

## **ERROS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A (IN)FLEXIBILIDADE PRAGMÁTICA: UMA REFLEXÃO INTERACIONISTA**

ERRORS IN LANGUAGE ACQUISITION PROCESS AND PRAGMATIC  
(IN)FLEXIBILITY: AN INTERACIONIST REFLECTION

Irani Rodrigues Maldonade  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
irani@fcm.unicamp.br  
0000-0002-5607-7344

### **Resumo**

Este artigo objetiva analisar alguns erros no processo de aquisição da linguagem de duas crianças brasileiras entre dois e quatro anos de idade, relacionados à aquisição do léxico e de algumas expressões linguísticas. Problematisa a concepção de linguagem enquanto comunicação, que perpassa trabalhos que cedem lugar à pragmática em suas análises. O trabalho adota a perspectiva *interacionista* (De Lemos 1982, 1992, 2002), em que a linguagem não é concebida apenas como ferramenta social, puramente instrumental, para tentar dar conta da flexibilidade pragmática na fala das crianças.

Diferentemente, os resultados da análise de dados aqui indicam que a linguagem deve ser “capturada” na sua relação instável de interioridade e exterioridade no diálogo. Os erros na fala das crianças mostram que elas não tomam, necessariamente, o mesmo *referencial* já cristalizado pelos usos da língua adulta, podendo estabelecer um eixo próprio de relações provisórias, deixando ver os rastros da singularidade do sujeito no processo de aquisição da linguagem.

**Palavras-chave:** aquisição da linguagem, erros, flexibilidade pragmática, Interacionismo

### **Abstract**

This article analyzes some errors produced by two Brazilian children between two and four years old, related to lexical and linguistic expressions acquisition. The traditional conception of language as communication, found in some works with a pragmatics focus in their analyses, is here questioned. The work adopts, instead, an *Interactionist* perspective (De Lemos 1982, 1992, 2002), which does not conceive language only as a social, purely instrumental tool, and attempts to account for the pragmatic flexibility observed in children’s speech.

The