linguagem em fases.

Desse modo, refletindo sobre tais características no estudo de uma língua natural em aquisição, percebemos que não há como isolar a língua do falante, menos ainda do contexto

em que se encontra. Assim, procuramos compreender como a língua é tratada pela criança que observamos, considerando-a, visto que não é possível separar sujeito e fala, e também procuramos relacionar o funcionamento interno da língua com sua estrutura, ou seja, buscando a relação entre forma e conteúdo, apoiando-se antes na funcionalidade da língua, do que somente na norma, e permitindo a descoberta de possíveis recursos para expressão dentro do processo de aquisição da língua materna que se desenvolve por meio da interação social.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As ciências da linguagem buscam compreender as diferentes línguas existentes no mundo por meio de sua documentação, descrição e explicação (análise) nas diversas áreas constituídas pela Linguística.

Um dos grandes desafios ao se dedicar ao estudo da linguagem é o fato de que ela é complexa de ser definida em razão de suas inúmeras e inesgotáveis possibilidades de estudo. O que, em uma infinidade de assuntos, merece destaque? Qual é o objeto de estudo da Linguística?

Ao se propor a estudar um tema da área, o pesquisador facilmente percebe esse problema, que foi mencionado por Saussure (2006). Saussure apontou a questão da dificuldade de definir o objeto de estudo na Linguística dado o caráter subjetivo da língua que, mutável diante de imensas possibilidades para acontecer, partilha de diferentes faces. Desse modo, o fenômeno linguístico, independentemente do objeto de estudo adotado, apoia-se nessas diferentes faces de análise, que não podem ser interpretadas separadamente.

Entre essas faces, há duas relevantes para este estudo. A primeira corresponde à característica de que a linguagem, necessariamente, apresenta um lado individual e outro social, encontrando-se tal característica na língua de cada interlocutor e nesta quando a partilha com outro interlocutor. Tais lados, entretanto, são inconcebíveis um sem o outro. A segunda face diz respeito à evolução da linguagem, ou seja, ao fato de a linguagem implicar, simultaneamente, um sistema estabelecido e uma evolução, assim, “a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, 2006, p. 15-16).

A respeito do tema proposto neste trabalho, o da aquisição da linguagem, podemos pensar que, nesse sentido, tais características estão fortemente presentes, pois, na primeira, a criança tem a sua linguagem individual construída a partir da interação social com outros interlocutores e, na segunda característica, a criança vive em uma relação inseparável de produto do passado e do sistema atual de linguagem, evoluindo, desenvolvendo-se e construindo sua língua. No entanto, na linguagem, é impossível isolar os lados individual e social, assim como a linguagem como produto e como evolução são momentos completamente dependentes do anterior, isto é, tais características estão relacionadas.

Embora se perceba que essas faces ou lados sejam vivenciados conjuntamente, essa discussão chama atenção para o fato de que, qualquer que seja o ponto de vista adotado, dificilmente o objeto da Linguística poderá ser abordado na sua totalidade, pois se encontra

um “dilema” pela frente: se é preferível aprofundar-se em somente um aspecto ou se é possível discuti-lo sob diferentes abordagens correspondentes às várias faces.

A resposta para esse dilema vem de Saussure (2006, p. 16-17), que se manifesta a favor de ter a língua como ponto de apoio favorável: “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem”.

No trecho anterior, percebe-se o que o autor concebe sobre língua e linguagem; portanto, é importante citar o que foi dito sobre essa concepção dicotômica de Saussure (2006, p. 17):

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Assim, podemos dizer que as línguas podem ser estudadas de acordo com o ponto de vista de quem as examina, influenciando, em sua compreensão, a maneira como é abordada a questão. Por exemplo: uma análise pode ficar restrita aos sons das palavras ou ao significado, ou poderia ser mais interessante considerar a origem histórica ou etimológica da palavra. Desse modo, o ponto de vista do pesquisador cria o objeto, sendo que nenhuma estratégia mostra-se mais eficiente que outra, pois podem ser complementares.

Dessa forma, qualquer trabalho que centralize apenas um aspecto parece ser incompleto, no entanto é impossível proceder de outra maneira. Destaca-se a importância de se observar faces diferentes de um mesmo objeto, atentar para a possibilidade de diferentes pontos de vista, tentando mostrar que é impossível abordar um lado sem considerar o outro, abrindo caminho para dilemas que precisam ser estudados simultaneamente. E é justamente o que se pretende fazer neste trabalho: acompanhar a construção da fala de uma criança, com a intenção de compreender um dado período da aquisição da linguagem, com foco na emergência da categoria do verbo, embora sabendo que tudo que a criança elabora nesse momento ocorre conjuntamente ao surgimento de outros aspectos não menos relevantes da língua.

Adiante, são discutidos tópicos significativos para o assunto, como a forma que Psicologia influencia a área da aquisição da linguagem e o modo como a Psicolinguística

percebe as mudanças estruturais na linguagem de uma criança que está adquirindo a fala. A semântica dos enunciados também é abordada, visto que, assim como a forma, os significados dos enunciados também são relevantes para mostrar indícios do desenvolvimento linguístico de uma criança. É mostrado, ainda, que o diálogo entre criança e adulto é a proposta de unidade de análise para este estudo (DE LEMOS, 1989; LEMOS, 1990).

## 2.1 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A aquisição da língua pela criança é uma área em que a interdisciplinaridade predomina, principalmente com a influência de áreas como a Psicologia. Isso se dá porque esse assunto traz questões importantes não apenas para a Linguística, com a compreensão de dados de produção e interpretação de enunciados tanto por parte das crianças como de adultos, mas também para o estudo da cognição humana, já que se pretende compreender o modo como alguém adquire a capacidade de se expressar individual e socialmente, verbal e não verbalmente, de acordo com o contexto, a situação e os interlocutores.

Ainda, é importante demonstrar, para quem se dedica a essa área, a diversidade e a complementaridade de abordagens de compreensão para o uso infantil da língua. Desse modo, este tópico se destina a fazer um breve relato sobre a história da aquisição da linguagem. A seguir as principais correntes teóricas com fundamento na Psicologia.

### 2.1.1 Empirismo

Segundo Del Ré (2006, p. 18), no empirismo, a mente não era considerada como elemento importante no processo de aquisição da linguagem. Nele, o conhecimento humano era derivado da experiência pela associação entre estímulos e respostas (E-R). Essa corrente teórica é base para a teoria behaviorista e para o conexionismo.

A teoria *behaviorista* acredita que a criança é uma *tábula rasa* e que ela só adquire a linguagem por meio da imitação e do reforço. Skinner (1957) é referência dessa teoria, com conceitos de reforços positivos e negativos para o comportamento e a linguagem.

O *conexionismo*, também conhecido por associacionismo, ainda não considera a mente nesse processo, assim como o behaviorismo, mas distingue-se deste por considerar o sistema E-R com base neural e não proveniente do meio externo. Ou seja, observa-se o que ocorre entre os dados de entrada (*input*) e os de saída (*output*) e busca-se a interação entre a base neural e o ambiente.

Contudo, a criatividade da criança e as estruturas linguísticas empregadas que vão além do que já foi exposto a ela demonstram que sua língua ultrapassa os limites da imitação, da memorização e dos reforços, positivo ou negativo. E, ainda, que tais teorias não justificam uma série de questões, entre elas os desvios da língua considerada correta (DEL RÉ, 2006, p. 19).

### 2.1.2 Racionalismo

A partir de indagações sobre como ocorre a aquisição da linguagem e da análise de enunciados de crianças que provavam que esse processo não advinha da imitação, da memorização ou da associação entre estímulos e respostas, atribuiu-se à mente um papel diverso do que vinha se mostrando anteriormente. Segundo Del Ré (2006, p. 19-20), a corrente racionalista admite a existência da mente e atribui a ela, por meio de uma capacidade inata, a responsabilidade maior pela aquisição da linguagem. Chomsky (1965), em oposição ao behaviorismo de Skinner, propõe o *inatismo*, teoria que postula que por serem as propriedades da linguagem tão complexas e abstratas, seriam essas transmitidas geneticamente e, assim, as crianças já nasceriam com elas e, antes mesmo de terem contato com a língua, já teriam uma faculdade de linguagem para adquiri-la. Entretanto, para a criança desenvolver a língua, é necessário que ela esteja inserida em um meio e interagindo com outras pessoas, o que Chomsky não nega, mas não toma como seu objeto de estudo, já que seu objetivo é entender a natureza da linguagem.

Para entender como esse conhecimento linguístico inato acontece, lembramos que, pela análise de diferentes línguas, encontramos aspectos comuns, os chamados princípios universais, e os parâmetros, os aspectos particulares de cada língua. Chomsky (1965) postula, então, a Gramática Universal ou GU. A partir dos princípios e parâmetros, a criança utiliza seu conhecimento implícito para construir sua língua, podendo, por exemplo, definir a ordem das palavras em uma frase dentro de uma comunidade linguística. Seria algo que Chomsky associou à “intuição” do falante (apud DEL RÉ, 2006, p. 20).

Portanto, segundo Chomsky (1965), a partir da exposição a um número finito de regras, é possível construir um número ilimitado de enunciados. Tal teoria permite compreender que para a criança produzir enunciados novos ela precisa, além de sua experiência linguística, do *input* dos parâmetros de sua língua.

Entretanto, a partir da suposta limitação, surge a necessidade de valorizar outros elementos considerados importantes na aquisição da linguagem, como o papel da criança no próprio aprendizado (no conhecimento adquirido) e na interação com outros interlocutores e com o contexto em um diálogo. Segundo Del Ré (2006, p. 22), cognitivismo e interacionismo partem do princípio de que a criança está construindo a linguagem, portanto são pertencentes ao construtivismo, ou seja, trata-se de teorias que indicam a participação da própria criança e também de outras pessoas na aquisição da linguagem.

No *cognitivismo*, a linguagem é relacionada à cognição, à maneira como a criança constrói seu conhecimento com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e reagir biologicamente a ele. Piaget (apud DEL RÉ, 2006) afirma que a criança deve estar “pronta” para desenvolver estágios com limites de idade para, enfim, compreender a linguagem da sociedade. Os estágios identificados nessa teoria são: sensorio-motor; pré-operatório; operatório-concreto e operatório-formal. No cognitivismo piagetiano, as crianças passam da fase egocêntrica para a socializada, isto é, quando a maturação em estágios ocorre, dando início à necessidade de interagir com o outro.

Para dar conta dessa necessidade da criança de interagir com outro interlocutor é concebido o *interacionismo*, teoria que tem suas bases no meio social e se apresenta principalmente por meio do diálogo da criança com outro interlocutor. O adulto tem papel fundamental, intermediando as informações recebidas e fornecidas pela criança, e é pela interação com o outro que a criança desenvolve sua língua. O adulto não só está ali, auxiliando nas necessidades (linguísticas) das crianças, sendo guiado, muitas vezes, em um sentido até de dependência pela produção da própria criança, como está mostrando o caminho da linguagem, ou seja, como lidar com a linguagem, como dizer, onde, para quem, quando etc. (DEL RÉ, 2006, p. 23).

Assim como Piaget, Vygotsky (1979), que deu as bases para o interacionismo, acreditou no aspecto cognitivo na aquisição da linguagem pela criança. Contudo, o que diferencia os pontos de vista de cada teórico é que, para Piaget, tratava-se de um processo individual, ou seja, a criança passaria sozinha pelo processo de internalização. Já para Vygotsky, a fala egocêntrica da criança, postulada por Piaget, é essencialmente social, em outras palavras, depende da reação das outras pessoas e tende a se internalizar (DEL RÉ, 2006).

### 2.1.3 Sociointeracionismo

Com base em Vygotsky, o sociointeracionismo busca mostrar que a criança é um ser criativo durante a aquisição da linguagem e que, por meio da interação com adultos e outras crianças, ela se insere na linguagem, construindo seu conhecimento (DEL RÉ, 2006, p. 25).

Como referência para essa vertente, De Lemos (1984; 1989) mostra que o interacionismo leva à análise do diálogo, em que se observa que não há construção unilateral, ou seja, tanto a criança quanto o adulto são influenciados, passando por modificações no diálogo de acordo com a interpretação do outro. Pela interação desenvolvida em um diálogo (a unidade de análise proposta neste trabalho), as crianças incorporam elementos da fala do adulto em sua fala, criando, inclusive, uma dependência em relação ao enunciado do outro. Com o decorrer do desenvolvimento, ela começa a se mostrar mais independente do enunciado proferido anteriormente, não se tratando de superação, mas de uma mudança estrutural em sua linguagem.

Como afirmamos anteriormente, percebe-se que o apoio em apenas uma teoria não é suficiente para compreender toda a dimensão de um assunto. Todavia, o pensamento científico tem uma dinâmica de desenvolvimento e, para entendê-lo, é interessante buscar a história, rever questões que o levaram a uma próxima etapa de pensamento.

Desse modo, não se desprezam as diferentes abordagens usadas para as teorias sobre a aquisição da língua materna, percebendo a influência de outras áreas e considerando os caminhos percorridos pela Psicolinguística para a formação do que é apresentado atualmente sobre o tema. Em nosso trabalho optamos pelo sociointeracionismo, pois em nosso ponto de vista, a partir das nossas observações desse processo, mostra-se mais adequado para o que se pretende realizar neste estudo sobre o assunto, não se ignorando que todas as teorias serviram de base originária para a formação do conhecimento atual. A importância do suporte da Psicologia para a Linguística deu-se no que hoje denominamos Psicolinguística.

Segundo Del Ré, com base em Maingueneau (1996 apud DEL RÉ, 2006, p. 14), “a Psicolinguística poderia ser definida, nos dias de hoje, como a ciência da linguagem que estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e no uso da linguagem, mas delimitá-la nunca foi uma tarefa simples”.

Tal desafio mencionado se explica pelo fato de a Psicolinguística ser o resultado justamente do encontro entre a Psicologia e a Linguística, áreas com interesses distintos referentes ao objetivo e à metodologia de pesquisa. Desse modo,

tinha-se, assim, de um lado, os psicólogos querendo entender o funcionamento da linguagem para compreender a mente humana; de outro, os lingüistas discutindo a relação pensamento-linguagem ou ainda a ligação entre a ação de falar e a ação de pensar, se essas ações podiam ser separadas, se a linguagem era necessária ou não ao pensamento. (DEL RÉ, 2006, p. 14).

Para De Lemos (1984), todavia, há um desconforto envolvido na área da Psicolinguística, justificado pelo fato de que a aquisição da língua materna é discutida geralmente de forma superficial, pois, segundo a autora, é muito presente na área da aquisição da linguagem a tentativa de dividir esse período inicial da fala em fases, nas quais são enxergados limites fortemente estabelecidos, já que se procura traçar a rota do desenvolvimento linguístico feito pelas crianças em termos evolutivos. No entanto, conforme De Lemos, ainda que se sinta essa necessidade de definir e dividir para compreender, os pesquisadores linguistas esbarram frequentemente em certos fatores que dificultam tal metodologia, como a imprevisibilidade e heterogeneidade tão presentes na fala das crianças (DE LEMOS, 1995, v. 30).

Slobin (1980, p. 104) chama a atenção para esse tema que “tem intrigado e confundido adultos desde a antiguidade” e trata como um misterioso assunto a maneira como uma “criancinha” consegue dominar uma gramática complexa, defendendo que as crianças realizam um difícil jogo para decifrar as sentenças e desenvolver regras para se comunicar. É, de fato, impressionante a capacidade que as crianças têm de adquirir a mesma gramática do falante adulto e regras de uso da língua de uma comunidade em um curto período.

Segundo o autor, que historiciza os estudos da área de aquisição, há uma divisão do período de aquisição da linguagem em fases, em que a preocupação era identificar e definir estágios de desenvolvimento que as crianças atravessavam, passando dos enunciados simples aos mais complexos. Slobin (1980, p. 108) aponta que, em aproximadamente quatro anos, a linguagem adquirida pela pessoa atravessa diferentes fases essenciais para o desenvolvimento, sendo a primeira representada pela gramática receptiva, na qual é possível decodificar ruídos e se expressar por meio de balbucios. De acordo com o autor, esse período é representado por um sistema gramatical que permite à criança entender alguns traços da fala adulta, mas ela ainda não consegue emitir sons que são reconhecidos como palavras na comunidade. Possivelmente as pessoas mais próximas da criança consigam associar determinados balbucios a algumas ações; semelhante ocorre com crianças que antes mesmo de falar já compreendem a fala do adulto que interage com ela. Tal fenômeno foi experienciado por alguns pesquisadores, como Huttenlocher (apud SLOBIN, 1980, p. 110), que testou a capacidade de crianças de entender a fala adulta. Em um teste com essas crianças, elas

conseguiam encontrar os objetos solicitados, mesmo que não pronunciassem os nomes em sua própria fala.

Em seguida, vem a fase de enunciados de uma palavra, caracterizada pelo estabelecimento da fala, na qual poucas palavras, ou apenas uma, carregam o significado de toda a situação, com a condição de que a sua emissão seja realizada em contextos comuns aos interlocutores e, portanto, compreensíveis a eles. O uso de duas palavras, ou mais, para expressar algo surge rapidamente e, a partir desse momento, o léxico da criança se expande consideravelmente (SLOBIN, 1980, p. 117). É o momento em que a intenção comunicativa é crescente e os significados são transmitidos por palavras que permitem identificar a informação mais importante para aquele contexto ou selecionar o aspecto mais relevante do ponto de vista da criança.

No decorrer do desenvolvimento da criança, há cada vez mais informações e o desejo de se expressar oralmente aumenta. Os enunciados precisam dar conta do pensamento, da ação e da interação social da criança. A expressão corporal, ou *body language*, é uma estratégia importante para os primeiros anos e para as primeiras palavras, tanto para as crianças quanto para a família, que precisa compreendê-las. O que Slobin (1980) descreve é que a criança cria mecanismos de aquisição da linguagem e, desse modo, estrutura sua fala e seu pensamento, adaptando-os à comunidade linguística em direção a um equilíbrio de entendimento.

No Brasil, De Lemos (1984) levanta a dificuldade em trabalhar a primeira língua a partir de dilemas, que chama de “pecado” original, em que o psicolinguista precisa assumir dois compromissos, o de lidar com a visão diacrônica e o de lidar com a visão sincrônica na observação e na análise dos primeiros enunciados da criança. Segundo a autora, tal fato leva a outro dilema, a descontinuidade dos trabalhos da área, no qual, optando pelo segundo compromisso (sincronia), o psicolinguista fornece informações não relacionáveis a outros trabalhos da área.

Conforme De Lemos, é exatamente nas dificuldades encontradas nessa área de pesquisa que o lado intrigante aparece, pois é na incompatibilidade enfrentada por linguistas e psicólogos, ao optar por um dos compromissos, que as riquezas da área estão escondidas, prejudicando, de forma abrangente, a continuidade da pesquisa.

Nesse sentido, De Lemos (1989) destaca o desenvolvimento completo do sistema linguístico, que vai além da simples descrição dos enunciados, indicando o uso do discurso e do diálogo da criança como unidade de análise e, simultaneamente, como lugar de inserção da criança na linguagem. A autora também indica o fato de que a atribuição de gramáticas da

linguagem do adulto na construção da linguagem da criança é algo considerado bastante discutível. Para ela, as teorias linguísticas voltadas para o padrão linguístico adulto não se aplicam a crianças no período de aquisição da linguagem, visto que são teorias de línguas naturais como sistemas já constituídos, mas não estáticos, transformando, dessa forma, a fala adulta em modelo.

De Lemos (1999, p. 3), a partir desses impasses que a área apresenta ao pesquisador, questiona se na fala da criança há algo que possa servir na busca pela evidência empírica de um dispositivo inato, que permite à criança adquirir a gramática da língua à qual é exposta e se questiona “como a fala da criança – pela primeira vez sistematicamente interrogada – interrogava o investigador?”. Tais questionamentos deslocaram a fala da criança do lugar de prova de uma teoria para o de um enigma, isto é, a fala da criança passa a interrogar o pesquisador.

É, portanto, durante a coleta de informação, identificação e análise dos dados que se percebe a dificuldade em traçar um esquema definitivo do padrão da fala da criança, o que pode ser justificado por três pontos de discussão abordados por De Lemos (1999). O primeiro refere-se à imprevisibilidade e à heterogeneidade na fala de crianças que estão adquirindo a língua materna. As coincidências entre a fala inicial e a gramática do falante adulto não são consideradas muito produtivas porque não são frequentes, surgindo em poucos períodos, intercaladas com enunciados não esperados, isto é, prevalece a imprevisibilidade de desvios da gramática do adulto, os supostos “erros”, e a heterogeneidade dos enunciados, dificultando o planejamento para traçar um modelo da aquisição da língua materna.

O segundo ponto discutido por De Lemos é a emergência de “erros” após um período de harmonia com a gramática da fala adulta, ou seja, de “não erro”. Tal situação pode ser exemplificada pelo emprego de diferentes flexões verbais em um mesmo enunciado pela mesma criança, mantendo em um primeiro momento conformidade com a gramática do falante adulto, mas, em seguida, desviando a concordância verbal para outras formas. Esse processo indica que a criança já é capaz de analisar termos que trazem o radical e as flexões de tempo e de pessoa. Podemos compreender isso como a reorganização dos enunciados pela criança, demonstrando o tratamento que ela oferece à língua após análise: “os erros passaram assim a ser considerados, não como indícios de não-saber, mas como refletindo um novo estágio de desenvolvimento, levado a efeito por processos de reorganização de formas anteriormente adquiridas” (DE LEMOS, 1999, p. 4).

O terceiro ponto exposto pela autora é marcado pela impermeabilidade da criança à correção dos adultos a respeito de sua fala. A criança, apesar de reconhecer o enunciado

emitido como um desvio do padrão gramatical (“erro”), mantém o seu uso. A criatividade dela nos enunciados é uma forma de registrar essa impermeabilidade, pois ela demonstra em sua fala doses de humor e de ironia, violando o padrão da gramática do falante adulto. Posteriormente a esse momento, segue a possibilidade da criança analisar, isto é, ouvir, reconhecer o próprio “erro” e tentar reformular os seus enunciados, o que é visível por meio da observação de pausas, repetições e hesitações em sua fala.

Assim, percebe-se que o percurso feito pela área da aquisição da linguagem atravessou momentos nos quais se acreditava que a divisão da linguagem recém-adquirida pela criança em fases era necessária para compreender tal processo, mas, no entanto, a própria fala da criança mostrava que essa metodologia era inadequada devido às variações imprevisíveis e heterogêneas de sua fala e também de seu comportamento impermeável diante das correções de outros interlocutores.

Desse modo, compreendemos que essa área teve uma forte dominância da Psicologia, mas descobriu no limite estabelecido com a Linguística um lugar de questões intrigantes para a compreensão da natureza da aquisição da linguagem, mostrando ser no sociointeracionismo, com o uso do diálogo como unidade de análise, o ponto de apoio favorável para o objetivo traçado neste trabalho.

Em seguida, discutimos como os enunciados registrados nas observações foram analisados com base em conceitos da semântica, considerando-se a importância de compreender semanticamente os enunciados construídos pela criança, predominando não somente a sua forma, mas seu conteúdo, seu sentido e sua referência.

## 2.2 SENTIDO E REFERÊNCIA DOS ENUNCIADOS

Este estudo chama a atenção para a necessidade de visualizar e compreender as formas das palavras e os seus significados desde os primeiros sons emitidos pelas crianças. Quando é discutida a língua de uma criança, não há como deixar de abordar o significado dos enunciados dentro de uma comunidade. Forma e significado estão intimamente ligados conforme apontamos anteriormente. A respeito dessa dualidade:

Com efeito, simplificando um pouco as coisas, pode-se dizer que uma língua natural consiste de um conjunto de recursos formais que servem (juntamente com o contexto extralingüístico) para transmitir um conteúdo. As relações entre a forma e o conteúdo são extremamente complexas, e em grande parte permanecem obscuras ainda hoje para os lingüistas. Qualquer doutrina gramatical que venha a ser proposta precisa levar em conta a complexidade dessa relação, sob pena de cair em inadequações sérias a cada passo. (PERINI, 1985, p. 22).

Portanto, não é produtivo focar somente a forma, excluindo o significado das palavras de suas análises. Logo, é interessante discutir a respeito do sentido e da referência nos enunciados.

A noção de sentido e de referência é importante para o estabelecimento da comunicação entre falantes, ainda que não seja usada de forma consciente por aqueles que estão adquirindo uma língua. Desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra facilidade em descobrir e adquirir as regras para corresponder a nomes e objetos, em outras palavras, para se fazer compreendida em sua comunidade, além de ter a capacidade de desenvolver suas próprias regras a partir de sua experiência com o meio e com outras pessoas.

Com base em preceitos da semântica, Frege (apud CARDOSO, 2003) afirma que o sentido e a referência são condições para a significação do objeto. O sentido de um enunciado é discutido na semântica e compreendido como o pensamento que ele exprime. É empregado como o modo de apresentação, sendo por meio dele que a linguagem pode ser compartilhada e compreendida por falantes de uma mesma língua.

A referência, que relaciona objetos a nomes, remete à significação de um termo de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido, já que a língua é parte da sociedade, refletindo-se na forma de satisfazer a comunicação. Acerca de referência, Lyons (1979, p. 429) afirma que: “diremos que a relação que há entre as palavras e as coisas (seus referentes) é a relação de **referência**: as palavras não ‘significam’ nem ‘denominam’ as coisas, mas **se referem** às coisas” (grifo do autor).

Segundo De Lemos (1995, v. 1, p. 2), as regras da língua não estão expostas para observação dos indivíduos com o objetivo de construir conhecimento. Com isso, questiona-se, em razão dessa impossibilidade de acesso a elas por vias da percepção e da generalização indutiva, “como é possível aprender uma língua, tornar-se um ser de/na linguagem?”.

Como vimos em Saussure (2006), o significado das “coisas”, isto é, o conceito, é indissociável de sua representação, impedindo que significado e significante sejam vistos de maneira independente, o que assinala a questão da referência, na qual predomina o desafio de garantir que diferentes interlocutores, com diferentes histórias de vida, refiram-se sempre ao

mesmo objeto com igual correlação entre sinal físico e ideia. A diferença na representação pode ser a condição de significação de cada elemento, ou seja, o vínculo formado por termos heterogêneos, a partir da fusão da imagem acústica e do conceito, em que cada um tem seu valor, é marcado pela diferença estabelecida em relação a outros elementos.

A respeito da constituição da referência dos enunciados na mente de crianças, marcada pela subjetivação do indivíduo, De Lemos (1995, v. 1, p. 11-12) afirma que

os efeitos imaginários do ouvir-se falar ou escutar-se são a subjetivação, no sentido em que assim se apresenta um interno ao corpo como lugar de origem do som e da idéia, e a objetivação no sentido em que assim, a partir desse interno, se constitui um externo como objetos de percepção e de conhecimento.

Esses efeitos se fazem sentir quando nos detemos no fato de que, quando nos escutamos falar e mesmo quando escutamos alguém falar, o som se esvai e como que desaparece, fazendo emergir o significado e, com ele, um interno ao corpo, uma mente como lugar de origem.

O sentido e a referência dos enunciados são identificados e compreendidos principalmente quando analisados em um diálogo em que os participantes compartilham o mesmo contexto. Por meio do diálogo, percebe-se que interlocutores dependem muito mais da informação anterior do que se espera, tanto a criança como o adulto. Com isso, é tratado, em seguida, como o diálogo foi empregado como unidade de análise para compreender a aquisição da linguagem, com base na forma e no significado dos enunciados da criança observada.

### 2.3 O DIÁLOGO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Segundo De Lemos (1989), a área da aquisição da linguagem precisou e ainda precisa ultrapassar alguns limites. Entre esses limites, a autora defende a possibilidade de lidar com a questão promovendo a análise do diálogo entre criança e interlocutor. Procura-se demonstrar que a interpretação de enunciados não pode ser resultado de uma análise isolada, pois é, sim, importante perceber o contexto e o aspecto interacional, a fim de atribuir os aspectos morfológicos e semânticos objetivados nesta dissertação. Portanto, a partir da observação de uma criança e do registro de sua fala, parece ser o diálogo entre criança e interlocutores o meio mais adequado de os enunciados serem analisados.

Essa proposta de análise, vista pela autora como uma “ruptura crítica com o modelo até então utilizado” (DE LEMOS, 1989, p. 3), teve origem em dois fatores que surgiram durante suas próprias experiências de observação da fala de crianças: o primeiro veio da dificuldade de encaixar enunciados da criança que somente eram emitidos em certas situações contextuais na análise; e o segundo da necessidade de compreender formas lexicais produzidas pela criança, por ela analisada à época, como resposta da atividade interpretativa da mãe da criança e da própria criança, demonstrando a competência comunicativa por meio do diálogo gerado pela interação social. Desse modo, a partir dessa problemática, a autora demonstra a importância do diálogo como fenômeno de natureza discursiva, adotando-o como forma de análise, como a maneira como a criança compreende e desenvolve o processo de aquisição da linguagem.

Com base nisso, os enunciados da criança não são mais interpretados unicamente como evidência empírica ou, em outras palavras, como a experiência linguística que se torna prova irrefutável de uma teoria; no entanto, servem de indícios surgidos em virtude de sua relação com a linguagem formada pela interação com o outro. De Lemos (1989, p. 4) afirma que foi a partir de tais considerações que identificou três processos dialógicos advindos desse momento inicial: *a)* especularidade; *b)* complementariedade e *c)* reciprocidade ou reversibilidade.

O processo da **especularidade** demonstra o espelhamento recíproco e age em dois sentidos: o primeiro ocorre quando o adulto atribui forma, significado e intenção à produção vocal da criança, e o segundo, quando a criança espelha sua fala na do adulto. O processo de **complementariedade** aparece quando enunciados são retomados e complementados pelo adulto e depois pela criança. Como resultado, tem-se uma sintaxe inicial da fala da criança, responsável pelas primeiras combinações de palavras. No terceiro processo citado, da **reciprocidade ou reversibilidade**, a criança adota uma postura diferenciada da que vinha mostrando, pois passa a assumir o papel que antes era do adulto no diálogo. É o momento em que a criança mostra-se mais atuante na linguagem, redefinindo e instaurando novos diálogos, passando da posição de interpretada para a de intérprete.

O que se deve perceber aqui não é a delimitação de fases do desenvolvimento de aquisição da linguagem, pois tais processos podem ocorrer conjuntamente quando a criança apresenta faixa etária mais avançada, embora seja mais comum que obedecem a essa ordem de surgimento. Mas o que é relevante destacar é a atividade de interação entre adulto e criança, o que fica bem claro nos termos de De Lemos (1989, p. 5):

É, aliás, essa noção de interação que permite discutir a validade do termo *input* para designar os dados a que a criança é exposta. Pensar esse diálogo inicial como uma mera exposição da criança a dados da língua significa, de um lado, negar a fala do adulto como atividade interpretativa do tipo “como se” que recorta o comportamento da criança, atribuindo-lhe forma, significado e intenção. De outro lado, o que isso implica é considerar a criança como um sujeito já constituído, capaz de uma análise categorial dessa fala, o que é não só incompatível com qualquer proposta construtivista como um obstáculo que impede o investigador de identificar os processos pelos quais a criança passa dessa dependência dialógica – ou da condição de interpretado – para o controle efetivo de sua posição discursiva – ou para a condição de intérprete. A saber, intérprete do outro, de si próprio e da linguagem como geradores de significado e intenção.

Ressalta-se, durante esse período de aquisição da linguagem, a dependência dialógica em relação ao adulto interlocutor, uma dependência marcada pela interação social com o outro, mas não se deve perceber essa dependência de forma pejorativa, pois ela serve de *input* para a língua construída pela criança a partir da língua de quem com ela interage. De Lemos (1989, p. 8) propôs-se a observar o limite da passagem da “linguagem como atividade” para a “linguagem como objeto” e a coexistência de ambas, ou seja, quando ocorre uma mudança na percepção da língua pela criança e quando os processos citados podem compartilhar o mesmo espaço na fala. A dependência dialógica é caracterizada pelo surgimento de novos elementos inseridos na fala, em que a língua depende de dados expostos, e, no momento seguinte, passa a ser trabalhada pela criança, quando tais elementos são recontextualizados. São duas posições diferentes que a criança ocupa no trato com a língua: na primeira, a criança está na condição de interpretado pelos interlocutores, e a fala é o resultado dessa relação de interação; no segundo, a criança age (interpreta) e a fala é reorganizada. Nesse processo ocorre a especularidade, discutida anteriormente, e chamada “especularidade diferida” por De Lemos (1989, p. 8), na qual se busca a compreensão de tais processos de remodelamento da linguagem, isto é, “como a criança passa da atividade sobre o outro e sobre o mundo através da linguagem para uma atividade sobre a linguagem enquanto objeto, a saber, passível de ser submetida a operações de segmentação e categorização”.

A mudança na postura de De Lemos para visualizar e compreender a aquisição da língua materna serve de incentivo para a presente dissertação. Em vez de nos determos em questões sobre a delimitação de fases de desenvolvimento, nos propomos a descrever e explicar as mudanças na relação da criança com sua língua, como é constituída, usada e trabalhada, discorrendo sobre o caminho feito entre a dominância da linguagem do falante adulto em direção à autonomia da criança perante a língua. A partir dessa visão a respeito do diálogo, questiona-se como a criança constrói o processo de aquisição da linguagem,

considerando a relação existente com outros interlocutores e a mudança estrutural de sua língua no diálogo. É relevante mencionar que, para a análise do diálogo, considerou-se também a presença da pesquisadora e de sua fala como *input* para o comportamento e para a fala da criança.

A partir da análise dos enunciados empregados nos diálogos registrados, percebeu-se que a emergência do verbo na fala da criança pode indicar essa mudança estrutural na língua da criança e na própria criança. Dessa forma, o verbo foi utilizado para tal reflexão, pois é a categoria que se mostrou significativamente presente na fala da criança desde o primeiro dia de observação, indicando mudanças na forma da criança se posicionar na linguagem ao longo do período proposto. Os processos identificados no diálogo por De Lemos (1989) foram igualmente identificados nos enunciados da criança observada neste trabalho, destacando o verbo como a categoria mais recorrente, possibilitando, assim, a sua análise. Com isso, é feita, no próximo tópico, uma abordagem morfológica da categoria, detendo-nos no que é relevante para o processo estudado nesta dissertação.

## 2.4 MORFOLOGIA

### 2.4.1 Verbo

O estudo da linguagem passa necessariamente por etapas e uma delas é a compreensão de “palavra”. Mas o que é palavra? E, o mais importante, como a identificamos? Segundo Petter (in FIORIN, 2005, p. 59), “a palavra é identificada como a unidade formal da linguagem, que sozinha ou associada a outras, pode constituir um enunciado”. Em grande parte, palavra, para um leigo, é tudo que traz significado, sendo facilmente reconhecida nos intervalos da fala ou da escrita, em que cada termo constitui pedaços com significado de um componente maior. Já para um linguista, embora trabalhe com a palavra e a vivencie internamente, não é tão simples caracterizar essa estrutura da linguagem.

Petter (in FIORIN, 2005) levanta a possibilidade de usar o termo “palavra” em duas acepções, o que demonstra o alcance de seu uso. Na primeira delas, de uso mais simples, podem-se contar as palavras que formam um enunciado qualquer, isto é, leva-se em

consideração a resposta à pergunta: quantas palavras há em um trecho? Em um segundo uso, pode-se empregar a definição de palavra de acordo com as diferentes formas que uma mesma palavra pode adotar.

Assim, empregando a segunda definição de como reconhecer uma palavra, vemos no diálogo abaixo entre a pesquisadora e a criança, quando esta contava o que tinha feito durante as férias na praia, a escolha de uma forma para uma palavra em resposta à pergunta. Introduzimos, neste momento, que nesta dissertação os participantes dos diálogos são tratados pela abreviatura de seus nomes, assim pesquisadora é representada por C. e a criança, por D. Quando houver outros interlocutores, eles serão identificados.

**Recorte 1** (1; 12; 21)<sup>1</sup>

C.: você remou?

D.: *remei*.

Nesse simples exemplo, são consideradas várias informações transmitidas pela forma adotada da palavra ou, melhor dizer, pelo uso do verbo *remar* mais o sufixo *-ei*. Dizer *remei* significa considerar que a criança, além de compartilhar o diálogo com o interlocutor, compartilha a imagem solicitada pelo assunto – o referente. Ela ainda percebe o tempo do acontecimento e consegue, por meio de partículas, no caso o sufixo *-ei*, transmitir que essa imagem ocorreu no passado, em relação ao tempo atual do enunciado. É interessante notar, ainda, que o uso da flexão mostra a afirmação da primeira pessoa, a compreensão do *eu*, e indica que a criança subjetivamente domina a noção de quem fala, sobre quem fala e, sobretudo, com quem fala, já que adota a flexão correspondente ao uso do pronome *você* na pergunta, ou seja, a forma *remei* remete a vários aspectos. A criança mostra ser capaz de fragmentar os enunciados que escuta e os que profere para compreendê-los (isto é, a sentença em palavras, a palavra em morfemas, flexionando-a), o que significa dizer que ela tem a noção do que é palavra, e, nesse sentido, que ela consegue identificar as categorias da língua e seus significados e referentes. Mas ainda que seja de admirar a quantidade de informações admitidas e transmitidas no trecho destacado, é relevante dizer que esse é o processo de aquisição de linguagem estudado neste trabalho, e que processo deve ser remetido a desenvolvimento, ou seja, desenvolvimento de diferentes noções que a aquisição da linguagem traz para o indivíduo. Assim, pode-se dizer que o crescimento da criança não

---

<sup>1</sup> Os números correspondem, respectivamente, ao ano, mês e dia de idade da criança.

ocorre isoladamente, mas provoca mudanças estruturais na língua, como, por exemplo, a capacidade de operar com sufixos.

A interpretação de que a palavra é privilegiada sob diferentes formas é assunto que a morfologia assume e é o modo de olhar para as palavras nesta dissertação. A palavra, sozinha ou acompanhada, é considerada um enunciado. Primeiramente, é observado, na análise de dados, que o momento inicial da fala da criança é formada por apenas uma palavra e, posteriormente, durante o desenvolvimento linguístico, percebe-se a entrada de enunciados constituídos com mais de uma palavra, dando início à sintaxe.

Afirmar que a morfologia é o estudo da palavra pode gerar dúvidas em razão da dificuldade de conceituar a palavra. Acerca de palavra, pensa-se como parte de algo maior, a frase, que, organizada sintaticamente, é acompanhada de sentido e significado para os falantes da língua. No entanto, a respeito dessa reflexão, dificilmente não se questiona se os processos de construção internos de uma palavra são os mesmos que os de constituição de frases (MAIA, 2006, p. 82-83). Para compreender melhor essa constituição de palavras nos enunciados da criança, são abordados os processos de flexão e derivação que aparecem na fase pesquisada da aquisição da linguagem.

Conceituar “palavra” na Linguística e também no senso comum e traçar estratégias para identificá-la são ações revistas a partir de um maior conhecimento de línguas fora do domínio indo-europeu. É a partir dessa amplitude no campo da Linguística que se entende que somente critérios semânticos e/ou fonológicos são insuficientes para chegar a um resultado que abranja todas essas carências. É preciso considerar os critérios sintáticos para identificar “palavra”, pois possibilitam, por meio das sequências sonoras, atender a duas necessidades: *a*) ser a resposta mínima para uma pergunta; *b*) tornarem-se termos que podem ser usados em diversas posições sintáticas. Se atenderem a esses dois critérios, são consideradas palavras (PETTER, in FIORIN, 2005).

A definição de palavra é relevante para este estudo em virtude da necessidade de julgar o que são consideradas palavras em uma frase, além da necessidade de perceber como a criança também as considera, trabalhando-as e empregando-as, principalmente de acordo com as flexões adotadas. Bechara (2006, p. 333) cita o verso de Olavo Bilac para mostrar que saber definir o que é uma palavra, e até mesmo para saber quantas são dentro de um enunciado, é uma questão sobretudo de compreender a estrutura em que a palavra é formada, sendo os significados lexical e gramatical fatores que promovem tal entendimento:

“Cheguei. Chegaste. Vinhas fatigada.”

São três ou quatro palavras de acordo com o conceito de palavra. Se *cheguei* e *chegaste* são consideradas como palavras de significados gramaticais diferentes, são quatro palavras no verso. Se tais palavras são consideradas com um só significado lexical, são apenas três palavras.

Repare-se que nos nossos dicionários o normal é iniciar o verbete com a palavra léxica básica: verbo no infinitivo, substantivo no gênero gramatical usual (livro, vela, pente, ponte) e adjetivo no masculino singular. Explica-se o procedimento porque o infinitivo, o masculino e o singular representam as formas não-marcadas respectivamente do verbo, do substantivo e do adjetivo. (BECHARA, 2006, p. 334).

Isso quer dizer que, realmente, definir certos conceitos, como o de palavra, nem sempre é algo fácil de se fazer e envolve, principalmente, conhecimento morfológico das palavras. Lida-se, usualmente, com palavras com significados lexicais diferentes; portanto, seria adequado considerá-las individualmente. Tal discussão nos leva a considerar que a palavra, em nossa língua, igualmente em outras línguas flexionais, é composta “indissolúvelmente” de uma base fônica e de duas formas semânticas: uma gramatical e outra lexical, que, unidas, formam os morfemas (BECHARA, 2006). A definição das palavras e a sua identificação em um trecho também é uma noção que as crianças adquirem. E pensando na afirmação de Bechara (2006, p. 334), a criança precisa se adaptar à necessidade de construir a forma (significado gramatical) e a semântica (significado lexical) de seus enunciados para interagir com outras pessoas em um diálogo. Logicamente, esse é um processo contínuo ao longo da vida.

Sabe-se que as palavras pertencem a diferentes classes que, reunidas, formam frases gramaticais e com significado. As pessoas têm a habilidade de agrupá-las adequadamente para formar sua fala. Contudo, uma criança, durante o processo de aquisição de sua língua, não tem noção dessa divisão em famílias, embora consiga reunir palavras, tornando sua fala compreensível.

Esse conhecimento implícito é encontrado em todos os falantes de uma língua, independentemente de terem frequentado a escola. É ele, por meio da atuação da faculdade humana da linguagem, que impede, por exemplo, a construção de frases formadas somente por preposições, que se mostrariam agramaticais para os falantes. O conhecimento explícito é o uso consciente das classes gramaticais, gerado pela experiência escolar. O estudo das classes de palavras é parte dos estudos gramaticais, com grande abrangência na morfologia.

No próximo tópico, são discutidos conceitos de morfologia e de que forma eles são interpretados na análise de uma língua em aquisição.

## 2.4.2 Morfologia

Durante as observações da fala da criança neste trabalho, a emergência do verbo nos enunciados destacou-se, tornando-se uma categoria recorrente capaz de indicar informações para a compreensão da aquisição da língua materna por meio da análise das flexões empregadas na fala. Além disso, faz parte da análise a presença de pronomes e complementos, e também o significado atribuído pela criança às formas dos enunciados empregados, com a finalidade de realizar o estudo da aquisição da língua materna no período proposto.

Lyons (1979, p. 139) afirma que o termo “gramática” procede, por meio do Latim, de uma palavra grega que pode ser traduzida por “a arte de escrever” e prossegue dizendo que, na história da Filologia grega, esse termo adquiriu sentido mais abrangente, sendo entendido como todo o estudo da língua. Recentemente, o sentido de “gramática” restringiu-se, sendo relacionado ao estudo e à análise da flexão e da sintaxe da língua, como é usado atualmente.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), morfologia é “o estudo da forma, da configuração, da aparência externa da matéria”. Sua etimologia é grega, em que *morf-* significa *forma*, *-logia*, *estudo*; portanto, *morfologia* significa o estudo da forma ou das formas. O termo “morfologia” foi emprestado das ciências naturais, com a intenção de pesquisar a origem da linguagem. Interessava à Linguística, sob a influência de Darwin no século XIX, o estudo da “evolução” das “quatrocentas ou quinhentas” raízes básicas do indo-europeu. Acreditava-se que isso poderia “levar à solução do velho enigma da origem da linguagem” (MATTEWS, 1974, p. 3 apud PETTER, in FIORIN, 2005).

Atualmente, tal questão não é mais discutida e, na Linguística, morfologia se refere ao sistema mental da formação da palavra, ou ao campo de pesquisa que lida com as palavras, sua estrutura interna e com a maneira como são formadas. Mas essa área mostra-se mais densa do que a definição inicial, na qual se afirma que a morfologia dedica-se ao estudo da “forma das palavras”. Ao aprofundar um pouco o assunto, percebe-se que essa parece ser uma definição muito simples para solucionar questões fundamentais sobre as palavras, a organização e a relação com outras formas, provando ser um tema extremamente relevante para a compreensão das línguas. Estudar a forma das palavras requer explicar a relação entre a forma de expressão e a forma do conteúdo, em que os sons organizados linguisticamente são produzidos para um objetivo maior: atribuir significados e com eles estabelecer a comunicação por meio da fala entre diferentes indivíduos.

A morfologia tem uma unidade mínima de análise chamada morfema. É pela identificação e pelo estudo dos morfemas que os linguistas investigam a palavra, sua estrutura interna e como elas são formadas. O morfema consiste em uma palavra, como *mão*, ou em um pedaço da palavra com significado, que não pode mais ser dividido em outros pedaços com significado lexical, apenas gramatical, como, exemplo, na língua inglesa, *-ed* de *looked* (ARONOFF; FUEDEMAN, 2005, p. 2). Em outros termos, o morfema pode ocorrer sozinho, como forma livre, ou não, dita presa, porém sempre acompanhado de significado. Para exemplificar, considere *remei* (p. 28), dito pela criança observada, como unidade de análise. *Remei* pode ser visto como forma livre, mas também é possível que cada signo mínimo com significado seja analisado individualmente. São morfemas que não podem ocorrer sozinhos em razão da falta de significado lexical, tendo apenas o gramatical: em *rem-ei*, o sufixo *-ei* junto à base *rem-* indica flexões cumulativas de tempo e modo verbal, número e pessoa.

A comparação entre palavras é a metodologia para a identificação de morfemas, podendo trazer informações gramaticais ou sobre o significado lexical. Perceber um morfema recorrente em uma série de enunciados facilita sua identificação, e a análise de diferentes línguas permite a generalização de que as línguas possuem um funcionamento semelhante.

A respeito dos processos morfológicos, o reconhecimento da base de uma palavra é o início da descoberta de várias maneiras de formação de outras palavras. A combinação de morfemas junto à base permite a produção de novos signos linguísticos, com significados diferentes dos iniciais. A palavra-chave na metodologia para identificação de morfemas é a combinação. Entre os vários processos morfológicos, os mais conhecidos são os que envolvem adição à base, como a sufixação e a prefixação. Nos exemplos fornecidos no capítulo de análise de dados é possível perceber a predominância desses processos morfológicos.

A noção de morfema zero é relevante para o estudo das formas e sua identificação também ocorre por meio da observação de morfemas. No entanto, nesse ponto, o diferencial se apresenta pela ausência de morfema, em oposição à presença de outro morfema. A partir da comparação entre as seguintes formas verbais:

*falávamos*  
*falava,*

percebe-se que é justamente na presença das marcas em “falávamos” que estão expressas as informações gramaticais de pessoa, número, tempo e modo.

Todas as línguas apresentam uma ordem das palavras nas frases e dos morfemas nas palavras, mostrando a estreita relação entre sintaxe e morfologia. Durante o processo de aquisição da língua pela criança, são eliminadas diversas possibilidades combinatórias de morfemas nas palavras, predominando as que são aceitáveis na comunidade de fala.

A área da morfologia pode ser dividida em dois campos: a morfologia lexical e a flexional, ou seja, estudos sobre a formação de novas palavras e sobre as relações gramaticais estabelecidas por meio de morfemas, com atenção especial para a concordância dos enunciados. Uma das principais características que diferenciam a morfologia lexical da flexional é que, na primeira, pode ocorrer mudança de categoria gramatical das palavras, ao passo que, na segunda, a classe se mantém.

Antes de dar continuidade ao tema, cabe refletir a respeito da relação da teoria morfológica com as teorias de aquisição da linguagem. Como a abordagem proposta neste estudo, acerca da emergência do sistema verbal e de seus reflexos na linguagem, é um objeto muito específico, questiona-se a maneira que a aquisição da linguagem é visualizada no percurso de estudo da área da morfologia.

Todos os seres humanos têm a capacidade de generalizar o significado lexical e o gramatical e de compreender novas palavras. Com mais frequência do que o imaginado, falantes constroem novas palavras a partir de pedaços já conhecidos por eles. Mas existe uma diferença em relação à recepção de sentenças e palavras. Quando se ouve uma nova sentença, isso não causa grande estranhamento, em razão da combinação de palavras já conhecidas (mesmo que haja a presença de palavras desconhecidas, já que, se é possível depreender o sentido geral do enunciado, não há qualquer problema na compreensão). No entanto, quando se ouve ou se lê uma palavra diferente pela primeira vez, isso incomoda e surpreende, pois, imediatamente, sabe-se que se trata de uma nova palavra. Essa é uma das diferenças entre a morfologia e a sintaxe (ARONOFF; FUDEMAN, 2005).

Para ilustrar, citam-se as seguintes sentenças sugeridas por Aronoff e Fudeman (2005, p. 6-7) que fazem parte da linguagem de qualquer falante nativo da língua inglesa:

- (1) I eat one melon a day.
- (2) We eat two melons a day.
- (3) We eat two melon a day.
- (4) The evil giant at the top of the beanstalk eats two melons, three fish, and four children a day.

Anteriormente, veem-se exemplos de fatos morfológicos comuns, mas que dificilmente são percebidos no dia a dia de falantes nativos da língua inglesa. A oposição

estabelecida entre (1) e (2) permite afirmar que uma das marcas do plural no inglês é feita com a adição do morfema *-s* à base da palavra, além da mudança do pronome pessoal, e esse fato é tão natural que os falantes nativos nem percebem. Sobre a sentença (3), também por meio da comparação com as outras, pode-se dizer que ela seria uma sentença agramatical e, portanto, não deveria ser reproduzida (ainda que seja e que se compreenda o seu sentido). Em (4), percebe-se que o morfema *-s* à base da palavra não é a única forma de marcar o plural. Os autores citados completam afirmando que se os falantes são de outra língua, em que não existe marca obrigatória de plural, esta certamente seria notada. Tal análise também pode ser estabelecida na categoria verbal, tendo atenção para o fato de que algumas características são intrínsecas a certas línguas e, dessa maneira, um fenômeno linguístico torna-se de difícil percepção para os falantes. Marcas de tempo passado, por exemplo, não são iguais em todas as línguas, podendo passar despercebidas.

A partir do exposto sobre a análise da marca de plural na língua inglesa, pode-se dizer que um falante nativo carrega o conhecimento implícito sobre algumas regras de sua gramática, não sendo necessário, por exemplo, frequentar a escola para saber realizar concordâncias nominais e verbais. O papel da escola é aprofundar tal conhecimento, porém o aspecto educacional não é abordado neste estudo. Também as crianças, durante a fase de aquisição da linguagem, usam a concordância ou, ainda que não a façam na sentença que proferem ou escutam, elas conseguem identificá-la (e também conseguem perceber sua ausência) e compreendê-la.

Falantes nativos estão tão envolvidos em sua linguagem que não percebem as marcas morfológicas e o que elas querem dizer. Veja o exemplo, também de Aronoff e Fudeman (2005, p. 8), de um diálogo entre uma criança americana de seis anos e sua mãe:

Mãe: who just threw a pool ball through the basement window?

Criança: not me.

Segundo os autores, a criança certamente nunca responderia “not I”, mas, se fosse responder com uma sentença, diria “I didn’t” e não “me didn’t”. A criança, sem saber nada sobre a estrutura formal de sua língua, consegue atender ao sistema pronominal. Veja, agora, o recorte registrado durante esta pesquisa, que também demonstra tal característica:

**Recorte 2** (1; 10; 17)

A câmera foi ligada para fazer vídeos:

D.: *me dá a foto.*

C.: a gente tá gravando.

D.: (ele diz seu apelido, mostrando que sabe que está sendo filmado).

C.: é, o D.

Nesse trecho (recorte 2), percebe-se que a criança inserida em uma comunidade linguística adquire a fala dessa comunidade, generalizando os significados lexicais e gramaticais, sem perceber os traços morfológicos e usando conhecimentos implícitos para construir novos enunciados. Após essa breve exposição sobre a relação da morfologia no processo de aquisição da linguagem, discutimos sobre a morfologia lexical e a morfologia flexional.

Normalmente, nos estudos descritivos, a morfologia está dividida em morfologia lexical e flexional, levando-se em consideração os processos de formação de palavras. A derivação é o mecanismo básico da morfologia lexical e a flexão, da morfologia flexional.

O termo “flexão” é originário do alemão *Biegung* e significa “flexão, curvatura” e foi primeiramente empregado por Friedrich Schlegel ao se referir a um vocábulo que “se dobra”. O gramático latino Varrão (116 a.C. – 26 a.C.), com a intenção de diferenciar o processo morfológico presente nos termos, nomeou os processos de derivação e de flexão de *derivatio voluntaria* e *derivatio naturalis*, respectivamente (CAMARA JR., 1988).

Com base nessa classificação, os morfemas gramaticais que passam pelo processo de derivação são irregulares e assistemáticos, e o nome *voluntaria*, sugerido por Varrão, é em virtude da possibilidade de usar ou não um vocábulo derivado, de acordo com a vontade do falante. Na flexão, a regularidade e a sistematização dos morfemas estão presentes e são, como no termo *naturalis*, algo que faz parte da natureza da frase, ou seja, precisa necessariamente ser usado para prevalecer a concordância entre os termos. Como principal característica entre os dois processos citados, a derivação enriquece o léxico, gerando novos vocábulos, e a flexão é responsável pela indicação de categorias gramaticais, sendo elemento essencial para a sintaxe.

Diferenças entre os processos de flexão e de derivação são fundamentadas por Haspelmath (2002) que, em sua pesquisa, afirma que uma distinção entre ambos nem sempre é tão simples como possa parecer. A discussão sobre as categorias flexionais e derivacionais enfrenta alguns problemas, em razão da própria classificação por meio de suas características.

Segundo Haspelmath (2002), uma propriedade específica da flexão é que as categorias flexionais podem ser, naturalmente, agrupadas em categorias maiores, chamadas dimensões flexionais. Funcionam como células responsáveis por características com traços comuns, mas mutuamente exclusivas.

As categorias se enquadram em três classes: *a)* nomes; *b)* verbos e *c)* nomes, verbos, adjetivos e *adpositions*. Em relação aos nomes, destacam-se as flexões de número e caso, como, por exemplo, no Latim. Nos verbos, são as categorias de tempo, aspecto e modo. Já o terceiro grupo de categoria flexional são aqueles que utilizam marcadores para concordância, com a presença de um controlador na sentença. A concordância pode ser de pessoa, número, gênero e caso.

A respeito da derivação, o autor destaca que esse é um processo muito diferente da flexão, em que o significado da base e a classe da palavra podem sofrer modificação. Geralmente, os nomes podem derivar de verbos (*deverbal*), de nomes (*denominal*) e de adjetivos (*deadjetival*). Contudo, as línguas têm maior expressão por meio do processo de derivação de nomes, visto que são os mais usados na linguagem.

Haspelmath (2002, p. 71) enumera propriedades dos processos morfológicos, com o intuito de distingui-los. São citadas, respectivamente, as propriedades da flexão e da derivação: *i)* a relevância/não relevância para a sintaxe; *ii)* a obrigatoriedade/flexibilidade; *iii)* não possibilidade/possibilidade de substituição por uma palavra qualquer; *iv)* igualdade do conceito expresso pela base/novo conceito; *v)* significado abstrato/concreto; *vi)* semanticamente regular/irregular; *vii)* menor/maior relevância para o significado da base; *viii)* aplicabilidade ilimitada/limitada; *ix)* expressão na periferia/perto da base; *x)* menor/maior ocorrência de alomorfia na base; *xi)* possibilidade/não possibilidade de cumulação; *xii)* não iteratividade/iteratividade.

Haspelmath (2002) prossegue com base nas propriedades definidas para os dois processos morfológicos e cita duas abordagens predominantes para a interpretação de tais propriedades: a dicotômica e a do *continuum*. As três primeiras diferenças citadas nessa distinção são relacionadas à visão dicotômica, que considera derivação e flexão classes isoladas. As demais propriedades são interpretadas a partir de uma escala com padrões de maior ou menor flexão ou derivação. Essa abordagem é vista por alguns linguistas como uma interpretação menos arbitrária em relação à formação da palavra.

A noção dos processos de formação das palavras conforme exposto nos auxilia a compreender como a criança adquire a linguagem. Não é intenção distinguir que processos estão sendo utilizados na construção da língua materna, mas, sim, perceber que uma criança

na faixa etária pesquisada já demonstra indícios desses processos em sua fala, apresentando a capacidade de trabalhar a sua língua conforme o requisitado na comunidade em que se encontra. Em um primeiro momento, a fala, caracterizada pelo processo dialógico da especularidade, espelha a fala do adulto, mas, quando a criança realiza em seus diálogos a reciprocidade (ou reversibilidade), sua fala indica que ela já opera com prefixos e sufixos, considera os morfemas que compõem uma palavra e possui domínio para utilizá-los em diferentes contextos, isto é, “conhece” a estrutura interna das palavras e, ainda que não empregue tal conhecimento, é capaz de reconhecê-los na fala do interlocutor.

Desse modo, a fundamentação teórica empregada neste trabalho procura abordar a emergência da categoria do verbo durante o período de aquisição da língua materna por meio da análise do diálogo existente entre criança e outros interlocutores, além de noções de semântica empregadas pela própria criança. No próximo capítulo é apresentada a metodologia usada para a coleta de informações, desde o contato inicial e os primeiros encontros até a identificação e a análise de dados.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 ESTUDO DE NATUREZA PSICOLINGUÍSTICA

A linguagem está em todas as atividades da vida, em áreas profissionais e pessoais, nos meios de comunicação, nas ruas, em conversas informais, em cartas etc. e mesmo que não seja expressa por palavras, a comunicação, ainda sim, é estabelecida, pois existe interação com outros interlocutores, permitindo uma troca, que consiste em produzir e reconhecer enunciados proferidos e interpretar as expressões corporal e facial, embora nem sempre essa seja uma operação consciente aos usuários da língua. A Psicolinguística é o estudo desses mecanismos da linguagem, que permitem que diferentes pessoas interajam. Tem como objetivo a compreensão de como a língua é processada na mente de cada indivíduo, transmitida e compreendida por meio da fala e dos gestos (O`GRADY et al., 1997, p. 389).

No estudo sobre a aquisição da língua materna, a Psicolinguística “tenta explicar, entre outras coisas, o fato de as crianças, por volta dos cinco anos, serem capazes de fazer uso – produtivo – de suas línguas” (DEL RÉ, 2006, p. 15). Neste trabalho, entretanto, foi verificado que esse uso produtivo da língua ocorre ainda mais cedo. Com a idade específica da criança observada durante esta pesquisa, podemos mostrar que ela conseguia produzir e reconhecer enunciados perfeitamente. Anteriormente a esse período, ainda, a criança também já atendia a esse propósito, usando as estratégias disponíveis, como a *body language*, por exemplo. É durante o período da aquisição da linguagem que as bases linguísticas são construídas. Em poucos anos, o léxico, as noções de combinação entre as palavras, a organização entre as sentenças, os sons que cada enunciado emite, o sentido e a referência dos enunciados serão os pilares da capacidade linguística de qualquer pessoa.

Em falantes adultos, a Psicolinguística investiga a organização das palavras na mente, como elas são formadas, armazenadas e reconhecidas, assim como seus significados, suas escritas, seus sons e as conexões que podem ser feitas considerando-se, por exemplo, os aspectos semântico e sintático. Chama-se a isso léxico mental, como um dicionário, que disponibiliza um histórico de informações a respeito de certa língua e permite que os falantes adquiram a capacidade de se comunicar (O`GRADY et al., 1997, p. 391).

Tal investigação igualmente ocorre nas crianças; no entanto, elas estão em processo de formação desse léxico mental, adquirindo a fala e compreendendo as ligações que o falante

adulto já domina. O que não quer dizer que o falante adulto encontra-se em uma posição de estabilidade da língua, visto que esta é dinâmica e apresenta-se em constante transformação, mas, para a criança, esse é um processo de grande intensidade. Assim, a metodologia do estudo psicolinguístico realizado nesta pesquisa tem o propósito de acompanhar um período de aquisição da língua materna por uma criança, o que envolve diversos aspectos da linguagem. A criança vivencia novos significados e também expande tais significados a outras situações, nomeando seres, percebendo as estratégias de que dispõe para se expressar, principalmente o corpo, e, simultaneamente, adquirindo regras de funcionamento, formais e informais, da língua da comunidade em que se encontra inserida.

O desenvolvimento de habilidades linguísticas e o estudo de como são processadas na mente resultam em pesquisas nos domínios da fonética, da fonologia, da morfologia, da sintaxe, da semântica, do léxico etc., e tais aplicações a diferentes áreas têm importante papel no entendimento de como a linguagem é produzida e compreendida em atividades como falar, ouvir, ler e escrever (O`GRADY et al., 1997, p. 398).

Neste estudo, foi verificada a emergência da categoria verbal na fala da criança observada. Nesse sentido, o estudo da Psicolinguística acerca do processo morfológico procura perceber como a estrutura da palavra funciona no sistema mental da linguagem, tendo-se, então, como a morfologia é interpretada com base na Psicolinguística. Segundo O`Grady et al. (1997, p. 401), interessa a essa área saber de que forma as estruturas morfológicas atuam quando são representadas e reconhecidas na mente das crianças. Os autores (1997, p. 402) citam pesquisas em que palavras estruturalmente complexas, como *blackboard* ou *happiness*, construídas com dois morfemas, são analisadas separadamente na mente durante seu reconhecimento. Em algumas situações também a criança observada decompõe as palavras em partes menores ou as adapta usando diferentes sufixos para se expressar, demonstrando ser essa forma de analisar as palavras suficiente para compreender um termo ou para evocar uma imagem e seu significado.

Embora fique claro que o estudo do funcionamento da linguagem na mente pode responder a várias questões em diferentes domínios, optamos pela aquisição da língua materna e pela emergência da categoria verbal realizada sob o fundamento da Psicolinguística.

### 3.2 METODOLOGIA EMPREGADA

A metodologia empregada para este trabalho partiu da convivência com a criança e sua família e do registro de sua fala durante os momentos de interação. Optou-se, assim, por empregar o modelo de pesquisa qualitativa-interpretativa do tipo etnográfica participativa. Tal pesquisa conta com o método de coleta de dados registrados em eventos naturais à criança, a abordagem naturalística, a partir da ida do pesquisador ao ambiente de interesse linguístico. O modelo natural de observação é longitudinal, sendo a linguagem de uma criança ou de um grupo de crianças estudada durante um período ou durante anos, dependendo dos objetivos do pesquisador.

O trabalho etnográfico caracteriza-se pela ida ao campo de pesquisa. Esse processo, chamado trabalho de campo, é uma prática investigativa que surgiu na Antropologia com o objetivo de explicar uma cultura diferente da do pesquisador. De acordo com Matta (1981, p. 143), a intenção é experimentar “uma vivência profunda com outros modos de vida, com outros valores e com outros sistemas de relações sociais, tudo isso em condições específicas”. Assim, a única forma de fazer a etnografia é ir a campo e vivenciar a experiência, participar do cotidiano da comunidade, interagir com os participantes, realizar as mesmas atividades que outras pessoas da comunidade, ou seja, a etnografia envolve relação com o grupo, convivência em seu território, com a intenção de aprender como eles fazem “as coisas” e enxergam a realidade. Portanto, fazer a etnografia é o próprio trabalho de campo (AGAR, 1996, p. 54-58).

Desse modo, percebe-se que não há como o pesquisador ser imparcial nessa prática, visto que ele influencia e é por ela influenciado em suas interpretações. É o pesquisador quem decide a área que vai cobrir em sua pesquisa; é ele também quem decide os sujeitos de sua pesquisa, logo o pesquisador é totalmente parcial nas suas escolhas, que podem interferir em suas análises. Tal parcialidade não significa, entretanto, que não existam critérios para as escolhas nem que a pesquisa sofra por falta de credibilidade.

No trabalho qualitativo etnográfico, a coleta de dados e a análise são realizadas simultaneamente, de maneira circular. Segundo Agar (1996, p. 62), o processo da etnografia não é linear, pois passa por vários momentos de coleta de dados e análise. O pesquisador vai ao campo, coleta alguns dados, em seguida faz a análise, depois volta ao campo para ver se essa interpretação faz sentido em relação a nova experiência e coleta mais dados, refinando sua interpretação. Ele pode fazer isso quantas vezes desejar e for possível na comunidade.

A respeito, segundo Del Ré (2006, p. 17), os dados qualitativos

pressupõem uma realidade dinâmica e estão relacionados a um tipo de observação subjetiva, “naturalista” e não-controlável. Aqui o pesquisador está bem próximo dos dados e é orientado em direção ao processo, a uma descoberta exploratória, descritiva e indutiva. Trata-se de dados autênticos, ricos, mas não generalizáveis, podendo até referir-se a casos únicos.

A ida ao ambiente da criança é denominada observação participante. Por meio da observação participante, é possível notar o papel social da língua para quem está começando a articular seus primeiros sons. A observação tem o propósito de acompanhar o desenvolvimento linguístico da criança e interpretar a interação dela com as pessoas mais presentes em sua vida, isto é, sua família, percebendo o comportamento linguístico e corporal nessa interação.

Geralmente, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico deve ser feita por um período em que a observação é contínua. As dúvidas acerca da aquisição da linguagem, assim como em outras áreas em que a Psicolinguística atua, consistem, em grande parte, da dificuldade de descobrir conexões entre o sistema cognitivo e o linguístico, visto que o estudo da mente não é algo que possa ser realizado facilmente (O`GRADY et al., 1997, p. 390). Por exemplo, o léxico empregado nas diferentes fases e os procedimentos solicitados pela mente durante o seu uso não são visualizados como em um esquema. O pesquisador precisa se dedicar à observação, em uma completa imersão no ambiente do sujeito pesquisado. Esse é o grande motivo que explica a observação longitudinal, peculiar ao tipo de pesquisa realizado nesta dissertação.

Em nosso trabalho, o verbo se destacou como uma categoria importante na fala infantil observada, sendo por meio dele que a criança desenvolve parte de seus enunciados. Neste estudo, o verbo é visto como uma categoria a ser tratada dentro do aspecto dialógico e somente pode ser analisada se forem considerados os processos morfológicos, em grande parte constituídos pelas **flexões**, que demonstram o movimento da língua, o **sujeito**, pois o olhar do pesquisador não está voltado somente para a língua surgida na fala da criança, mas, principalmente, para a própria criança, o **contexto**, que pode indicar inúmeras referências do emprego do verbo na relação dialógica criança–adulto, e a **interação social**. Assim, a observação passou a questionar de que maneira a criança adquire a capacidade de flexionar verbos de acordo com o modo, o tempo e o aspecto em relação ao momento da fala e empregar pronomes correspondentes às pessoas envolvidas no discurso, além de indicar a

pessoa na própria flexão verbal e a concordância necessária entre os elementos dos enunciados.

Posteriormente, com o decorrer dos encontros, embora a metodologia permanecesse a mesma, outros pontos da pesquisa tornaram-se relevantes. A reflexão sobre como a criança demonstrava indícios de mudanças no comportamento linguístico, isto é, de que estaria passando de uma fase em que se encontra completamente dependente do enunciado anterior dito por outra pessoa, durante o diálogo, para a fase em que se mostra independente, percebendo-se como sujeito ativo de sua língua, levou-nos à análise do diálogo entre a criança e os adultos. Logo, tornou-se primordial para a interpretação dos dados registrados durante a observação a interação da criança com os outros por meio do diálogo.

Foi muito importante durante o decorrer das observações a noção de aceitabilidade dos enunciados emitidos em um diálogo. Aceitar o que outra pessoa diz significa partilhar a mesma situação, contexto e regras desenvolvidas pela comunidade em que essas pessoas estão inseridas, sendo esses fatores de difícil acesso para quem não é participante da mesma comunidade de fala. Desse modo, uma das tarefas do linguista é lidar com a aceitabilidade da língua. O termo “aceitabilidade” não precisa necessariamente de nenhuma definição teórica com base na Linguística, pois enunciado aceitável é aquele compreendido pelos falantes da língua, compartilhado e produzido por outros interlocutores da mesma comunidade, ou seja, há regras construídas para as competências linguística e comunicativa na comunidade de fala. Geralmente, sobre um termo de uma língua qualquer, pensa-se no que é gramatical e no que é agramatical, porém significativo. Uma língua, ao ser estudada, seja o pesquisador falante nativo ou não dela, precisa de sujeitos. Não sendo falante nativo, o pesquisador precisa da ajuda de alguém para inseri-lo no contexto da linguagem local. É, também, possível que o pesquisador tenha como objeto de estudo sua língua nativa, observando-a de outro ângulo para não influenciar a escolha de dados que satisfaçam a ideias pré-concebidas. Neste momento, a tarefa do pesquisador é tornar-se familiar da língua, compreendê-la, normalmente por meio de registros de enunciados em que é discutida a sua aceitação entre as pessoas da comunidade.

A análise da língua materna não se pauta somente na descrição de frases (soltas) em que prevalece a comparação com a gramática (a normativa e a do falante adulto) e o julgamento de se este ou aquele enunciado é aceitável. E o que é aceitável? O enunciado que tem base na gramática ou o enunciado que tem significado para o contexto empregado? Há de se considerar que, muitas vezes, um enunciado inaceitável pode fornecer mais informações, em contrapartida ao aceitável.

Aparentemente, é simples definir um enunciado aceitável – aquele que pode ser compreendido e reproduzido dentro de uma comunidade linguística – e, pensando dessa forma, a fala inicial da criança passa por momentos de aceitabilidade e por momentos de não aceitabilidade, em decorrência de seu amadurecimento linguístico. Mas o que é intrigante sobre esse assunto, e importante ressaltar, é a facilidade que mães e pais têm de compreender um enunciado, muitas vezes, ininteligível a qualquer outra pessoa, pois eles significam e interpretam a fala da criança, construindo significados e significantes para os enunciados dos diálogos, tornando-se uma micro comunidade de fala em que a criança é falada pela mãe e pelo pai (pela família) e, igualmente, os pais são falados pela criança. Quanto mais estreita a relação e maior a cumplicidade dividida, mais facilmente o diálogo é obtido e maior a aceitabilidade dos enunciados.

Ao analisar os enunciados da fala da criança, percebe-se que a sua fala tem aceitabilidade na sua comunidade – a família –, mesmo que muitos trechos sejam incompreensíveis ou confusos para quem os ouve de fora. Na época em que a expressão corporal e o choro eram os recursos disponíveis para se comunicar, a criança conseguia criar ligação com outros falantes e tais recursos também eram aceitos. Exemplos disso são as manifestações de carinho e de desagrado. Há, também, na sua fala, exemplos de enunciados que não se encaixam nos padrões gramaticais, sendo considerados agramaticais, mas, ainda sim, repletos de sentido e significado. Igualmente, há enunciados que indicam a formalização gramatical, aproximando-se da fala adulta, porém não adequados ao contexto, portanto, sem sentido para a situação. A partir disso, podemos afirmar que há graus de aceitabilidade nas línguas. Tal noção ajuda na identificação de dados linguísticos para a análise, sem se restringir a conceitos de “certo” ou “errado” na fala estudada.

Um enunciado pode ser completo, isto é, compreensível contextualmente, embora seja incompleto gramaticalmente. É possível na fala de qualquer pessoa, adulto ou criança, identificar enunciados completos se o contexto for considerado, ou seja, enunciados dependentes do conhecimento de enunciados anteriores proferidos pelo próprio falante ou por outros participantes do diálogo, bem como da situação apresentada.

Admite-se a existência de um núcleo comum, responsável pela comunicação entre as pessoas, que, necessariamente, tem de ser considerado quando uma língua é analisada. É certo também que, paralelamente a esse núcleo, coexistem diferenças relacionadas a fatores extralinguísticos, como faixa etária, gênero, níveis social, educacional e cultural, entre outros, que devem ser respeitados pelo pesquisador. Desse modo, é possível assegurar que não existe

uma língua ideal, mas idealizada, e o que é tratado aqui é a língua real com sua dinamicidade intrínseca.

Assim, para tão complexo objetivo, a metodologia deve ser abrangente, mostrando ser a observação participante adequada ao trabalho. Somente a convivência profunda no ambiente do sujeito da pesquisa permitiria interpretar a fala de uma criança em processo de aquisição da linguagem.

Para ilustrar a entrada da pesquisadora no ambiente da criança, tratamos de algumas características da observação participante do tipo etnográfico realizada neste estudo a partir de dados sobre datas, tempo de duração das observações, localização do ambiente, participantes presentes nos encontros, instrumentos utilizados para facilitar o contato, dificuldades encontradas para não interferir na rotina e, assim, perder informações relevantes. E, finalmente, como tudo isso influenciou na interação com a criança, no registro da fala e de imagens e durante a interpretação dos dados coletados.

O registro foi realizado por meio de gravações de áudio e filmagens obtidas em eventos naturais, com o objetivo de focalizar a morfologia e sua relação com a semântica dos enunciados. Os dados gerados por meio de gravações da fala e de imagens foram analisados a fim de compreender como os acontecimentos relacionam-se às pessoas que os experienciam, refletir sobre os significados atribuídos à língua e, sobretudo, com o intuito de analisar as formas das palavras escolhidas pela criança. As transcrições foram feitas de acordo com o princípio *verbatim* exposto por Spradley (1980), ou seja, palavra por palavra do que foi dito. Há, também, informações adquiridas em situações informais com a família, sem a influência da pesquisadora como, por exemplo, as histórias lembradas e relatadas espontaneamente.

Foram realizadas observações periódicas de uma criança de abril de 2007, quando ela tinha um ano e oito meses, a setembro de 2007, portanto um período de seis meses. O primeiro momento de contato com a criança foi destinado a experimentar seu cotidiano e contou com a participação da família, com maior frequência a de seus pais. A duração da visita era de aproximadamente uma hora e meia e, durante esse tempo, mantinha-se o gravador sempre ligado.

A primeira observação foi realizada no dia 27 de abril de 2007. Antes, porém, houve um encontro para adaptação à família, ao ambiente e, principalmente, à criança. Ao entrar em uma comunidade desconhecida ao pesquisador, ele ainda não sabe muito bem como se mover nela, não sabe quais questões são pertinentes aos participantes, não consegue definir quais amostras da língua são relacionadas ao trabalho nem sabe como irá abordar os tópicos que lhe interessam (AGAR, 1996, p. 120). Por essa razão, o primeiro contato foi importante para

poder interagir com a família e com a criança, criar laços com os participantes da pesquisa e reconhecer o objeto de estudo: a fala em construção por uma criança.

A observação participativa restringiu-se ao ambiente da casa, o que favoreceu a espontaneidade das ações do sujeito da pesquisa, já que é o lugar mais familiar à criança. Dentro da casa dois espaços foram predominantes para as atividades. O primeiro é a sala de televisão, onde havia vários brinquedos disponíveis. Ali, a criança podia brincar à vontade, ver televisão, deitar-se no sofá, ouvir música, isto é, agir de forma natural em suas atividades. O segundo espaço vivenciado foi o quintal que rodeava a casa, um lugar que promovia a convivência com a vida ao ar livre. No quintal, as atividades eram andar de bicicleta, molhar as plantas, brincar com os animais de estimação, observar insetos etc.

É intenção de qualquer pesquisa que a presença do pesquisador não se destaque de maneira a inibir as atividades cotidianas, perdendo, assim, informações naturalísticas, no caso, próprias da rotina da criança. No entanto, admite-se que a simples presença de uma pessoa estranha pode modificar o comportamento das pessoas e o funcionamento da casa. De acordo com André (1995, p. 28) “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Assim, a convivência da pesquisadora e da criança em seu ambiente natural precisou ser vista como uma atividade rotineira na vida das pessoas envolvidas, ou seja, as pessoas da casa precisaram se acostumar àquela pessoa estranha.

Observei com muito interesse a interação com outras pessoas, pois se sabe que esse é um fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos indivíduos que estão em fase de crescimento e desenvolvimento da fala. A interação foi analisada por meio de diálogos entre a criança e os adultos presentes. Tais situações de interação contaram com a presença dos pais da criança, dos empregados da casa, das avós, da bisavó paterna, dos animais (gatos), além da presença da pesquisadora. Dentro de sua casa, ocorreu, ainda, a presença esporádica de alguns empregados, como o pedreiro que por alguns dias trabalhou lá. Todos os sujeitos presentes têm papel fundamental no processo de aquisição da linguagem. Segundo Slobin (1980, p. 148),

mesmo que a criança não aprenda a língua através da imitação e do reforço, há entre os psicolinguistas uma forte convicção de que a natureza da fala dos pais [...] deve desempenhar papel significativo na direção do processo de aquisição da linguagem.

Percebi que algumas circunstâncias eram mais favoráveis que outras e que a presença de materiais diversos e de brinquedos promoviam o estudo e o relacionamento entre a criança, foco do estudo, e o adulto, pesquisadora, criando laços que facilitavam a interação e, conseqüentemente, a pesquisa. Foram utilizados materiais simples, quase sempre brinquedos da própria criança. Como estratégias para produzir diálogos, foram adotados álbuns de fotografia, livros, CDs, DVDs (filmes e desenhos animados), objetos que fazem parte do dia a dia de qualquer criança. Ainda há os brinquedos que requerem maior concentração por parte da criança como, por exemplo, fantoches, brinquedos de encaixe (cubo mágico) e jogos tipo “quebra-cabeça”.

Os materiais citados permitiram diversas trocas entre os participantes, como estabelecer contrastes (tamanho, cor etc.) e relações de posse, desenvolver a criatividade por meio do universo lúdico (por exemplo, brincadeiras com bichos de fantoches), reconhecer formas geométricas e, principalmente, criar eventos de fala. A música foi um elemento muito útil para perceber a expressão corporal, pois, no momento em que um som chamava a atenção da criança, ela respondia balançando seu corpo e expressando alegria ou desaprovação em seu rosto. Os desenhos animados e filmes infantis, em grande parte educativos, foram também um auxílio para a pesquisa, ao apresentar à criança novas palavras, cores, situações, sensações etc. Os filmes indicados para esta fase preocupam-se com cores, números, animais e noções de família. A presença da família também favoreceu o diálogo, pois família representa segurança, criando um ambiente favorável para a sua produção.

O contato estabelecido entre a pesquisadora e a criança cresceu e, ao final da série de observações, foi mais fácil obter eventos de fala, tendo em vista os objetivos pretendidos. Se no começo da experiência a televisão era mais presente durante as observações, ouvindo-se mais o seu som nas gravações do que a voz da criança, é possível afirmar que o convívio estreitou os laços dos participantes da pesquisa, fazendo do encontro algo excitante e tendo o diálogo sempre presente. Esse é um ponto almejado pelo pesquisador que trabalha com a observação participante e procura compreender como pensa o sujeito de sua pesquisa. Nesse sentido, busca entender como a criança percebe o mundo e como lida com as palavras para se expressar.

Tal metodologia aplicada no trabalho de campo mostra-se adequada ao tema, pois a observação constante do comportamento linguístico de uma criança pode mostrar o caminho que elas fazem para dominar a língua usada na comunidade de fala. Essa metodologia proporcionada pela observação participante de um lado fornece uma relação em que a linguagem pode ser examinada de perto, com acompanhamento constante, e, de outro lado,

mostra-se cientificamente adequada, com dados concretos e objetivos para fundamentar a análise qualitativa.

A finalidade da exposição da metodologia empregada é demonstrar como os primeiros enunciados de uma criança na faixa etária de aproximadamente dois anos foram discutidos e analisados sob a visão de trabalho de cunho etnográfico. As informações adquiridas por meio da observação participante durante a pesquisa de campo têm a finalidade de descrever o processo de aquisição da linguagem.

Esta metodologia não esgota as informações a respeito do assunto, visto que a observação de um indivíduo em crescimento fornece novos questionamentos no decorrer da pesquisa, sendo avaliado como um trabalho que preza pela continuidade e pelo retorno frequente à fonte de informações, nesse caso, ao campo de pesquisa: o diálogo com a criança.

No próximo capítulo é realizada a análise dos dados registrados durante os encontros com a criança. A descrição e a análise da fala da criança têm o objetivo de compreender o período de aquisição da linguagem proposto para este trabalho, com foco, principalmente, na emergência da categoria do verbo, mas também em tudo que concerne ao desenvolvimento da linguagem pela criança.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise de dados, usaremos como fundamento o que Aronoff e Fudeman (2005) propõem sobre a metodologia de análise da morfologia das línguas. Os autores postulam que a análise das línguas deve ter foco na diversidade, considerando as diferenças e não somente as similaridades entre elas. Além disso, os autores se referem ao fenômeno geral da Linguagem, ou seja, a Linguagem relacionada à noção de Gramática Universal de Noam Chomsky, que postula que as línguas são similares nos princípios básicos. A Linguagem engloba os princípios das várias línguas existentes no mundo, mas não necessariamente os parâmetros de cada língua pertencem à Linguagem. Tais medidas, o foco na diversidade e o fenômeno geral da Linguagem, estão ligadas à teoria e à análise morfológica pela descrição morfológica dos dados das línguas.

If we want to appreciate what morphology really is, it's best to have some idea of what the morphology of individual languages is like. At the same time, we must have a reasonably well-thought-out general theory of the morphology of Language, so that we can compare our descriptions of individual languages within a wider context. In short, linguists need to pay equal attention to both small-l language and capital-L Language. (ARONOFF; FUDEMAN, 2005, p. 10).

Os autores prosseguem com essa perspectiva afirmando que há duas abordagens complementares ao se propor uma análise de dados: a analítica e a sintética. Entre esses procedimentos que podem ser aplicados durante a análise da fala estudada, a analítica envolve o desdobramento das partes de uma palavra, ou seja, desconstruí-las para conhecê-las. O segundo procedimento é associado à teoria, na qual se pressupõe que já se saiba a respeito das partes da palavra, e reflete a ordem dos acontecimentos, em que, diante de um fato morfológico, a análise precede a síntese (ARONOFF; FUDEMAN, 2005).

De um ponto de vista morfológico, os autores perguntam: “como um falante da língua produz uma palavra gramaticalmente complexa quando precisa?” (ARONOFF; FUDEMAN, 2005, p. 12). Ao fazer essa pergunta, assume-se que já se saibam os pedaços usados para formar a palavra. No entanto, um dos problemas reais da teoria morfológica é que nem sempre sabemos quais são esses pedaços. A primeira forma que os pesquisadores têm para determinar os pedaços com que estão lidando é simplesmente analisar os dados, e é justamente o que será feito neste capítulo. Todavia, ao transferir tais noções para o contexto

de falantes nativos de uma língua, percebe-se que essas noções também são aplicáveis para compreender a linguagem. Ou seja, falantes aplicam análise morfológica sempre, quando leem ou escutam uma palavra complexa desconhecida. A fim de compreender o que está sendo falado, eles ativam a memória e perguntam a si mesmos se reconhecem qualquer desses pedaços da palavra, desconstruindo-a para, em seguida, a reconstruir. Já a análise sintética é usada por falantes comuns quando são criadas novas formas a partir de partes de palavras já existentes (ARONOFF; FUEDEMAN, 2005). Tais comportamentos também são vistos em crianças durante o processo de aquisição da linguagem. Assim, é possível dizer que, ao longo da aquisição da língua materna, as crianças também se utilizam da análise morfológica para reconhecer partes de uma palavra, transferindo esse conhecimento para outras esferas da linguagem, construindo e reconstruindo enunciados novos.

Assim, com base nessa discussão sobre como o conhecimento de línguas individuais pode facilitar toda a compreensão acerca de linguagem, referindo-se de forma ampla, e de como a descrição analítica dos dados oferece explicações morfológicas para o fenômeno da aquisição da linguagem, é feita, neste capítulo, a análise de dados extraídos de recortes da fala da criança, que será representada pela abreviatura de seu nome, (D.). Por meio do exame de sua fala, adotando o diálogo como unidade de análise, visto que a criança está em contínua interação com outras pessoas durante a observação participativa, principalmente com adultos, observa-se como se processa a emergência do verbo na aquisição da linguagem, acreditando-se que o seu estudo pode indicar aspectos importantes para a compreensão dessa fase, já que é a categoria mais frequente na fala desde seus primeiros enunciados. Entretanto, não nos detemos apenas no que o verbo pode informar isoladamente, como, por exemplo, de que maneira a sua escolha e seu emprego podem afetar todo o enunciado proferido ou como são usados na fala e interpretados pela criança e pelos adultos os processos morfológicos de flexão e derivação. O verbo foi analisado dentro de um contexto, que considera a questão da aceitabilidade e da gramaticalidade dos enunciados dentro de uma comunidade linguística, bem como o aspecto semântico, que relaciona os falantes aos referentes suscitados na interação. Além disso, levam-se em conta os processos dialógicos identificados por De Lemos (1989), nos quais a fala do adulto em interação com a criança serve de *input* para ela (re)construir sua linguagem. Assim, a língua materna é um objeto a ser analisado considerando-se todo o contexto que uma língua requer, destacando-se que a interação social é o componente fundamental para a criança adquirir a linguagem.

#### 4.1 O PRIMEIRO ENCONTRO

Para iniciar a descrição dos dados, é necessário fazer um relato de como foram os primeiros encontros entre a pesquisadora e a criança e sobre o ambiente linguístico encontrado. Sabe-se que o primeiro olhar a respeito do sujeito e do objeto de estudo é mais abrangente. Somente depois é que se delimita o tema, focalizando-se aspectos mais restritos e direcionados. Assim, podemos conceber como a fala em estudo foi encontrada e, a partir daí, investigada, e organizar as informações discutidas a respeito da língua materna, permitindo que a compreensão sobre o assunto acompanhe o desenvolvimento da fala da criança.

É relevante, neste momento, fazer uma ressalva metodológica acerca da exemplificação dos dados. Serão expostos recortes da fala registrada e feitas as análises, no entanto as análises se conectam, convergindo e relacionando-se entre si. Lembrando, ainda, que os diálogos contam com a participação da criança (D.), da mãe (M.), do pai (P.), além da pesquisadora (C.). Quando houver outros participantes nos diálogos, eles serão mencionados.

Há de se lembrar que a criança, antes mesmo de se expressar oralmente, apresenta intenções comunicativas por meio de gestos corporais, olhares e expressões faciais. Combinado a essa comunicação não verbal, ela passa a produzir vocalizações e fragmentos de palavras (BRAGGIO, 2007), que são consideradas as primeiras formas orais de comunicação. Posteriormente, a fala é marcada por sentenças mais simples e, com o decorrer do desenvolvimento, ela inicia mudanças estruturais em sua língua, produzindo e compreendendo sentenças mais complexas. Veremos alguns enunciados característicos desse percurso, considerando que é um processo instável, ou seja, não significa a separação e superação de fases, em que não irá mais se produzir determinado tipo de enunciado, mas uma evolução na aquisição da linguagem.

No primeiro encontro, D. se mostrava uma criança muito quieta, comportamento natural para a maioria das crianças na presença de pessoas estranhas em seu meio. Apesar de as pessoas ali presentes falarem que era uma criança muito “conversadora”, manteve-se calada, interagindo somente com o pai e a mãe. Esse comportamento já era esperado por mim. Os enunciados que se destacaram no primeiro encontro são expostos a seguir e contam com a participação da criança e da pesquisadora. Um desses enunciados, em especial, chamou a nossa atenção: a interjeição “*ai*”, que expressa pensamentos, dificuldades e dor.

**Recorte 3** (1; 8; 24)

Brincando no quintal, perto a um pé de acerola, observamos uma formiga:

P.: mostra o pé de acerola pra ela, filho.

C.: esse aqui que é o pé de acerola? Olha a formiguinha!

D.: *ai!*

**Recorte 4** (1; 12; 28)

Brincando com o Cubo Mágico, um brinquedo com peças em formas geométricas para serem encaixados no cubo:

C.: o que que é esse aqui?

D.: tiangulu.

C.: losango.

D.: lo-san-gu. Cabi?

C.: cabe. Pode colocar que cabe.

D.: losangu (repetiu baixinho, refletindo sobre a peça). Cabi?

D.: *ai*, muchuquê (machucado de vários dias atrás).

C.: machucou? Mas já está sarado.

No recorte 3, a criança apontava para a formiga e retirava o dedo rapidamente, fingindo sentir a picada da formiga e, no recorte 4, ela usava tal recurso para ilustrar a dor do machucado. Assim, pode-se dizer por meio da análise dos diálogos que “*ai!*” não é somente uma interjeição, e sim um recurso que a criança empregava para caracterizar determinadas situações e, dessa forma, manter o diálogo com outras pessoas. Em relação à formiga (recorte 3), o sentimento que a criança tem pelo inseto faz pensar que a experiência de já ter sido picada por uma formiga ou a possibilidade de poder ser, em razão de um alerta dos pais, fomenta a conceituação do inseto. Tal uso também era estendido a situações em que D. sentia dificuldades, como subir degraus, abrir uma caixa de CD etc. Podemos, portanto, já introduzir neste tópico a facilidade que a criança apresenta para adaptar enunciados a diferentes situações, ocorrendo, assim, uma expansão semântica.

Nesse primeiro momento de observação e registro, a fala da criança era caracterizada por enunciados simples e curtos, em sua maioria substantivos. Esses enunciados simples representam a ideia envolvida no diálogo. Uma única palavra pode transmitir as intenções da criança, isto é, oferecer as informações necessárias para a compreensão entre interlocutores. Observem o recorte a seguir.

**Recorte 5** (1; 8; 24)

Ao passear pelo quintal, algumas coisas chamaram a sua atenção, como a borra do café que estava misturada à areia do chão:

M.: não. D., não pode!

D.: *café*.

M.: é café, mas o gato faz xixi aí. Pode não, levanta, levanta. Sobe, quer dizer, não é levanta não.

D.: *bala*.

M.: não é bala não, é só o papel da bala.

D.: *a banana*.

M.: é, acabou a banana, tem que jogar fora (a banana estava preta).

D.: *café*.

C.: café é do papai?

É possível notar por meio desse diálogo exemplos em que a criança com apenas uma palavra transmitiu as informações sobre a situação vivenciada.

Nesse sentido, podemos dizer que os enunciados dirigidos à criança devem se apresentar de maneira responsiva, pois é função da pessoa que se comunica com ela envolvê-la na interação, e, apesar de a fala materna se apresentar, muitas vezes, também de forma curta e simples, deve corresponder a um nível mais elevado que o da criança, visto que ela a utiliza como *input* para impulsionar sua fala.

Destaca-se também no recorte 5 a noção de enunciado definido, que se apresenta por meio do uso do artigo + nome: “*a banana*”. Geralmente, a concordância desses aspectos era feita, mas poderia ocorrer a falta dela, como em “*o vaca*” no recorte 6:

**Recorte 6** (1; 8; 24)

Após um longo tempo brincando com a água do tanque de lavar roupas, a mãe sugere assistir a um filme:

M.: vamos ver “os bichos”?

D.: *o bichu*.

M.: vamos mostrar pra C. os seus DVDs bonitos. Chega de água, filho!

D.: é da Nona! (Nona é a bisavó paterna).

C.: a roupa da Nona?

M.: ele passa o dia inteiro classificando de quem é o que.

D.: molô, molô (olhando a sua roupa molhada).

M.: vamos ver os bichos?

D.: *o vaca*.

[...]

A criança viu uma calça e disse que ela era de sua mãe:

D.: *é da mamã!*

C.: é minha! (brincando com as possibilidades).

D.: *é da mamã!*

Esse tipo de enunciado, “*o vaca*”, retoma outro enunciado do recorte, “*o bichu*”, que, por sua vez, remete à fala materna, “os bichos”, mostrando que a criança está em constante reconstrução de sua língua, trabalhando-a intensamente com o que é oferecido a ela durante o diálogo.

Além disso, o recorte 6 nos mostra mais uma característica da fala infantil identificada no primeiro encontro. Eram frequentes enunciados que indicavam posse e esses eram usados, geralmente, com objetos encontrados em casa. Segundo a mãe, como visto no mesmo recorte, a criança atribuía posse a tudo o que via pela frente. Exemplos (1; 8; 24): *é da Nona, é da mamã, da mamã*.

Todos esses enunciados citados caracterizavam a fala da criança no primeiro dia de observação. Ao longo deste trabalho serão vistos mais recortes de dados que demonstram tais características e o desenvolvimento delas. Por enquanto, podemos afirmar que durante os primeiros encontros a criança buscava outras estratégias para se expressar, além da expressão corporal, do choro e dos balbucios. Como exemplo dessas estratégias adotadas, podemos citar o uso de enunciados de apenas uma palavra, sobre o qual discorremos anteriormente, no qual ela conseguia transmitir seus pensamentos e se expressar para interagir com outras pessoas. Como resultado do emprego dessa palavra, era forçada a realização da concordância entre os termos que começavam a surgir na sentença. A expansão semântica também é um exemplo de estratégia que a criança utilizava para compreender e se fazer compreendida, como será visto posteriormente.

No entanto, logo inicialmente, foram os verbos que mais se destacaram na fala de D. Assim, pela frequência dessa categoria nos dados registrados, daremos maior ênfase a sua emergência. Essa representatividade em detrimento de outros elementos na fala da criança permite supor que compreender essa categoria pode revelar aspectos da aquisição da língua pela criança. Os recortes seguintes (7 e 8) mostram o uso do verbo no primeiro dia de observação, em que se encontram enunciados formados por verbos no tempo passado (*disligô; fesô*); no imperativo, como um pedido (*ábi; fêsa*); e flexionados na terceira pessoa do singular:

**Recorte 7** (1; 8; 24)

Ao assistir televisão, D. intenciona desligá-la, até que a desliga.

M.: não, se você desligar, vai acabar.

C.: acabou!

M.: acabou.

C.: você desligou.

D.: *disligô*.

**Recorte 8** (1; 8; 24)

O diálogo abaixo aconteceu durante uma brincadeira no tanque de lavar roupas:

D.: *ábi. Fésa* (a torneira).

C.: fecha agora.

D.: *fesô*.

C.: você vai se molhar assim. Vai molhar toda a sua roupinha. E assim você vai me molhar também. Vamos fechar?

D.: *cabô!* (disse, ao fechar a torneira).

C.: acabou!

D.: *cabô!* (abrindo novamente a torneira).

D.: não, assim você abriu. Vamos fechar.

D.: *cabô!* Mais! (abrindo e fechando a torneira).

C.: fecha, agora.

D.: *fésa*.

Antes de entrar no assunto da morfologia dos verbos, parece interessante discorrer sobre a semântica dos enunciados, pois é impossível ver os dados da criança isoladamente, prendendo-se a somente um único aspecto. Tal metodologia de análise será vista em todo o trabalho, pois, ao se analisar diálogos, as conexões são encontradas. Assim, as delimitações traçadas sob a forma de tópicos neste capítulo são apenas uma tentativa de organizar o pensamento, pois a língua é um sistema complexo, mas que não deixa de estar inter-relacionado.

Nos recortes 7 e 8, a criança deu ação aos objetos, pois estão flexionados na terceira pessoa, tornando-os animados: a televisão desligou-se; a torneira se fechou. O uso do verbo *acabar*, em “*cabô*” (recorte 8), mostra também o espalhamento semântico que a criança adota. *Acabar* serve para o sentido de terminar (a brincadeira), fechar a torneira, assim como acontece com “*mais*”, para abrir a torneira, talvez se referindo à intensidade da água.

Analisando dessa maneira os dados, vê-se que a interpretação semântica dos enunciados revela aspectos importantes para a compreensão dessa fase. A criança experimenta as palavras, expandindo seus significados para manter o diálogo com o adulto, para compreender e ser compreendida por outra pessoa. Acerca do desenvolvimento semântico dos enunciados, O`Grady et al. (1993, p. 373-374) discorrem a respeito de que as crianças são capazes de usar o significado de outras palavras, interpretando-as e criando hipóteses sobre novas palavras. Acrescentam, ainda, que é provável que as crianças possam vivenciar dois processos semânticos: a *overextension* e a *underextension*. A *overextension* é responsável pela expansão do significado, é a generalização do sentido, em que a criança busca por regularidades para organizar sua fala, e ocorre de acordo com a função e/ou com a similaridade na aparência. Como exemplo, os autores citam o uso da palavra “cachorro”, que

pode ser usado pela criança para identificar qualquer animal com quatro patas. Já a *underextension* caracteriza a restrição do conceito da palavra e reflete a propensão de as crianças focarem em protótipos para definir conceitos de determinadas categorias. Por exemplo, a mesma palavra “cachorro” pode ser usada para se referir a certos tipos de cachorros, como *cocker spaniels* ou *beagles*, mas não para outros tipos, como *chihuahuas*, pois estes não têm características semelhantes ao que a criança julga ser o modelo de cachorro em um conceito particular. Nos dados desta pesquisa, foi notado maior uso da *overextension*. Nos exemplos da fala de D., ela ocorre com a finalidade de indicar a função a que as palavras designadas para situações e objetos se referem. Tal fenômeno é mais frequente na produção da fala do que na compreensão do que é ouvido, o que sugere que essa estratégia de interação funcione como uma compensação para o léxico que ainda está em processo de desenvolvimento.

Como outros exemplos de espalhamento semântico realizado pela criança, veja abaixo os sentidos que ela dá ao verbo *estragar*.

**Recorte 9** (1; 8; 24)

A mãe chama D. para entrar em casa e assistir a um de seus DVDs. A criança, feliz, diz qual quer assistir. Fica animada. Pede mais de um. Enquanto a mãe pega o DVD pedido, D. já está mexendo nas outras caixinhas de filmes.

P.: vamos ver a Ninoca? (Ninoca é o nome de um personagem de um dos seus filmes preferidos).

M.: fala: “é ratinha!”

Enquanto isso, D. está mexendo no DVD:

M.: oh, não senhor!!

D.: *istaga!*

**Recorte 10** (1; 10; 24)

**Vinheta**<sup>2</sup>: “Chego à casa de D. um pouco mais tarde, por volta de 9h30. Está na hora de seu lanche. Ele está tomando um suco na mamadeira deitado no sofá. Espero ele terminar para começar qualquer tipo de gravação. D. não bebeu todo o suco, mas, ao se sentir satisfeito, levantou-se do sofá e disse:

‘*istagô*’,

referindo-se ao restante do suco.”

---

<sup>2</sup> As vinhetas são procedimentos sugeridos por Spradley (1980) para serem adotados durante a metodologia de trabalho. Geralmente, retratam sentimentos, opiniões, dúvidas, isto é, a visão do pesquisador sobre determinado aspecto do trabalho ou cenas não registradas pelo gravador e são escritas em um caderno que serve como diário de campo.

**Vinheta:** “Ainda no mesmo dia, D. coloca o CD do Kid Abelha no som. Ele gosta tanto da primeira música do CD que sempre que ela chega ao fim, dirige-se ao som e diz: *‘istagô. Istagô a música’*. Tira o CD do som, limpa-o em sua blusa e coloca-o de volta. Repetiu isso três vezes. Depois seu pai sugeriu outro CD.”

A partir desses exemplos, podemos dizer que a criança estabelece uma relação semântica com a situação e os objetos, priorizando a função das palavras. A palavra *estragar* é uma característica atribuída e é usada para o DVD que pode não funcionar em razão de colocar os dedos sujos na mídia, para o suco que sobrou na mamadeira, para a música que parou de tocar, ou seja, para coisas que não funcionam como ela esperava (SPRADLEY, 1980). Desse modo, podemos afirmar que a criança pode determinar um significado geral para certas palavras e criar suas próprias construções de enunciado, generalizando o sentido e procurando as similaridades nas situações em que se encontra. A criança tende a procurar por regularidades na fala que escuta, organizando-as a sua ordem, o que resulta em criações de novas regras ou desvios do sentido (SLOBIN, 1980). Braggio (2007) denomina tais palavras de curingas, um recurso à memória em busca de termos que melhor se adaptam à ação e, posteriormente, podem ter seus significados expandidos para outros sentidos, criando hipóteses para novos significados. Tais estratégias serão vistas em vários enunciados.

Semanticamente, a criança já trabalha com conceitos mais abstratos adquiridos a partir da interação com as pessoas a sua volta, como ter medo, gostar, poder e não poder, fazer carinho etc. Será possível, por exemplo, adiante, conferir enunciados em que a criança explora conceitos de permissão, como quando pede para ver ou fazer algo: “*Pode? Pode não?*” (recorte 52, p. 85).

O espalhamento semântico encontrado nos diálogos é um fenômeno que se deu em razão da interação da criança com outras pessoas, pois é na troca que se estabelece em um diálogo que ela encontra outros empregos para uma palavra. Portanto, é a interação que permite essa expansão semântica. O adulto, ou mesmo outra criança, oferece novos contextos, novos termos e, também, novas combinações entre eles, ou seja, a fala do outro serve de *input* para a linguagem da criança. Assim, a partir desse princípio de que a linguagem do outro aparece na linguagem da criança, vamos nos dedicar aos processos dialógicos (DE LEMOS, 1989) encontrados em nossos dados. Da mesma forma que o espalhamento semântico, diversos outros fenômenos também são favorecidos quando a criança entra em contato com outras pessoas. Esses processos pelos quais a criança passa quando sua fala é favorecida por meio da fala do interlocutor são chamados processos dialógicos.

## 4.2 PROCESSOS DIALÓGICOS

Este tópico mostra, por meio dos dados, os processos sugeridos por De Lemos (1989) – Processos de Especularidade, Complementariedade e de Reciprocidade ou Reversibilidade – discutidos anteriormente no capítulo de fundamentação teórica. Também é objetivo deste tópico mostrar a importância da fala materna durante a aquisição da linguagem. Essa fala é conhecida por *motherese* ou *baby talk*. Ressalta-se que ela não é utilizada apenas pela mãe, mas por todos aqueles que exercem uma função de responsabilidade pela criança, seja a própria mãe ou outra pessoa que se dedique a ela, motivo pelo qual Braggio (2007) sugeriu as denominações língua ma-pai-terna ou *mo-fa-therese*.

A fala do adulto direcionada à criança tem importância para o desenvolvimento da linguagem, pois é por meio dela que a criança, antes mesmo de verbalizar, tem acesso a valores, regras, conhecimentos sobre cultura etc. É, portanto, a fala do adulto que envolve a criança nas relações sociais. Geralmente, caracteriza-se pela adoção de procedimentos que facilitam a compreensão e a comunicação, tais como a ênfase na entonação e nas palavras consideradas essenciais, frases sintaticamente mais simples etc., ou seja, o adulto adapta a sua fala ao nível linguístico apresentado pela criança, com a finalidade de envolvê-la na interação, preocupando-se, no entanto, em oferecer material linguístico para ela desenvolver sua língua. Assim, discute-se durante a análise dos dados a participação do adulto na aquisição da linguagem, isto é, o papel do *input* linguístico nesse processo.

A interação entre adultos e crianças é identificada pelo uso de enunciados ou elementos pela criança e também pela expansão dos enunciados proferidos pela criança por parte dos adultos. Os processos de espalhamento semântico identificados anteriormente também são visualizados sob essa interpretação. A criança usa a fala do outro como *input* e a emprega, posteriormente, de acordo com seu interesse. São processos recíprocos e espontâneos. Desse modo, a interação destacada na fala com o outro não indica que a criança está simplesmente exposta a dados linguísticos. Ela realiza uma análise, na qual enxerga a fala do adulto como atividade interpretativa, atribuindo ao enunciado e ao contexto linguístico forma, significado e intenção. A criança destaca-se como sujeito constituído, capaz de julgar a fala do outro, transferindo-se da posição de interpretado para a de intérprete. Vamos observar alguns trechos de diálogos em que se podem identificar tais características.

**Recorte 11** (1; 9; 20)

Tomando café da manhã:

P.: quer **pão**?

D.: **pãu. Isquenta.**

P.: *tá* esquentando.

D.: ui.

C.: *tá quente*, né?

D.: ***tá quenti.***

D.: café.

C.: café é do papai?

A criança pega uma faca que está sobre a mesa e diz:

D.: *é piligoso.*

P.: a faca *é perigoso*. Você sabe que é perigoso por que que vai pegar? Aqui (na cozinha), é tudo perigoso.

C.: já sabe todos os conselhos. Vamos brincar comigo?

O trecho anterior (recorte 11) segue o padrão citado, em que a criança utiliza a expressão “*tá quenti*” em resposta à questão “*tá quente, né?*”, isto é, ela desenvolve sua fala a partir do que foi oferecido pelo adulto, dando forma, significado e intenção. Quando a criança diz “*pãu. Isquenta.*”, também mostra que ela já trabalhou a linguagem, reelaborando os enunciados de acordo com a sua necessidade. Nesse sentido, o adulto como interlocutor linguisticamente mais habilitado, após fazer a criança alcançar a compreensão do enunciado envolvendo-a no diálogo, quer promover o desenvolvimento na produção e buscar aproximar a fala da criança à sua própria fala.

Interessante notar a interpretação do pai para o uso da sentença “*é piligoso*”. Como dito anteriormente, e com base em De Lemos (1989), o processo de interação e de reorganização dos enunciados é recíproco. Assim, o filho, que já havia interiorizado o conselho que escutou do pai algumas vezes em situações semelhantes, o emprega como uma expressão usual, adaptando-o a sua intenção. O pai, por sua vez, o reestrutura, e isso se dá sem a preocupação com a concordância, o que pode evidenciar uma maneira de chamar a atenção para a falta dela. Além disso, esse trecho do diálogo mostra a complementariedade na fala do pai, que expande o conceito ao explicar o motivo do perigo.

Assim, a partir desse diálogo, podemos dizer que a fala do pai, da mãe ou de outro adulto apresenta características para facilitar a compreensão por parte das crianças. É possível listar algumas identificadas no recorte 11:

- a) ênfase em palavras essenciais e expansão do enunciado:

D.: café.

C.: café é do papai?

b) esclarecimentos sobre determinado assunto ou objeto:

P.: a faca é perigoso. Você sabe que é perigoso por que que vai pegar? Aqui, é tudo perigoso.

c) verbalização para significados e conceitos:

D.: ui.

C.: tá quente, né?

Outras ainda poderão ser identificadas a partir da leitura de mais dados.

**Recorte 12** (1; 9; 28)

Brincando de arrumar as partes do tapete que é formado por várias peças, como em um jogo de quebra-cabeça:

C.: este você *coloca* lá.

D.: **colóca**.

C.: e aquele *amarelo*? Vamos colocar?

D.: **amalelinhu**.

D.: tocá.

C.: *trocar? De novo?*

D.: **di novu. Tocá di novu**.

C.: mas este não cabe aqui.

C.: *faltou um*.

D.: **faltô. Uma**.

C.: como que *coloca*?

D.: **colóca!**

[...]

C.: *tá certo?*

D.: **tá cétu**.

C.: e aquele outro. Onde falta? É aqui? Ou ali?

D.: é ali.

D.: tá fiu.

C.: *sai do chão. Vem pro tapete!*

D.: **tapeti. U chãu**.

D.: u amalelinhu. U otu. Amalelu.

O diálogo (recorte 12) foi registrado enquanto arrumávamos as peças de um tapete de borracha. Destaca-se, por meio da interação da criança com o adulto, o processo de reciprocidade ou reversibilidade, caracterizado como meio de a criança reorganizar a fala que serve de *input* para se comunicar. Acontece, nesse trecho, um reposicionamento de fragmentos do discurso do adulto pela criança, em que ela procura recontextualizar, em sua própria fala, novos elementos que identifica na fala do outro, com destaque, principalmente, nas falas: “*colóca*”; “*amalelinhu*”; “*di novu. Tocá di novu*”; “*faltô. Uma*”. Isto é, a partir da fala anterior, a criança reorganiza seus enunciados.

É interessante, ainda, notar o uso da palavra amarelo no diminutivo, como uma forma carinhosa de nomear algo, que também foi visto em outras ocasiões.

No recorte abaixo, também pode ser notada a reorganização da fala do outro na fala da criança, por meio da ação de espelhar e completar a fala anterior.

**Recorte 13** (1; 10; 17)

A criança estava brincando com o jogo de quebra-cabeça, quando decide jogar as peças para cima e observar o meu comportamento:

D.: *viu?* (rindo).

C.: *eu vi* sim. Tô vendo.

D.: *viu?* (ele pergunta várias vezes).

C.: *eu vi*.

C.: *acabou* (não há mais peças para jogar).

D.: ***cabô***.

C.: o que que você vai jogar agora?

D.: ***vi?***

C.: *vi*.

D.: *mi dá*.

C.: *dá a caixa*.

D.: *jogá não*.

Nesse diálogo (recorte 13), a fala do adulto é identificada na da criança por meio da flexão usada no verbo *ver*: “*vi*”. A seguir há mais exemplos sobre como a criança trabalha a fala do outro para desenvolver a sua, espelhando, reorganizando e completando enunciados. O *input* da fala adulta aparece na ordem das palavras de um enunciado, com a expansão do enunciado por parte do adulto para dar prosseguimento à conversa (recorte 14), na menção da palavra mais informativa no enunciado (recorte 15), na (re)construção de novas sentenças com palavras ditas em enunciados anteriores (recorte 16), na capacidade de operar com sufixos (recorte 17), na compreensão dos enunciados e substituição por pronomes, na concordância nominal e verbal (recorte 18), na expansão semântica, na complementariedade e reciprocidade, na reorganização de frases que são (re)construídas no decorrer do diálogo (recorte 19). Particularmente a respeito do enunciado “*num tem da vaca? Num tem? Num tem leti da vaca?*”, notamos a clarificação dele pela criança, demonstrando a oportunidade que ela teve de se escutar, de identificar os problemas de interpretação de sua mensagem pelo interlocutor e de reorganizar a fala por ela proferida, favorecendo o seu próprio desenvolvimento da linguagem.

**Recorte 14** (1; 10; 17)

D. tinha ido ao salão cortar os cabelos e a pesquisadora e o pai conversam sobre a experiência:

C.: quem cortou seu cabelo?

D.: moça.

C.: que moça? *Moça do salão?*

P.: com hora marcada e tudo.

D.: *salão da moça.*

C.: salão da moça. Que chique! Como é que foi?!

**Recorte 15** (1; 8; 24)

Escolhendo a qual DVD assistir, se do bode ou da tartaruga:

D.: tataluga. Tataluga. Tataluga. U bodi.

M.: fecha o bode, fecha. Dá pra mamãe guardar. Toma. Segura.

D.: a tataluga.

M.: é. Eu vou abrir e você *coloca*.

D.: *colóca*.

M.: calma, calma. Agora *aperta*.

D.: *apéta*.

M.: isso.

**Recorte 16** (1; 9; 28)

D. jogou as peças do jogo para o ar:

C.: olha! Quase que caiu no vidro. Não pode!

D.: caiu.

C.: caiu onde?

D.: *nu vidu*.

C.: não, não caiu no vidro. *Quase!*

D.: *casi*.

C.: quase.

D.: *casi nu vidu*.

**Recorte 17** (1; 12; 21)

Brincando com os fantoches, D. pede para abrir a boca do sapo:

D.: C. (chama pela pesquisadora).

D.: ábi a boca. Ábi.

C.: *abriu*.

D.: *ábi, ábi, ábi, C. Abiu*.

**Recorte 18** (1; 12; 21)

Desenhando o contorno das mãos do D. no papel:

C.: olha que legal! Bota a mão aqui.

D.: u fogueti.

C.: fazer a mão do D.

D.: a mão?!

C.: *não tira, não*. Olha aqui os dedinhos do D. (desenhando a mão do D. no papel).

D.: *nãu tila, nãu?*

C.: tira não.

C.: aí a mão do D.

D.: põe ota.

C.: (D. puxa a mão) tá sentindo cosquinha?  
 D.: faz assim, C.  
 C.: assim?  
 D.: é.  
 C.: assim eu não pinto. [...]  
 D.: põe ota.  
 C.: põe nessa.  
 D.: nessa? *Nãu tila, nãu?*  
 C.: tira não, senão não dá pra fazer.  
 C.: pronto. Desenhamos a mão do D. Uma mão, duas mãos.  
 D.: [...] C.  
 C.: *a minha é grande.*  
 D.: *ela é gandi?*  
 C.: é grandona. Olha o tamanho.  
 C.: qual que é a mão maior?

**Recorte 19** (1; 12; 28)

D.: um bulacu. Um bulacu. Ó u bulacu ali.  
 C.: aqui é um buraco?  
 D.: é.  
 D.: *tilá?*  
 C.: *pode.* Tem um buraquinho.  
 D.: *pó tilá.*  
 C.: pode. Não parece uma colher esta pá?  
 D.: nãu.  
 C.: parece não?  
 D.: *que olhá, quer?*  
 C.: quero ver. Aonde você vai?  
 D.: vô buscá a colhé.  
 C.: não precisa, não. Vem cá.  
 D.: pô favô.  
 D.: eu já vô.  
 D.: vô pegá o gafu.  
 Ele abre a gaveta de talheres.  
 C.: que garfo? Onde você foi? [...] (fui atrás dele).  
 Já vi, mas vamos fechar. Tem faca! Colher é isto aqui.  
 P.: D., não pode mexer aí não.  
 Ele abre o armário da cozinha, me dá um pacote de salgadinho e diz:  
 D.: abi aí, C.  
 C.: pede pro seu pai primeiro.  
 O pai ainda tentou convencê-lo a tomar a mamadeira que havia sido abandonada anteriormente.  
 C.: você tem uma mamadeira pra tomar ainda.  
 D.: abi aí. Abi aí.  
 C.: *pode abrir?* (pergunto ao pai).  
 D.: *pódi* (a criança responde).  
 D.: *pódi abí, pódi.*  
 D.: *num tem da vaca? Num tem? Num tem leti da vaca?*  
 C.: tá ali onde você colocou. (Busco a mamadeira e dou a ele) Aqui! Você não está procurando?  
 D.: nãu.  
 D.: ua minhoca (já comendo o salgadinho, comenta que parece uma minhoca).

Os diversos aspectos citados sugerem que a criança está lidando com situações novas em sua língua a cada momento, mostrando a capacidade de empregar as mudanças em sua mente na estrutura linguística.

Portanto, por meio dos exemplos, percebe-se que o diálogo tornou-se unidade de análise, em que se privilegiam não apenas a fala da criança, mas também a fala do outro; um fenômeno relacionado à noção de dependência dialógica e à noção de que a interação entre adultos e criança promove a reorganização da língua da criança.

Segundo De Lemos (1995, p. 16 apud MALDONADE, 2003), “não há como eliminar a relação do falante com a sua língua, nem a fala do outro e seu efeito, nem o movimento da língua e seu efeito tanto de estabilização quanto de ruptura e estranhamento”.

Os considerados “erros” pela gramática normativa podem ter explicação nessa transferência do discurso do outro para o discurso próprio: da fala do adulto reorganizada pela criança, vendo a língua como ente em formação contínua. Assim:

irregularidade é um termo que circula nas gramáticas normativas, que concebem a língua como um objeto constituído, acabado, de contornos bem definidos, considerado somente a partir do seu lado supostamente estável; o que não deixa de corresponder a uma idealização sobre o objeto (língua). (MALDONADE, 2003, p. 26).

Vemos, portanto, na gramática normativa, a idealização de uma língua estável que é oposta ao aspecto dinâmico e variável de uma língua real (re)construída pela criança.

Todavia, retomando o assunto da emergência da categoria verbal, percebemos que a produção desses enunciados aumentava consideravelmente na fala da criança. Pode-se hipotetizar que a fala da criança crescia em função do verbo. Posteriormente, surgiram sentenças mais complexas, exigindo da língua a combinação e a concordância entre os enunciados, dando início à sintaxe. Os recortes seguintes permitem a visualização dessa progressão na linguagem, com o uso do verbo associado a complementos, adequando-se à linearidade exigida pela língua.

**Recorte 20** (1; 8; 24)

Diálogo da criança e da mãe sobre a qual filme assistir:

D.: u bodi.

C.: vamo *guardar*?

M.: cansou do bode já? O bode é tão bonito.

D.: u bodi. *Gaadá*.

**Recorte 21** (1; 9; 8)

Também sobre filmes, a criança conversa com o pai:

P.: ele não sabe qual ele quer.

[...]

C.: abre.

P.: qual você quer ver?

D.: u usu.

P.: você quer ver o urso? *Tem certeza?*

D.: *tã* medu. U gagãu (referindo-se ao sentimento que tem pelo personagem do dragão).

**Recorte 22** (1; 10; 17)

Neste recorte, o pai relata o comportamento do filho e o adverte sobre colocar objetos na boca:

P.: ontem ele não queria tomar banho, aí sentou lá fora e falou: “*dêta, papai*”.

D.: a casa do papai.

C.: é a casa do papai?

P.: não. Tira da boca, D.

Ele se adianta e fala:

D.: *é suju*.

P.: tem bichinho, filho.

D.: *tã bisinhu*.

C.: tem bichinho. Não pode colocar a caixa na boca. A caixa serve pra colocar isso aqui ó, o quebra-cabeça.

D.: na boca nãu. *Montô* u carru (referindo-se a si próprio).

**Recorte 23** (1; 12; 21)

Brincando de fantoches:

D.: ahh, *modeu*.

C.: a girafa mordeu?! A girafa não morde... só dá beijinho.

D.: *tã bezandu? Modeu. Ei modeu...*

C.: não machuca.

D.: *nãaau, modeu zilafa. Num quelu a zilafa. Num qué.*

**Recorte 24** (1; 12; 28)

Desenhando:

D.: *eu tô bincanu*.

C.: que cor é essa?

D.: vemelhu.

C.: não é não. Amarelo.

D.: amalelu? *Eu tô bincanu*.

C.: tá brincando. Quem é esse? O Cebolinha e a Mônica.

D.: ceboinha.

D.: *eu pus nu pé. Eu pus* (colocou o pé no desenho).

Os recortes anteriores também dão exemplos do trabalho progressivo que a criança tem com a língua. Os enunciados registrados indicam a importância da fala do adulto para a

criança desenvolver a sua. No recorte 20, por exemplo, as perguntas dos adultos, “vamo guardar?” e “cansou do bode já?”, são formas de *input*, pois permitem que a criança desenvolva produções mais longas, como a que surge em seguida: “*u bodi. Gaaddá*”. Ao fazer uma pergunta durante o diálogo, o adulto termina sua fala e passa o turno da conversação para a criança. Ocorre, muitas vezes, de a criança não dar continuidade, demonstrando que ela não se interessou pelo assunto ou que a interação foi pequena, o que é considerado normal. Nos demais exemplos também observamos tal característica da fala do outro, de envolver a criança na interação, solicitando complementação de seus enunciados.

Há exemplos em que ela opera com sufixos verbais indicadores de tempo e pessoa, como em “*tã medu. U gagãu*” (recorte 21) e “na boca não. *Montô u carru*” (recorte 22), os quais também remetem à questão do uso da terceira pessoa verbal, a não pessoa. Além desses sufixos, mostrava-se capaz de empregar pronomes pessoais correspondentes, nas formas verbais necessárias, como em “*nãaa, modeu zilafa. Num quelu a zilafa. Num quê*” (recorte 23), “*eu tô bincanu*” e “*eu pus nu pé. Eu pus*” (recorte 24).

Podemos dizer, por meio da análise, que a fala adulta exerce influência na escolha dos sufixos adotados pela criança, mas também que o *input* do adulto permite que a criança desenvolva enunciados nunca ditos anteriormente, ou seja, ela não é dependente desse aspecto.

Além de tais características indicadas pela flexão dos enunciados, podemos perceber, no recorte 23, que a criança dá vida a um objeto inanimado, a girafa, uma vez que este apresenta características que fazem com que ela o visualize como animado, tais como traços parecidos com a fisionomia humana, além de apresentar movimento e capacidade de conversar, ainda que em razão de uma força exterior. Assim, a criança é levada a considerar o brinquedo como um sujeito com o qual ela pode interagir, uma vez que o boneco é capaz de conversar, brincar e, inclusive, morder alguém. Processo semelhante foi observado também com os objetos dos recortes 7 e 8 (p. 53-54).

Os exemplos vistos até agora nos mostram situações de fala, embora registrados em dias distintos, em que a criança flexiona as palavras e emprega pronomes pessoais que muitas vezes não concordam com os demais termos dos enunciados, o que nos faz tentar entender o motivo para isso. Essa falta de concordância pode se dar em razão da retomada do enunciado anterior durante a interação social. Isso remete aos processos vivenciados em um diálogo, desde a especularidade, quando sua fala é espelhada na do adulto, passando pela complementariedade, até a reciprocidade, quando se torna intérprete e, com isso, guia o diálogo, ocupando a posição que antes era do adulto. Essa situação é percebida com maior

ênfase quando se analisam as marcas das formas verbais para expressar tempo e pessoa, pois podemos identificar pelas suas flexões (principalmente as verbais) e pelos pronomes empregados para realizar a concordância entre os termos da fala indícios dos processos dialógicos citados. Essa abordagem será feita nos próximos tópicos com dados elucidativos que demonstram características da aquisição da linguagem por meio da noção de tempo e de pessoa na fala da criança.

#### 4.3 A NOÇÃO DE TEMPO NA FALA DA CRIANÇA

A categoria de tempo verbal refere-se às relações temporais e é expressa justamente pelo contraste gramatical, sendo passado, presente e futuro as designações naturais que se acredita suprir a necessidade de nomear os acontecimentos de acordo com o momento da fala. A noção de tempo está realmente presente nas línguas, mas tal oposição de medidas e consequente divisão temporal são construções humanas, sendo arriscada a suposição de que tais indicações de tempo estejam presentes em todas as línguas como um aspecto universal a todas elas. A divisão sistemática entre passado, presente e futuro tem fundamentos gramaticais, mas depende, especialmente, do aspecto cultural. São possíveis diferentes categorizações gramaticais do tempo, podendo suas divisões ser agrupadas de diferentes formas. Pode-se pensar, por exemplo, na dicotomia (oposição) passado e não passado.

O registro da noção de tempo na fala infantil chamou nossa atenção e permitiu, pelo seu exame, identificar como a criança desenvolve em sua mente e emprega na oralidade estratégias para se adequar a noções tais quais os falantes adultos. No início das observações, percebemos que ela não fazia distinção temporal em sua fala, no entanto empregava com maior frequência verbos no presente (no modo imperativo) e no passado. Porém, no início, não é consenso que essa informação indique que a criança esteja fazendo referência ao tempo conforme o designamos em nossa sociedade. Esse fato nos levou a questionar como a distinção do tempo se apresenta durante o momento proposto neste trabalho de aquisição da linguagem, isto é, qual a estratégia usada pela criança para construir tal noção em sua linguagem e ser compreendida pelos demais falantes da comunidade. Posteriormente, nas observações seguintes, percebemos que os seus enunciados demonstram que a criança faz uso de flexões verbais e de termos específicos que indicam tempo, como *já*. Também acerca do aspecto temporal traçamos a importância da identificação no diálogo de processos por meio

dos quais a criança usa a fala do outro como *input* para sua própria fala. Questionamos, com isso, se a fala dirigida à criança também demonstra com mais frequência marcas de tempo no presente ou no passado. Assim como na fala infantil, a fala materna restringe-se ao momento atual com poucas variações, sendo considerada mais simples para haver a comunicação e, somente depois, novas construções começam a fazer parte da fala do adulto.

Conforme afirmado anteriormente, no momento inicial da pesquisa a criança não demonstrava em seus enunciados a presença de elementos que expressavam o tempo verbal, isto é, não apresentava o uso de morfemas ou palavras para horas, dias, datas e, principalmente, não sabia diferenciar presente, passado e futuro em sua fala e na fala que ouvia do outro. A ausência desses elementos possibilita a hipótese de que a noção de tempo que os falantes adultos possuem não era um conhecimento já adquirido pela criança. Tudo indicava que para ela o que existia era o que acontecia aqui e agora em relação à sua fala e que a interação com outras pessoas por meio do diálogo era um fator determinante para desenvolver as formas para as palavras empregadas em sua fala. Nas crianças, a informação de tempo manifesta-se justamente a partir de contrastes surgidos pela sua principal característica como categoria, a qual “relaciona o tempo da ação, do acontecimento ou do estado referidos na frase ao momento do enunciado, que é ‘agora’” (LYONS, 1979, p. 320).

Vamos agora observar as formas e as flexões verbais escolhidas pela criança nos eventos de fala registrados e transcritos para este trabalho. É possível perceber maior frequência de verbos no passado, mas, ao longo da análise de outros recortes, veremos outras formas adotadas, como o uso do imperativo, do gerúndio e do futuro, com a inserção de elementos complementares para caracterizá-los. Embora não seja nosso objetivo traçar um percurso cronológico do desenvolvimento da aquisição da linguagem, notamos que a criança somente avança na aquisição quando já apresenta um conhecimento adquirido, ou seja, quando já é capaz de interpretar sua fala e reconstruí-la conforme a necessidade, dando a orientação que deseja para o diálogo.

**Recorte 25** (1; 8; 24)

Estávamos assistindo a um filme quando o aparelho de DVD parou de funcionar.

M.: olha lá o que que acontece com os seus dedos (a mãe se refere ao hábito da criança de colocar os dedos no DVD).

C.: travou. *Parou*.

D.: *palô*.

M.: porque tá sujo.

D.: a Ninoca (Ninoca era a personagem do filme).

C.: Ninoca parou.

D.: *palô, palô, palô, palô...*

M.: chama o papai pra arrumar.

P.: que foi, filho? O que aconteceu?

D.: *palô.*

P.: parou? Você sabe por que que parou? Porque você fica colocando o seu dedo sujo e...

D.: a Cocolelé. A Cocolelé (outra personagem; repete várias vezes). A Ninoca. A Cocolelé.

Posteriormente, apareceram outras flexões também expressando passado, como foi visto no recorte 1 (p. 28) e pode ser conferido nos recortes seguintes:

**Recorte 26** (1; 8; 24)

Após perceber que D. estava com muitas picadas de mosquito, a mãe traz uma pomada para aliviar a coceira provocada. No entanto, D. quer ele mesmo passar a pomada nas picadas.

D.: *viu?*

M.: vi.

M.: a picada. Mosquito *pica*, né? E o D. é muito alérgico... aí já viu, né?

D.: *pica.*

C.: *pica.*

M.: cadê a outra? A outra picada onde é que tá? Picou mais? Picou? Na perna não tinha?

M.: [...]

D.: a Nona.

C.: você passou no machucado? Cadê?

D.: *ui.*

C.: *ui.*

M.: não pode ficar passando muito não. É só um pouco.

C.: mostra pra mim, D.

M.: mostra pra C. o seu dodói.

C.: deixa eu ver. Mostra pra mim. Como que o mosquito fez? Ele picou, né?

D.: (risos) *viu?*

M.: vi. Chega, chega, agora deu. Deixa o remedinho fazer efeito.

O recorte 26 é exemplo da interpretação do diálogo pela criança. Ao dizer “*viu*”, ela mostra que pode operar com sufixos e que não necessariamente precisa de um enunciado anterior servindo de *input*, pois o próprio diálogo e a interação estabelecida com outras pessoas em diferentes momentos têm essa função.

**Recorte 27** (1; 9; 8)

D.: u bodi!

C.: o bodi, não... Você quer ver o “van bodi” (nome do filme), é? Ali é um pato!

D.: cadê? *Ábi.*

C.: *abre a caixinha.*

D.: *cabô.*

C.: cabou? Cadê?  
 D.: *sumiu*.  
 C.: sumiu não. Deve estar guardado.  
 P.: não. Não desliga, não (a televisão).  
 D.: u bodi.

Além dos sufixos verbais empregados pela criança, devemos notar que, nesse diálogo (recorte 27), quando D. menciona o sumiço de algo, a sua fala não é interpretada como se a ação de sumir passasse por um processo do presente para o passado, apesar de dominar as flexões verbais. Somente queria dizer que não estava mais vendo o objeto naquele exato momento, o que é bem diferente de ter as diferenças do hoje, do amanhã, do ontem, do ano que vem ou semana passada definidas em sua mente e saber usá-las ou compreendê-las quando as escuta na fala de outra pessoa, isto é, tais expressões, ainda que empregadas, não têm a mesma interpretação que um falante adulto dá aos sufixos marcadores de tempo na língua portuguesa.

Ainda se destaca como característica da fala adulta a expansão do enunciado da criança pelo adulto com a intenção de desenvolver o diálogo, envolvendo a criança em eventos de fala:

“D.: cadê? *Ábi*.  
 C.: *abre a caixinha*.”

Desse modo, conforme De Lemos (1989) afirma, as características do processo de aquisição de linguagem se manifestam reciprocamente.

O recorte 28 também mostra como a fala do adulto, por meio de uma solicitação, pode ser *input* para a criança desenvolver seu pensamento.

**Recorte 28** (1; 9; 20)

C.: deixa o gravador aqui no chão, vai.  
 C.: cadê a mamãe, D.?  
 D.: *saiu*.  
 C.: saiu? Deixa aqui no chão, deixa eu te mostrar. Mamãe saiu?

Nesse exemplo, o adulto deseja que a criança desenvolva o enunciado, por isso ele a pede que clarifique o que ela acabou de dizer. É essa a interação propícia para o desenvolvimento da linguagem.

O uso das flexões verbais empregadas nos recortes 29 e 30 mostra a capacidade semântica de operar com o modo imperativo. É intenção pedir ou ordenar algo, compreendendo, dessa forma, exatamente a função desse modo verbal. Além disso, é possível interpretar tal uso por ser o verbo o termo que pode transmitir todo o significado do diálogo para a criança se fazer compreendida. No recorte 29, somente quando foi requisitada com a pergunta “*pegar o quê?*” é que a criança completou seu enunciado, ou seja, a menção do verbo era satisfatória para ela se expressar, porém foi necessário buscar mais informações sobre o pedido a fim de desenvolver a linguagem.

Já no recorte 30, a escolha da forma verbal “*enta*” é característica do processo dialógico de especularidade, pois parece ser a retomada da fala anterior “*deixa eu entrar, aí você fecha*”, em que o adulto estabelece duas ações relevantes para a situação: entrar e fechar, isto é, palavras que se destacam remetendo à noção de palavra mais informativa nos enunciados.

**Recorte 29** (1; 8; 24)

C.: e esse chinelão?

D.: da mamãi.

D.: *péga*.

M.: pegar o quê?

D.: *péga*.

M.: pegar o quê?

D.: u chineiu.

**Recorte 30** (1; 9; 20)

D.: *abí a poita*.

C.: aii! (D. quase prende o nariz na porta).

P.: rapaz, cuidado com o nariz aí. Deixa eu entrar.

D.: *fêsa, fêsa*.

P.: deixa eu entrar, aí você fecha.

D.: *enta*.

Ainda nesse recorte, podemos perceber que a criança já adquiriu noções sobre o conceito de sequencialidade. Quando o pai diz “*deixa eu entrar, aí você fecha*”, ele compreende que primeiro o pai deve entrar para depois fechar a porta.

Com o decorrer do desenvolvimento linguístico e com o crescimento da criança, o uso da categoria verbal se torna mais produtivo em sua fala e, a partir da combinação entre mais palavras, a utilização de elementos característicos para marcar o tempo fica mais rica, como

ocorre em construções com o verbo auxiliar *estar*, que, conjugado com um gerúndio, transmite a duração do processo. É a noção de que algo teve início e durante a discussão esse algo se mantém em curso ou ainda inconcluso. A criança, desse modo, já manifesta esse conceito abstrato em seus enunciados por meio do uso do verbo auxiliar combinado com o gerúndio. Esse conceito abstrato de coisas que continuam acontecendo é denominado aspecto e coexiste ao lado da categoria de tempo (CAMARA JR., 2007). Exemplo disso: “*tá vuanu*” (recorte 31).

**Recorte 31** (1; 9; 8)

Estamos no quintal. Há muitas flores pelo chão. D. coloca as flores que eu dou a ele em cima da minha mão e do gravador.

D.: u otu. U otu. *Sigulá* (referindo-se às flores).

C.: *tô segurando*.

O vento leva as flores.

C.: *ihh, tá voando*.

D.: *tá vuanu*.

C.: e esta? Toma. Estamos enfeitando o gravador. Sopra!

D.: *tá velu*.

C.: é, tá *ventando* (D. sopra o restante das flores que haviam ficado em cima do gravador).

Observem que há o uso por parte do falante adulto de enunciados flexionados no gerúndio: “*tô segurando*” e “*ihh, tá voando*”. Logo depois, a criança também flexiona o seu enunciado no gerúndio. Considerando que a menção do gerúndio foi um dos primeiros registrados, tudo indica ser uma característica do processo de especularidade (DE LEMOS, 1989), quando a criança atribui forma, significado e intenção a sua produção oral. Também chama atenção no diálogo do recorte 31 a forma usada em “*tá velu*” para caracterizar uma ação contínua de ventar. Afirmar que é uma forma no gerúndio somente pode ser feito por meio do contexto do diálogo. Há a hipótese de que a criança tenha feito um paralelismo com sua própria fala anterior: “*tá vuanu*” e “*tá velu*”.

**Recorte 32** (1; 9; 20)

No quintal, conversando com o pedreiro (L.):

C.: olha o caminhão passando na rua!

D.: qué vê.

C.: *já foi embora*.

D.: *foi embola*.

[...]

C.: cadê o L.?

- D.: *foi embola.*  
 C.: foi nada. Olha ali.  
 L.: oi, D.  
 D.: ali, ábi (a porta do carrinho de brinquedo que ele estava “dirigindo”)  
 C.: *levanta daí.*  
 D.: *levanta. Tá sujo* (falando da areia que L. estava mexendo).  
 L.: é água pra fazer massa. *Água suja.*  
 D.: *água suja.*  
 C.: tem areia e água, *não tem?*  
 D.: *num tem.* Água suja (repete várias vezes).  
 D.: u caminhão, u caminhão *passô* (voltando à primeira informação do trecho).

Os diálogos expostos nos permitem afirmar que a criança reorganiza a fala do adulto para se expressar. Ela recupera mensagens ditas anteriormente, operando com os sufixos correspondentes. Nos próximos recortes, há enunciados que demonstram como a utilização de elementos para caracterizar a passagem do tempo em relação ao momento atual da fala torna-se mais frequente, promovendo o uso produtivo da linguagem tal qual os falantes a sua volta compreendem.

Contudo, é importante enfatizar a informação de que essa característica é adquirida durante os primeiros anos do processo de aquisição da linguagem, o que não quer dizer que a criança com aproximadamente dois anos de idade na época da observação tenha chegado à estabilidade desse aspecto na língua, pois até o momento não o usa. Apenas é interessante, nesse momento, notar o desenvolvimento da fala infantil segundo essa característica. Veja:

**Recorte 33** (1; 9; 20)

Assistindo à televisão:

- D.: *desligá.*  
 C.: por quê?  
 D.: *desligá. [...] u botão. Desligá. Vô desligá.*  
 C.: quem desligou?  
 D.: *desligô a vaca.*  
 C.: o que é isso, D.?  
 D.: *viu?*  
 C.: tô vendo.

Vemos a criança construindo sua linguagem por meio dos diálogos. Observem que ela já emprega verbos auxiliares para formar enunciados no futuro: “*desligá. Vô desligá*” e esses enunciados coexistem com enunciados que indicam o passado, ou seja, ela identifica as formas que representam tais tempos verbais. Observem também que em alguns momentos há

a flexão de primeira pessoa, enquanto em outros, há a de terceira pessoa. Nesses de terceira pessoa, podemos perceber que a fala anterior do adulto mantinha o mesmo sufixo, como em “*desligô a vaca*”, que tem com antecedente “*quem desligou?*”, sendo que a forma anterior da palavra era “*desligá*” (recorte 33).

O recorte 33 mostra uma característica já destacada neste trabalho: os objetos que aparecem na fala de D. têm autonomia e ganham vida própria. A criança denomina o objeto usando as características do objeto; neste caso, denomina a televisão pelo desenho que está passando nela e, com isso, D. diz que *desligou a vaca* e não a televisão, ainda porque a criança tem a intenção de interromper a transmissão do desenho, e a forma que ela conhece para alcançar tal objetivo é desligando o aparelho.

**Recorte 34** (1; 9; 28)

Vendo um livro com fotos de animais e, em seguida, um álbum de fotografias:

D.: a coluja!

D.: *tá vuanu.*

C.: a coruja voa.

D.: *vua. Voa.*

D.: *cabô.*

[...]

C.: o cachorro (na figura do livro).

D.: *u au au. U au au.*

D.: dá licença, *au au.*

C.: você gosta de cachorro?

D.: dá licença.

[...]

D.: a fotu.

C.: quer ver as fotos agora?

C.: quem que é esse?

D.: fotu.

C.: que bonitinho! Quem que é esse?

D.: D. (ele mesmo).

D.: vovô Calo.

C.: ah, o vovô...?

D.: Calo.

C.: *que é essa?*

D.: *Lalu. Lalu.*

P: *Analu.*

C.: *e esse?* (já não era mais a Analu).

D.: *a Lalu.*

C.: *e esse bebê?*

D.: *bebê.*

C.: *quem é?*

D.: *a Lalu.*

C.: *e esse?*

D.: *a Lalu. A Lalu.*

C.: *essa é a Lalu?? Né não!*

D.: *vovô Calo.*  
 C.: *e essa?*  
 D.: *mamãe Calo. Mamãe Calo.*  
 D.: *qué vê?*  
 C.: *quero ver. Quem é esse?*  
 D.: *peladão (ele mesmo).*  
 C.: *quem é o peladão? E esse?*  
 D.: *papai.*  
 C.: *e essa?*  
 D.: *dá licença.*  
 C.: *tá de chapéu? É o D.?*  
 D.: *boboleta. Boboleta (as fotos são enfeitadas com desenhos).*  
 C.: *não tem borboleta aqui.*  
 D.: *mamãe. D. (nomeando as pessoas que aparecem nas fotos).*  
 D.: *tataluga.*  
 C.: *e esse?*  
 D.: *boboleta.*  
 C.: *é um gato!*  
 C.: *vamos ver mais, a estrela do mar.*  
 D.: *estêla. Minininhu. D. Mamãe. Papá.*  
 C.: *é. O D. tá comendo aqui.*  
 D.: *vovô Calo. A Lalu.*  
 D.: *mais? U D. Qué vê.*  
 D.: *cabou o D. (acabou o álbum de fotografias).*  
 D.: *boboleta. Boboletinha. Boboleta.*

No trecho “*D.: tá vuanu/C.: a coruja voa/D.: vua. Voa*” (recorte 34), apesar da influência da fala do outro ser muito perceptível, a criança se escuta e se corrige, sendo, portanto, capaz de analisar a sua fala. O recorte do diálogo traz características semânticas interessantes que permitem dizer que ela trabalha com conceitos abstratos. Primeiramente, a criança nomeia o cachorro de “*au, au*”. Usar o som que os animais emitem para designá-los é natural nessa idade, sendo essa também uma característica da *motherese*. Em seguida, vemos a capacidade de a criança usar a ironia. No trecho em que é questionado sobre quem são as pessoas das fotos, talvez já cansado de tantas perguntas, começa a fazer graça do assunto e chega ao ponto de dizer que quem está na foto é a mamãe Carlos, uma junção de informações anteriores: mamãe e vovô Carlos, além de designar várias pessoas de Lalu.

**Recorte 35** (1; 12; 21)

Brincando com os fantoches:

D.: *vô pô na zilafa.*

C.: *então coloca.*

D.: *[...] é na bocona?*

C.: *na boca? Olha a língua da girafa. “Brigado, Seu Sapo” (C. fazendo a voz da girafa).*

C.: brigada, D.

C.: a boca da girafa é pequenininha (querendo colocar o “pião” – brinquedo – na boca dos fantoches).

D.: *abi, abi.*

C.: *abriu.*

(D. finge que morde)

Fantoches conversando:

C.: “não morde, não tenho dentes pra morder.” “Nem eu. Eu só converso. Eu falo, falo.”

D.: *falu, falu, falu, falu* (risos).

C.: “brigado, D.” (voz do sapo).

D.: *ábi* a boca. *Ábi.*

C.: *abriu.*

D.: *ábi. ábi, ábi, C. Abíu.*

[...]

D. havia colocado o gravador dentro do fantoche e depois estava tentando pegá-lo:

D.: *tô peganu. Vô pegá.*

C.: deixa eu te ajudar. Eu seguro aqui e você pega. Pronto. Agora põe aqui no chão.

D.: *vô pô* na zilafa.

C.: então põe na girafa.

D.: *já pus* na zilafa. *Vã bola, vamu?!* (sai carregando a girafa com o gravador dentro feito uma bolsa)

### **Recorte 36** (1; 12; 28)

Brincando:

D.: *eu vô lá.*

C.: aonde você vai levar? (o brinquedo).

D.: *eu já voltu.*

Chama atenção no diálogo do recorte 35 a atitude de D. A criança coloca o gravador dentro do fantoche da girafa, que tem o formato de um saco, portanto parece uma bolsa, e chama para ir embora. Esse comportamento assemelha-se ao adotado pela pesquisadora quando os encontros chegam ao final. Logo, percebemos que a observação realizada é mútua e, com isso, podemos afirmar que a criança também está constantemente observando não só a linguagem, como tudo o que envolve a expressão, seja ela verbal ou corporal, e que as pessoas envolvidas na pesquisa certamente influenciam e são influenciadas.

O desenvolvimento da fala da criança e a percepção de mundo por ela, que inclui a sua observação e própria análise de como agir no dia a dia com as pessoas em diferentes situações, depende da interação social, do contato com falantes adultos e com a exposição a informações.

Os trechos dos recortes 35 e 36 contêm exemplos do uso de diferentes flexões verbais, indicando tempo e pessoa gramatical. Há a presença de verbos flexionados no futuro e na primeira pessoa, formados com o auxiliar *ir*: “*vô pô na zilafa*” (recorte 35); verbos também no

futuro, mas com o pronome explícito: “*eu vô lá*” e “*eu já voltu*” (recorte 36); verbos flexionados no passado: “*ábi. ábi, ábi, C. Abíu*” (recorte 35), sendo esse um exemplo de *input* da fala do adulto na fala da criança; verbos com flexão de tempo passado e na primeira pessoa: “*já pus na zilafa*” (recorte 35); e um enunciado que indica o aspecto inconcluso: “*tô peganu*” (recorte 35). O uso do termo *já* parece ser na fala de D. um recurso muito adequado para se fazer compreendido.

Desse modo, por meio da análise das falas que caracterizam o tempo verbal, podemos afirmar que, no início, a criança não procura fazer a distinção do tempo em seus enunciados, ainda que use elementos característicos, que estão presentes porque ela utiliza a fala anterior do interlocutor para se manter no contexto do diálogo, mostrando ser esse mecanismo fonte de inserção de novos elementos em sua fala e da capacidade de operar com morfemas. A fala da criança, a partir dessa visão, depende da interação com falantes adultos. Tais exemplos também indicam maior consciência do emprego da primeira pessoa no diálogo, indicando a subjetivação da criança. Há exemplos com flexões verbais na primeira pessoa, além do uso do pronome pessoal *eu*. Abordamos o uso da pessoa gramatical na fala da criança no próximo tópico.

#### 4.4 MARCA DE PESSOA GRAMATICAL NA FALA DA CRIANÇA

Podemos traçar algumas considerações a respeito da marca que indica a pessoa nos enunciados da criança observada. A partir dos últimos recortes citados no tópico anterior, notamos que a criança apresenta a capacidade de empregar com muita habilidade pronomes pessoais, além das flexões correspondentes às pessoas envolvidas no diálogo. Desse modo, paralelamente ao aspecto temporal, a categoria de pessoa gramatical parece se mostrar adequada para compreender o desenvolvimento linguístico da criança.

Pelos enunciados da criança vemos que essa marca pode se dar por meio das flexões, dos pronomes e, principalmente, pelo contexto do diálogo. Desse modo, a interação dela com os adultos é fundamental para trazer ao diálogo formas de acordo com a gramática do adulto, e os “erros” podem ser resultados da compreensão da fala adulta pela criança.

O emprego do verbo na terceira pessoa chama nossa atenção. Ele parece ser usado tanto para se referir à própria criança quanto aos outros interlocutores do diálogo, assim como para coisas e situações. Posteriormente, percebe-se que esse emprego do verbo na terceira pessoa é indício de que a criança recupera a fala anterior, reorganizando-a e empregando-a em

sua fala. No entanto, essa fase convive com momentos de gramaticalidade e de “erros”, indicando a presença de um longo período de instabilidade na sua língua, até o momento em que a criança alcança a maturidade de analisar a sua linguagem diante das demais.

Vamos observar o seguinte diálogo:

**Recorte 37** (1; 8; 24)

Bebendo água:

C.: matou a sede?

D.: *matô*.

Nele, notamos que somente por meio da análise do contexto podemos identificar a pessoa gramatical, pois a flexão do verbo (*matar/matô*) foi feita na terceira pessoa do singular a partir da pergunta. D. respondeu dessa maneira em razão do que foi linguisticamente oferecido a ele. É possível, assim, afirmar que ele não se enxerga como uma terceira pessoa, porque a ação aconteceu com ele; apenas a flexão é realizada na terceira pessoa devido ao processo de especularidade. Isso nos leva a crer que tais processos dialógicos se apresentam sob diferentes aspectos na linguagem.

Percebe-se, ainda, um paralelismo em relação ao discurso do interlocutor, uma dependência da referência dada pelo outro: *matou* > *matô*. Uma das características dessa dependência dialógica é que ela permite a entrada de novos elementos na fala da criança, no caso, o verbo *matar* com sentido de acabar com a sensação de sede, uma metáfora.

O próximo recorte foi registrado quando o pai adverte a criança sobre uma possível queda.

**Recorte 38** (1; 9; 8)

P.: ó, vai cair!!

D.: *cê cai!*

Essa é uma expressão muito frequente no dia a dia e certamente a criança já a escutou várias vezes como advertência, sendo, portanto, um conhecimento adquirido por ela. No trecho, a criança reconhece a situação e diz o enunciado que é familiar a ela nesse contexto, assumindo papéis discursivos de emissor e de receptor, pois é a si próprio que o enunciado se refere. Pode-se pensar também em um grau de ironia e criatividade por sua parte, dizendo explicitamente a fala de um adulto a qual cansou de ouvir. O trecho deixa claro o processo

percorrido pela criança para operar com tais papéis discursivos. Até o momento, ela lidou com diálogos em que os adultos se referem a ela por meio da flexão de terceira pessoa, seja a partir do uso do pronome *você*, do próprio nome da criança, de termos como “o bebê” etc. Assim, ela interiorizou tal papel. Agora, para se referir a si próprio, precisará se posicionar como primeira pessoa, *eu*. Essa interdependência de papéis reflete o universo referencial por ela criado, como falante e ouvinte em um diálogo.

De Lemos (1989) trata a questão dos pronomes pessoais como elementos importantes para a transferência do discurso do outro para o discurso próprio, sendo por meio da marca do pronome pessoal que a criança começa a reorganizar sua fala, momento em que a linguagem passa a ser objeto de análise da própria criança. A autora (1989, p. 10), por meio dessa reflexão, relaciona a aquisição e o uso de pronomes pessoais e flexões verbais com o processo de subjetivação da criança, o qual “atesta a dificuldade da criança em descentrar-se de sua própria atividade lingüística e objetivar-se como locutor, em oposição ao interlocutor e à posição discursiva correspondente à terceira pessoa”. Assim, podemos dizer que em um primeiro momento ela não consegue descentrar-se da fala do outro, isto é, ela é falada por outras pessoas. Posteriormente, com a maturação, ela passa a analisar a linguagem e tudo o que está envolvido nela.

No próximo recorte, em que D. conversa sobre a qual filme assistir, é possível perceber a retomada do discurso do outro em seu próprio discurso, demonstrando, desse modo, que uma criança durante a aquisição da linguagem trabalha com o que é oferecido a ela.

As flexões verbais que indicam a pessoa gramatical, assim como acontece com a marca de tempo, ocorrem em razão da interação com os outros, portanto esse é o motivo de ser o diálogo nossa unidade de análise.

**Recorte 39** (1; 9; 8)

P.: qual você quer ver?

D.: u usu.

P.: você quer ver o urso? *Tem certeza?*

D.: *tê* medu. U gagão.

No recorte 39, D. flexiona o verbo *ter* na terceira pessoa, “*tê* medu”, mas não podemos dizer que ele se percebe como uma terceira pessoa, pois está passando por tal situação e sentimentos. Há de se considerar o emprego do mesmo verbo pelo pai no enunciado anterior,

“*tem certeza?*”, mostrando, desse modo, que a criança utiliza o enunciado do interlocutor e o reconstrói para demonstrar suas intenções.

Logicamente, ela não trabalha só com o que está disponível, já que apresenta a capacidade de criar e reconhecer novos enunciados. E essa capacidade de transformar o que escutou em sua fala pode ser vista no próximo recorte, no qual a criança se percebe como pessoa atuante na linguagem e inserida em um grupo.

**Recorte 40** (1; 9; 28)

Brincando com jogo de quebra-cabeça:

C.: vamos montar o quebra-cabeça?

D.: u carru.

C.: o carro. Esse é o carro?

C.: *junta*.

D.: *junta*.

C.: *junta*.

D.: *juntamu*.

C.: juntamos.

O verbo *juntar*, a partir do que foi oferecido à criança por C. (*junta*), é, em seguida, flexionado como de segunda pessoa do plural (*juntamu*), já que brincava em grupo. Essa capacidade de trabalhar a língua promove o processo de complementariedade, isto é, quando enunciados são retomados e complementados pela criança. Mais uma vez, o estudo do diálogo confirma que, com o amadurecimento da criança, ela passa a dominar a linguagem, inserindo-se nela, atuando e organizando-a a sua maneira, de acordo com sua necessidade.

As flexões usadas no próximo recorte são exemplos do processo de reciprocidade, em que a criança assume um posicionamento mais atuante, gerando novas estruturas para o diálogo.

**Recorte 41** (1; 9; 28)

A mãe está saindo para trabalhar. D. corre para a garagem e a mãe coloca-o no colo para segurar o volante enquanto ela liga o carro. Na volta, conversamos:

C.: todo dia você dirige, D.? Vem dirigir esses carrinhos aqui (brinquedos).

D.: *diligi*.

C.: você dirigiu com a mamãe?

D.: *diligi*.

P.: quando ele pega no volante não quer nem que a gente pegue também.

C.: você gosta?

D.: *gotu. Eu gotu*.

Observamos que a criança flexionou o verbo “dirigir” na primeira pessoa e, por meio da entonação, identificamos ainda o tempo passado. Diferentemente do que foi visto em outros recortes, nesse a criança flexionou corretamente o verbo gostar, com a presença, inclusive, do pronome pessoal, embora a fala anterior do adulto tenha se referido a “você”, com a flexão de terceira pessoa. Com isso, podemos dizer que o pronome pessoal *eu* aparece depois que a criança começa a operar com certos sufixos e com o pronome *você* e que o processo de subjetivação se instaura a partir do momento em que ela passa a se perceber como intérprete da linguagem.

No entanto, esse é um momento de instabilidade da língua, que está diariamente em constante transformação, o que faz com que o tipo de enunciado anterior coexista com os seguintes. Observem:

**Recorte 42** (1; 9; 28)

A criança chama pela mãe, que já saiu para o trabalho:

D.: mamãi.

C.: mamãe foi *trabalhar* e já volta. Foi *trabalhar*.

D.: *tabaiá*.

C.: trabalhar. D. *trabalha*?

D.: *tabáia*.

Na primeira menção que D. faz do verbo, este surge com desinência de infinitivo, o que pode ser reflexo do processo de espelhamento do enunciado dito pelo interlocutor anteriormente, concordando com o que foi dito, ainda que com correta flexão: “*mamãe foi trabalhar*”.

Posteriormente, D., ao responder à pergunta se trabalha, também emprega o verbo trabalhar na terceira pessoa, isto é, se posiciona na fala em relação aos papéis sociais, comprovando que, ainda que passe por um período de estabilidade com a gramática da fala do adulto, a criança, até consolidar sua fala, pode cometer algum “erro”. Maldonade (2003, p. 82) posiciona-se acerca desse processo: “O retorno da fala do outro na fala da criança tanto pode corresponder a um erro ou acerto. Dependerá da coincidência ou não entre as formas verbais que comparecem da fala do outro na fala da criança”.

Exemplos semelhantes podem ser vistos nos trechos a seguir:

**Recorte 43** (1; 9; 28)

Brincando de colocar brinquedos na caçamba do carrinho:

C.: *você me ajuda*?

D.: *ajuda. Ajuda*.

**Recorte 44** (1; 9; 28)

Sobre o clima frio da época:

C.: *tá um frio, né?*

D.: *tá fiiu.*

C.: *tá frio. D. tá com frio?*

D.: *D. tá fiiu. Tá fiiu.*

Nesses diálogos (recortes 43 e 44), a criança se posiciona na terceira pessoa pelo fato de, no recorte 43, terem se referido a ela pelo pronome *você* e, no recorte 44, pelo seu nome, o que a leva, portanto, a fazer as flexões dos verbos *ajudar* e *estar* na terceira pessoa. Desse modo, pode-se afirmar que a interação com a outra pessoa influencia nas possibilidades que a criança tem ao falar.

No trecho abaixo (recorte 45), a criança, muito curiosa, procurou o motivo do barulho que escutava e encontrou o pedreiro (L.):

**Recorte 45** (1; 9; 20)

Estávamos brincando quando um barulho chama a nossa atenção. D. procura saber quem está fazendo barulho:

C.: *olha o cavalo, o elefante. Olha! (na televisão).*

D.: *u elepanti.*

C.: *é o cavalo.*

D.: *vê?*

C.: *cadê?*

D.: *balulhu.*

C.: *quem tá fazendo barulho?*

D.: *vê?*

C.: *vamos ver?*

P.: *brinca com a C.*

D.: *é o balulhu (D. vai até a varanda para ver quem está fazendo o barulho).*

C.: *tá frio lá fora. Quem tá fazendo barulho?*

P.: *é o L.*

C.: *vamos entrar. Vem, D., vem.*

L.: *cabô o barulho. O L. não vai fazer mais não.*

D.: *cabô, cabô!*

C.: *acabou o barulho agora.*

D.: *u L. foi imbola.*

C.: *youê quer ver o quê?*

D.: *balulhu.*

C.: *barulho tá ali fora. O L. foi embora? ... Foi não.*

L.: *ô D., acabou tudo agora. O L. não vai mais fazer barulho.*

D.: *cabô.*

Esse trecho mostra como a intenção comunicativa do interlocutor é considerada pela criança. Ao se colocar como terceira pessoa dizendo: “o L. não vai mais fazer barulho”, o pedreiro exemplifica que, muitas vezes, o adulto, em um diálogo com a criança, usa o verbo na terceira pessoa, ainda que esteja referindo-se a si próprio (utilizando o chamado *baby talk* ou *motherese*, ao qual fizemos referência anteriormente). Assim, o fato de o verbo ser empregado pela criança na terceira pessoa pode ser considerado aceitável por ocorrer com seu próprio interlocutor.

Percebe-se, ainda, a expansão dos enunciados da criança na fala do adulto, sendo essa mais uma característica desse jeito peculiar de o adulto falar quando em contato com a criança. Por exemplo: a criança diz: “cabô, cabô!” e o adulto completa: “acabou o barulho agora”.

Com o passar dos nossos encontros, D. desenvolve sentenças mais próximas da gramática do falante adulto, em que passa a combinar várias palavras em uma frase, como em “u L. foi embola” (recorte 45). São sentenças com maior grau de elaboração e estruturação. Assim, levando-se em conta que geralmente a fala do adulto serve de *input* para a fala da criança, mesmo “simples”, ela deve se apresentar com um nível um pouco mais estruturado que o da criança, para que o avanço na aquisição linguística seja mais bem promovido.

Os recortes seguintes mostram esse avanço linguístico. Não somente a criança está trabalhando com o que escuta da fala do outro, deixando de usar sentenças mais simples, como também está abrindo possibilidades para mudanças estruturais nos enunciados. Quando diz “*papai falô*” (recorte 46), “*vamu nu poitãu*” (recorte 47), “*u Tuco. Arranhô*” (recorte 48), observa-se a retomada da fala do interlocutor pela criança e as flexões verbais de acordo com as pessoas das ações. Chama atenção também a ordem linear dos elementos disponíveis nas frases: sujeitos e complementos estão posicionados conforme usados pelos falantes da língua.

**Recorte 46** (1; 9; 20)

Brincando no tapete:

D.: *consetá* (o tapete).

C.: consertar? Mas não pode tirar.

D.: *papai falô*.

P.: eu falei pra não tirar.

D.: *papai falô*.

**Recorte 47** (1; 9; 28)

A mãe saindo para trabalhar:

D.: *vamu nu poitãu*.

P.: vamos no portão, rapaz? Você tá brincando com a C., não pode sair assim.

**Recorte 48** (1; 9; 28)

Questionamento se Tuco, o gato, havia passado pelo tapete, pois este estava todo arranhado:

C.: acho que o Tuco andou por aqui. Não andou? Foi o *Tuco* que *arranhou*?

D.: **u *Tucu. Arranhô.***

C.: o Tuco arranhou o tapete do D., né?

No próximo exemplo, podemos ver que a criança mantém o uso da terceira pessoa para se referir a ela mesma, em “*achô. U Tucu*” e “*nãu, tá passeanu*” (recorte 49), mas, no seguinte (recorte 50), percebe-se a presença do verbo na primeira pessoa, em “*tô tabalanu*”, “*vô moiá*” e “*molá a planta. Eu qué molá a planta. Qué molá a planta*”, ou seja, ainda há a coexistência das duas formas para se expressar.

**Recorte 49** (1; 10; 17)

Andando no carrinho de brinquedo pelo quintal até que encontramos uma pilha de materiais de construção:

D.: *achô. U Tucu* (D. avistou o gato que estava sumido).

C.: achou.

C.: aqui tem mangueira, madeira, não dá pra passar de carro (carrinho de brinquedo). Tá cheio de coisa aqui.

D.: *tá suju.*

C.: vamos voltar?

D.: *nãu, tá passeanu.*

Observem a adoção da expressão: “*tá suju*”, que serve como meio de dizer que o ambiente está bagunçado, cheio de objetos etc.

**Recorte 50** (1; 10; 17)

Ajudando as auxiliares da casa, (R.) e (T.), a limpar o quintal:

C.: o que você tá fazendo?

R.: fala: “*eu tô trabalhando*”.

D.: papai.

C.: você tá varrendo o chão? O que você tá fazendo?

D.: *tô tabalanu.*

C.: mas esse menino é muito trabalhador.

R.: você tá atrapalhando. De quem é esse rodo?

D.: da T.

R.: é da R. (a própria pessoa que fala).

C.: fala assim: “*eu tô te ajudando, R.*”.

R.: tá me ajudando?

D.: *tô tabalanu.*

T.: me dá meu rodo.

D.: *vô moiá* a R.

[...]

Do outro lado do quintal, pede para ligar a mangueira:

C.: pode ligar não, vamos voltar.

D.: *molá a planta.*

[...]

C.: abriu. Vamos fechar?

D.: *fesá não.*

C.: vamos fechar sim, sabe por quê? A R. já está molhando as plantas.

D.: *molá a planta. Eu qué molá a planta. Qué molá a planta.*

C.: bem pouquinho. Com isso aí já dá pra molhar as plantas.

D.: *fica mais.*

C.: *já tá aberta.*

D.: mais. [...] mais. *Molá a planta.*

No final do recorte 50, percebe-se a expansão e reformulação dos enunciados feitas por D. Após ter pedido várias vezes para molhar a planta, ele passa a expressar sua vontade sendo enfático. Para isso, emprega o pronome de forma explícita: “*Eu qué molá a planta*”. A presença do pronome *eu* surge, portanto, nesse contexto como um recurso para chamar a atenção para sua fala. Além disso, esse enunciado é um exemplo do desenvolvimento da fala linear pela criança: S – V – O.

Vemos também por meio do recorte 50 o processo de especularidade em que há o espelhamento recíproco, em que o adulto atribui forma, significado e intenção à produção vocal da criança, interpretando-a (“D.: *fica mais*” “C.: *já tá aberta*”), bem como a criança age de forma semelhante, interpretando os enunciados dos interlocutores com a finalidade de se manter no diálogo e se expressar (“R.: *eu tô trabalhando*” “D.: *tô tabalanu*”).

Portanto, podemos notar, por meio da análise dos enunciados nos trechos anteriores, que a criança já constrói sentenças estruturalmente mais complexas e que a fala do adulto deve apresentar características que deem continuidade ao tópico de interesse, oferecendo oportunidade de maior participação da criança na conversação. A fala dos adultos vista nesses trechos é direcionada para que a criança fale, por meio de solicitações, de respostas para as atividades, de questões, oferecendo novas estruturas na linguagem.

De acordo com os dados, pode-se afirmar que a criança com quase dois anos já opera com sufixos e apresenta características de domínio sobre a língua. Entretanto, ela passa por períodos intermediários, nos quais mostra instabilidades em sua fala. Essas duas posições podem ser identificadas em um mesmo diálogo. O recorte a seguir mostra o verbo “*ver*” com flexões distintas.

**Recorte 51** (1; 9; 28)

A criança, fazendo graça, joga as peças do brinquedo para cima e questiona:

D.: *viu?* (risos).

C.: eu vi, sim. Tô vendo.

D.: *viu?* (pergunta várias vezes).

C.: *eu vi.*

C.: *acabou* (não há mais peças para jogar).

D.: *cabô.*

C.: o que você vai jogar agora?

D.: *vi?*

C.: *vi.*

A flexão do verbo *ver* é feita em um primeiro momento como “*viu*”. Depois é flexionado como “*vi*”, provavelmente espelhando a fala do adulto. O “erro” nesse trecho aparece após um pequeno período de estabilidade da forma corretamente empregada e é o resultado do movimento da língua em direção a uma sistematização.

O diálogo seguinte também mostra tal instabilidade, pois aparecem verbos ditos pela criança tanto na terceira pessoa (*tê medu*) quanto na primeira (*quelu vê*), registrados no mesmo dia.

**Recorte 52** (1; 12; 21)

A criança avisa quando a ajudante da casa (T.) entra na sala:

D.: *tê medu de balhulhu.*

C.: tem medo de barulho?! Que barulho?

D.: lá.

T.: a T. não vai pôr barulho. T. vai guardar. A maquininha da Nona (bisavó paterna), pra tirar pelo da roupa.

D.: maquininha?

D.: *quelu vê.*

C.: pode ver.

D.: *pode? Pode não?*

É importante mencionar que a fala da ajudante T., quando ela menciona o próprio nome em seus enunciados, empregando a flexão de terceira pessoa, é mais um exemplo de *motherese*. Pode-se afirmar que tanto o adulto quanto a criança influenciam, reciprocamente, o uso da terceira pessoa, ao utilizarem tal recurso.

Se antes era mais comum o uso somente do verbo, em enunciados com apenas uma palavra, agora, vê-se a combinação de palavras, com sentenças mais complexas e, principalmente, enunciados que trazem pronomes pessoais. Na fala da criança aparecem

pronomes de terceira pessoa – *ele* – e de primeira pessoa – *eu, me* –, como em: “*eli pega*”; “*eu vô pegá*”; “*mi dá*”; “*Ei modeu*”, além de flexões verbais que indicam a pessoa correspondente: “*módi*”; “*achei*”; “*modeu*”. Vejam o próximo trecho (recorte 53).

**Recorte 53** (1; 12; 21)

Brincadeira com fantoches. Sapo e girafa conversam.  
 A criança faz barulho “ai, ai, ui” como se estivesse doendo:  
 D.: *eli pega?*  
 C.: “oi, Seu Sapo. Como você se chama?” (fazendo a voz da girafa).  
 (D. imita o barulho de sapo)  
 D.: *módi?*  
 C.: ele morde não. “Você morde Senhor Sapo?”  
 D.: ai, aiiii! (com medo). *A zilafa. Mi dá.*  
 C.: dou. *É tua.*  
 D.: *tua.*  
 C.: *tua girafa.*  
 D.: *zilafa nãu.*  
 C.: girafa não?  
 [...]  
 D.: *eu vô pegá.*  
 D.: *Achei. Achei.* (referindo-se a outro brinquedo).  
 C.: traz pra cá então.  
 C.: você viajou? Foi pra praia?  
 D.: ahh, *modeu.*  
 C.: a girafa mordeu?! A girafa não morde, só dá beijinho. [...]  
 D.: *tá bezanu? Modeu. Ei modeu...*  
 C.: (ela) não machuca.  
 D.: *nãaau, modeu zilafa. Nũ quelu a zilafa. Nũ qué.*

Uma peculiaridade desse diálogo é o verbo *achar*, que antes aparecia flexionado na terceira pessoa (*achô* – recorte 49, p. 83) e, agora, surge como “*achei*”, flexão de primeira pessoa e tempo passado. Além disso, a criança flexiona adequadamente o verbo *morder*: aparece “*módi*”, no presente, e “*modeu*”, no passado, de acordo com a pessoa.

O próximo trecho (recorte 54) mostra que a criança adquiriu o conhecimento acerca das flexões de pessoa verbal, pois, no mesmo diálogo, têm-se a presença de verbos flexionados na primeira e na segunda pessoa, pronomes pessoais – *eu, ele* –, além de flexões verbais que indicam o tempo.

**Recorte 54** (1; 12; 21)

[...]  
 C.: você gosta do sapo?

D.: *eu gotu.*  
 C.: [...] E a girafa aqui?  
 D.: amiga.  
 [...]  
 D.: *a zilafa el é boazinha.*  
 C.: é boazinha. É amiga do sapo.  
 D.: dá um pião para o sapo.  
 C.: dá aqui pro seu sapo. Vou guardar.  
 D.: gadá?? É pá zilafa.  
 [...]  
 D.: *vô pô na zilafa* (colocar o gravador dentro da girafa).  
 C.: então coloca.  
 D.: [...] é na bocona?  
 C.: na boca?  
 [...]  
 D.: *abi, abi* (pedindo para abrir a boca da girafa).  
 C.: abriu.  
 [...]  
 D.: *C.*  
 D.: *ábi a boca. Ábi.*  
 C.: abriu.  
 D.: *ábi. ábi, ábi, C. Abíu.*  
 [...]  
 Brincando de guardar o gravador dentro do fantoche do sapo, como se fosse uma bolsa:  
 C.: vai guardar dentro do sapo? *Virou* uma bolsinha?  
 D.: *vilô.*  
 C.: *vamu tirar?*  
 D.: *vamu.*  
 C.: pega pra mim, por favor.  
 D.: *tô peganu. Vô pegá.*  
 C.: deixa eu te ajudar. Eu seguro aqui e você pega. Pronto. Agora põe aqui no chão.  
 D.: *vô pô na zilafa.*  
 C.: então põe na girafa.  
 D.: *já pus na zilafa. Vã bola, kamu?!* (sai carregando a girafa com o gravador dentro feito bolsa).

Há, no diálogo, o uso de diferentes tempos verbais (presente, passado e futuro), que demonstra o domínio a respeito da pessoa verbal. Quando D. fala “vilô” e “vamu”, ocorre o processo de espelhamento da fala adulta. Assim, reitera-se que, durante o processo de aquisição da linguagem, a fala da criança movimenta-se com “erros” e/ou “acertos”, o que pode depender do termo empregado na fala do adulto em que a criança se espelha.

**Recorte 55** (1; 12; 21)

Brincando com os fantoches:  
 C. fazendo a voz da girafa: “Oi D.”  
 D.: *móida?*

- C.: “não, eu não mordo, não. *Eu sou amiga*. Você é meu amigo? ... Então, vou dar um beijinho.”  
 D.: *móida?*  
 C.: “não, eu não mordo ninguém. *Eu sou amiga*”.  
 D.: *móida?* Cadê piáu?

A criança usa o verbo *morder* com uma variação do que já vinha apresentando. Isso nos leva a crer na hipótese de que o verbo aparece flexionado como “*móida*” em razão de uma influência do gênero feminino, visto estar se referindo a um objeto com desinência feminina, a girafa. Assim, essa independência da criança na reorganização de sua linguagem, trabalhando-a de forma a alcançar o objetivo de se expressar na interação com outras pessoas, em que ela assume o diálogo e redefine seu papel na linguagem, é característica do processo de reciprocidade e reversibilidade.

**Recorte 56** (1; 12; 28)

Conversando sobre o gravador:

- D.: *tá gavanu?*  
 C.: tá gravando, não pode *apertar* os botões.  
 D.: *eu apetei*. *Disligô*.  
 C.: não, tá funcionando.  
 D.: *disligô*.  
 C.: *tá ligadu*.  
 D.: *tá ligadu?* Tá? Nãuuuu, C.  
 D.: *eu vô lá*.  
 C.: aonde você vai levar? (o brinquedo).  
 D.: *eu já voltu*.  
 D.: *mim dá*. *Mim dá*. *Mim dá*.  
 P: mim dá?!

Nesse diálogo (recorte 56), a criança usa as informações obtidas na interação com o adulto, mas as adapta conforme deseja. Isso é possível perceber com o enunciado “*eu apetei*”, em que a palavra “*apertar*” do enunciado anterior é usada, mas com o sufixo adequado para a ação da criança. O pronome oblíquo *me* aparece nesse diálogo na forma “*mim*”. Após um período usando “*me*”, a criança produz o “erro”. O pai, ao observar o enunciado, “*mim dá?!*”, dá o retorno, um *feedback*, sobre a escolha empregada pelo filho.

Pode-se dizer que, nesse momento, o diálogo possui os três processos – processo de especularidade, de complementariedade e de reciprocidade ou reversibilidade –, mas destaca-se fortemente a nova postura da criança, na qual ela assume o papel que antes era do adulto

no diálogo. A criança mostra-se atuante na linguagem, redefinindo e solicitando novos diálogos. É ela quem determina o rumo da conversa.

Nos próximos recortes, vemos que a criança, realmente, está em outra fase, mais falante, não somente espelhando a fala adulta, pois isso ainda acontece, mas também trabalhando a língua, retomando enunciados e complementando-os; realizando a sintaxe inicial, com combinações de palavras, e operando com sufixos nas flexões verbais e com o uso de pronomes pessoais. Desse modo, de acordo com os dados, pode-se dizer que a criança passou da posição de interpretada para a de intérprete. Contudo, ela ainda apresenta traços de instabilidade na fala (como os trechos que estão destacados em negrito nos próximos recortes de fala).

Na gramática normativa, esses traços são chamados de irregularidades, já que a língua é considerada por ela um objeto constituído e estático. Isso demonstra a falta de consideração das gramáticas e dos gramáticos normativos com o caráter dinâmico, móvel, da língua, o que os leva a produzir descrições sobre irregularidades verbais como algo que foge ao padrão daquilo que é previsível e regular, mostrando, assim, um caráter homogêneo de uma língua idealizada (MALDONADE, 2003, p. 31).

As construções “*tá medu dela*”, “*cai não*” e “*eu sabe subi*” (recorte 57) opõem-se às flexões corretas de acordo com o que se espera de uma fala adequada aos parâmetros da Norma. As manifestações de formas verbais de terceira pessoa não significam que se esteja tratando de um participante não envolvido no diálogo, e, sim, que o retorno da fala do outro na fala da criança pode corresponder tanto a um erro como a um acerto, dependendo da coincidência ou não com as formas verbais emitidas pelo interlocutor, que servirão de *input* para a criança trabalhar sua própria língua (MALDONADE, 2003, p. 82).

**Recorte 57** (1; 12; 28)

[...]

No quintal, a criança observa os insetos que estão na sua bicicleta:

D.: ***vem aqui***, C. ***Vem cá***.

C.: onde? O que você tá vendo aí?

D.: *põe u dedu, vai!*

C.: eu não.

D.: *machuca?*

C.: eu não sei que bicho é esse não, D.

D.: joaninha.

C.: será que é uma joaninha? Acho que não.

D.: *nãu?*

C.: é um bichinho que eu não sei o nome.

D.: *nomi?*

D.: *põe u dedu, vai!*

C.: não, deixa ela aí, não está fazendo mal (já convencida de que era uma joaninha).

D.: *bola andá de biqueta.*

C.: termina de comer seu biscoito primeiro, depois você anda.

D.: *tê ù musquitu?*

C.: tem um bichinho. Não é um mosquito. O que o mosquito faz?

D.: *qué vê?*

C.: a gente já viu.

D.: musquitu. *Ai!* (colocando o dedo e retirando-o rapidamente).

C.: Ele pica?! Olha aqui *minha* borboleta. (tatuagem que veio no pacote de biscoito e ele fez questão de colocá-la em mim).

D.: a *sua* boboleta.

D.: *qué vê?*

C.: olha o vento, que delícia!

D.: *tá nascenu? Tá nascenu?*

C.: o que que tá nascendo?

D.: u ventu.

C.: ele tá soprando.

C.: olha o vento, que gostoso!

D.: *gostosu.*

[...]

Já em cima da bicicleta, diz:

D.: *eu vô andá.*

D.: *qué vê?* (tirar o inseto da bicicleta).

C.: eu vi você tirando.

D.: *tê medu dela.*

D.: *ela saiu?*

C.: acho que sim, *foi embora pra casa dela.*

D.: andá mais.

C.: *quer andar?*

D.: *quelu.*

C.: de bicicleta?

D.: *é. Cai?*

C.: você cai? *Cai não.*

D.: *cai nãu?*

C.: Quando você cai?

[...]

C.: olha o Tucu! (o gato).

D.: *apaleceu.*

D.: *eli módi?*

C.: morde não.

D.: *fazê cali. Fazê calinhu.*

D.: *sumiu. Sumiu di novu.*

C.: pra onde ele foi?

D.: *pa casa deli.*

C.: ele foi pra casa dele? Quem que tá na casa dele?

D.: u Tucu.

C.: e quem mais? E a Nina? (a gata).

D.: *na casa dela.*

C.: ah, a Nina tá na casa dela?

D.: tá.

C.: e o Tuco?

D.: *na casa dela.*

C.: o Tuco tá onde?

D.: *na casa dela.*

[...]

D.: a abelha.

C.: a abelha foi pra onde?

D.: *pa casa dela.*

C.: e o Tuco?

D.: *pa casa dele.*

C.: E a Nina?

D.: *casa dela.*

C.: E a joaninha?

D.: *casa dela.*

C.: e o...

D.: papai!

D.: a lá.

C.: e o D.?

D.: aqui.

C.: e a mamãe?

D.: imbola.

C.: e a vovó?

D.: imbola.

C.: foi embora?

D.: foi. Senta aí, vai!

D.: Tucu.

C.: cadê o Tuco?

D.: *ai, ai, ai, foi imbola* (risos).

[...]

D.: *qué andá de biciqueta.*

C.: quer andar? Você já *sabe* andar de bicicleta?

D.: **sabi.**

[...]

D.: ó a abelha. Joaninha. ***Eu sabi subí.***

C.: *você sabe?*

D.: **sabi.**

Em cima da bicicleta:

D.: ***cai nãu?***

C.: *você já sabe andar?*

D.: **sabi.**

C.: vai rodando as perninhas. Isso.

D.: roda. É, C.? Roda?

[...]

C.: ele já *sabe* andar sozinho? (perguntei ao pai). Não, né?!

D.: **sabi. Sabi** (ele mesmo responde).

(Nesse momento, passa um carro anunciando a venda de pamonha).

D.: ó pamonha! (imitando a gravação do carro de pamonha).

C.: *você come pamonha?*

D.: *comu.*

C.: é gostoso, né?!

D.: ó u bichinhu. *Voltô. Voltô.*

D.: *vô matá eli.*

C.: ah, D., coitadinho!

D.: *matei eli.*

C.: D., vou embora.

D.: [...] ota sementinha. Ota sementinha.

C.: essas já estão secas.

D.: anda aí, vai! (de bicicleta).

C.: não posso, eu sou *grande*.

D.: *gandi*.  
 C.: essa bicicleta é tua. Pro seu *tamanho*.  
 D.: *tamanho*?  
 C.: *é*.  
 D.: *é*?  
 C.: coloca os pezinhos, vai rodando... isso! (ajudando a andar de bicicleta).  
 D.: não, u musquitu módi (vendo um mosquito na bicicleta).  
 C.: que mosquito?  
 D.: saiu?  
 C.: foi embora.  
 D.: imbola? Foi imbola? Foi imbola?  
 C.: D., preciso ir embora.  
 D.: ela tá em casa.

Esse diálogo (recorte 57) apresenta características que devem ser destacadas em razão da importância que têm para compreender o perfil de uma língua em aquisição. O registro foi realizado no último dia de gravação e é considerado um recorte muito rico em informações. Observem que a interação entre adulto e criança é muito forte e, assim, a conversa acontece com facilidade.

Primeiramente, mencionamos uma característica discutida no início deste trabalho que, no entanto, voltou a aparecer em outros momentos: a menção da palavra mais informativa para a criança. Quando o adulto diz: “é um bichinho que eu não sei o nome” e a criança responde: “*nomi?*”, significa que “nome” é a palavra mais informativa e a que promove a reflexão sobre a língua. Podemos verificar também o uso da interjeição “*ai*”, que caracteriza o inseto. Chama nossa atenção ainda a forma como a criança pode lidar com conceitos abstratos. Ao dizer “*tá nascenu*”, referindo-se ao vento, ela dá à sensação provocada pelo vento uma interpretação provavelmente vivenciada em outra experiência, o que podemos remeter à expansão semântica. Por nascer podemos pensar em algo que está começando, iniciando vagarosamente, assim como o vento suave que surgiu naquele dia.

Além disso, por meio da análise das formas que aparecem nesse diálogo podemos destacar, também, mais algumas características do processo de aquisição da linguagem. Há, no recorte, formas que demonstram que a criança passa por momentos de instabilidade na língua, com possibilidades de empregar formas corretas, provocando a concordância entre os demais termos e com o contexto da conversa, e a possibilidade de essa concordância não ocorrer, em razão de não empregar tais formas. Pelo que já foi visto, tais empregos são, geralmente, fruto da fala do adulto que serve de *input* para a criança trabalhar sua linguagem. Assim, enunciados como “*tá medu dela*”, “*cai não*” e “*eu sabi subi*” coexistem com “*eu vô*

*andá*” e “*matei eli*”, todos indicando, quer pelo sufixo, quer pela presença do pronome explícito ou mesmo pelo contexto, a primeira pessoa.

Desse modo, a partir do que foi analisado neste capítulo, consideramos que a fala do adulto direcionada à criança desempenha um papel muito importante para a aquisição de linguagem, visto que serve de *input* para a criança desenvolver sua fala. No entanto, a criança não trabalha apenas com o que é oferecido linguisticamente a ela, pois, também a partir da interação social, é capaz de produzir e reconhecer palavras e enunciados, simples ou mais complexos, com os quais nunca teve contato anteriormente. Isto é, ela demonstra características de espelhar em sua fala aspectos da fala do adulto, mas, também, de reconstruir, reorganizar, usando formas e conceitos que julga essenciais para manter a comunicação, lembrando que o *input* é também de valores, de regras, de conceitos etc. Assim, parte-se do princípio de que a interação social que a criança tem com outras pessoas, principalmente familiares mais próximos, como a mãe e o pai, é fundamental para a aquisição de linguagem. No próximo capítulo, teceremos nossas considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta pesquisa sobre como se dá a aquisição da linguagem por uma criança, expomos neste capítulo nossas considerações finais a respeito desse tema que há muito tempo tem intrigado pesquisadores e estudantes de linguística, bem como pais e mães que se admiram constantemente com a capacidade que suas crianças têm para adquirir em tão pouco tempo a língua falada pela sua comunidade.

A aquisição da linguagem não é um processo evidente e aquilo que se refere à linguagem não pode ser definido apenas por meio do acesso à fundamentação teórica. Foi necessário, portanto, para conseguirmos traçar estas considerações sobre o tema, o contato com a fala, registrada em eventos naturais, de uma criança que vivenciava o período de aquisição discutido no presente trabalho.

A linguagem é, para a criança, um mecanismo de expressão com as pessoas mais próximas, como a família, principalmente com os seus pais, que, geralmente, compartilham esse período com seus filhos. É por meio da linguagem verbal e não verbal (*body language*) que a criança encontra meios de interagir com o outro e expressar sentimentos e necessidades. É também por meio da linguagem que ela recebe as primeiras mensagens sobre valores, regras e significados, além de noções sobre a cultura e a sociedade em que está inserida.

Vimos, inicialmente, que o balbúcio das primeiras formas verbais e a expressão corporal mostraram-se eficientes na interação social. Posteriormente, a criança passa a adotar outros meios igualmente relevantes para produzir e reconhecer a língua falada, como a emissão da palavra mais informativa da situação e a formação de enunciados com mais palavras. Na interação com outros interlocutores, percebemos estratégias que as crianças usam para atribuir significados a fim de compreender o mundo à sua volta e se fazer compreendida, como a utilização da expansão semântica dos enunciados, em que uma palavra, por exemplo, pode remeter a diferentes significados.

Constatamos, com a criança que observamos, que a interação social é fundamental para o desenvolvimento da língua. A língua que a criança escuta do adulto serve de *input* para a construção de sua própria língua, sendo aceita como entrada para a fala da criança a fala de qualquer adulto que tenha um papel de responsabilidade pelo amadurecimento cognitivo e, conseqüentemente, linguístico dela, como a mãe, o pai, os tios, os avós etc. e, inclusive, neste estudo, a pesquisadora. Esse papel do adulto visa à produção de eventos de fala e à compreensão pela criança do que é discutido, mantendo-a sempre interessada no diálogo desenvolvido.

Considerando, desse modo, que a criança adquire a linguagem por meio da interação com outros falantes adultos, essa interação somente foi percebida e pôde ser analisada evidenciando-se os diálogos gerados. O diálogo como unidade de análise vai de encontro ao que é dito a respeito da aquisição pela internalização da fala do outro, visto que não se pode retomar sem modificar, sendo que essa modificação atinge simultaneamente receptor e emissor.

Podemos dizer que quando a criança se percebe inserida na linguagem ela refaz o trabalho linguístico já feito pelo interlocutor, (re)construindo sua fala com o que foi linguisticamente oferecido a ela. A criança procura orientar-se dentro de suas possibilidades e de suas intenções para o que pretende dizer. Ao mesmo tempo, observa o comportamento e a fala do outro e explora esses recursos conforme deseja, experimentando as formas das palavras e os seus significados, aceitando-os ou recusando-os. Essa atitude, entre o que escuta e o que fala, corresponde sempre a possibilidades de interpretar suas emissões.

A partir da descrição e da análise de diálogos, percebemos que uma forma para observar o desenvolvimento da linguagem empregada pela criança seria a compreensão da emergência da categoria do verbo. Traçamos um perfil de seu uso a partir de reflexões como, por exemplo, de que maneira a criança marca o tempo e as pessoas em seu discurso e os identifica em outros e se ela apresenta, em seus enunciados, conhecimento sobre noções de processos morfológicos, como a flexão verbal, isto é, de que forma o conhecimento morfológico se revela na fala da criança para a emergência da categoria verbal.

Com indagações como essas e com a análise dos diálogos expostos no capítulo de análise de dados, entendemos que a fala que serve de *input* para a criança influencia no processo de aquisição da categoria verbal. Isso fica claro quando notamos a retomada da escolha de formas verbais flexionadas da fala do adulto na fala da criança. No entanto, consideramos também que o *input* do falante adulto fornece material linguístico suficiente para a criança agir independentemente na sua linguagem, senão no diálogo em que ela está participando no momento, logo no seguinte.

Assim, a retomada da fala do interlocutor adulto pela criança tem a finalidade de interpretação da língua que ela ouve e a que ela adquire, dando forma, significado e intenção. Isso pode ser confirmado por meio dos processos dialógicos identificados em nossos dados. Pela descrição e análise a que nos dedicamos, elencamos três posições que a criança ocupa durante o processo de aquisição de sua língua.

Na primeira, a criança é dependente da fala e da interpretação do outro, isto é, ela é interpretada. Nos recortes citados ao longo deste trabalho, identificamos esse processo pela

incorporação de fragmentos da fala do interlocutor por parte da criança. Predomina, nesta posição, a dominância da fala do outro.

Na segunda posição, a criança, embora mais independente, ainda recorre à fala do adulto para se manter participante no diálogo. Além disso, é característico também desta posição a extensão e complexidade dos enunciados. Percebemos que nesta posição há maior experimentação em sua linguagem por parte da criança, produzindo enunciados originais a partir de fragmentos da fala dos outros.

Na terceira posição, a criança se divide entre aquela que fala e aquela que se escuta, pois interpreta a sua própria fala, reorganizando-a, reelaborando-a e corrigindo-a quando necessário. Logo, é característica desta posição a independência de seus enunciados em relação aos de outros falantes durante o diálogo, em que a criança surge como uma pessoa mais atuante, direcionando o diálogo conforme deseja, isto é, tendo controle de sua atividade linguística. Desse modo, por demonstrar maior autonomia na linguagem, a criança apresenta, por exemplo, doses de humor e de ironia. O comportamento observado nesta posição se reflete em diferentes aspectos além do linguístico, mostrando o amadurecimento da criança de forma global.

Além disso, a análise dos processos envolvidos nos diálogos mostra que quando a criança ocupa a terceira posição, ela já está operando com flexões verbais que indicam o tempo e a pessoa retratados pelo contexto e pelos participantes da interação. Demonstra, ainda, o emprego de pronomes e de formas visando à concordância entre os termos dos enunciados, bem como elementos característicos, como o *já*, que marca o tempo verbal.

No entanto, foi verificado que este não é um processo estático, visto que a língua, com sua dinamicidade, está em constante mudança, principalmente quando se trata da linguagem de uma criança em desenvolvimento, linguagem essa que se apresenta diante de imensas e variadas possibilidades para ocorrer. Assim, os processos dialógicos identificados por meio da análise da categoria verbal ocorrem, muitas vezes, simultaneamente, demonstrando um perfil de aquisição flexível, assim como a própria língua compreendida de forma abrangente.

Esperamos ter demonstrado nesta dissertação, por meio da descrição e da análise dos enunciados de uma criança, o quanto a área de aquisição da linguagem é fascinante e importante para a compreensão da complexidade de nossa língua.

O nosso objetivo foi traçar um perfil de aspectos do processo de aquisição da linguagem por uma criança, com foco na emergência do verbo, mas considerando-se outros aspectos igualmente relevantes que a criança usa na construção de sua língua, apresentando,

para isso, teorias que parecem explicar de maneira mais adequada os processos linguísticos que se destacaram.

Sabemos que a nossa abordagem é apenas uma pequena parcela dessa área que se mostra tão rica para os estudiosos que a ela se dedicam. Infelizmente, não foi possível analisar todas as características da língua em formação que chamaram a nossa atenção, mas consideramos esse um interesse a ser alcançado com dedicação no desenvolvimento de próximas pesquisas relacionadas à língua da criança.

## BIBLIOGRAFIA

AGAR, Michael H. **The professional stranger**: an informal introduction to ethnography. San Diego: Academic Press, 1996.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ARONOFF, M.; FUEDEMAN, K. **What is morphology?** UK: Blackwell Publishing, 2005.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. 16. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BOHANNAN, Berreman et al. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves editora S.A., 1975.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **O Diário de Daniel**: algumas reflexões sobre a aquisição de sua língua ma-pai-terna. Goiânia: Faculdade de Letras – UFG, 2007.ms.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de Lingüística e Gramática**: referente à língua portuguesa. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estrutura da língua portuguesa**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **A questão da referência**: das teorias clássicas à dispersão de discursos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CHOMSKY, N. **Aspects of Theory of Syntax**. 1. ed. Cambridge: MIT Press, 1965.

DE LEMOS, Cláudia T. G. **A sintaxe do espelho**. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas: Unicamp, 1986, p. 12-28.

\_\_\_\_\_. Corpo e Linguagem. In: LEITE, Uchôa (Org.). **Corpo-mente: uma fronteira móvel**. 1. ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1995, v.1.

\_\_\_\_\_. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO: ABORDAGENS HISTÓRICO-CULTURAIS, 1999, São Marcos. **Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação**. Atualizado em 10 de ago. de 2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm>>

\_\_\_\_\_. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Aquisição da Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original**. Boletim da Abralín. Curitiba, 1984, v. 3. p. 97-136.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem construtivista do processo de aquisição de linguagem: um percurso e muitas questões. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, 1., 1989, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-CEAAL, 1989. p. 61-76.

DEL RÉ, Alessandra (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem Psicolingüística**. São Paulo: Contexto, 2006.

ELSON, Benjamin; PICKETT, Velma. **Introdução à morfologia e à sintaxe**. Tradução de Aryon D. Rodrigues et al. Petrópolis: Vozes, 1973.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. **Occasional Paper**, n. 81. Michigan: Institute for Research on Teaching – Michigan State University, 1985.

HASPELMATH, M. **Understanding morphology**. Londres: OUP, 2002.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Versão 1.0. 1 CD-ROM.

LEMOS, M. T. G. de. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA, 9., 1990. **Sobre o que “eu” diz: da subjetividade na linguagem**. 1990.

LYONS, John. **Introdução à Lingüística Teórica**. Tradução de Rosa Virgínia Matos e Silva e Hélio Pimentel, rev. e supervisão de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

MAIA, Marcus. **Manual de Lingüística**: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.

MALDONADE, Irani Rodrigues. **Erros na aquisição da flexão verbal**: uma análise interacionista. (Doutorado). Campinas, 2003.

MATTA, Roberto da. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

O'GRADY, William et al. **Contemporary Linguistics**: an introduction. 2. ed. New York: St. Martin's Press, 1993.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Boston: Bedford/St. Martins, 1997.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Morfologia. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Lingüística**. II Princípios de análise. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Lingüística**: I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARPA, E. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psycholinguistics**. Glenview: Scott, Foresman & Company, 1979.

\_\_\_\_\_. **Psicolingüística**. Tradução de Rossine Salles Fernandes. São Paulo: Companhia Editora Nacional – Universidade de São Paulo, 1980.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. For Worth: Harcourt Brace College Publisher, 1980.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.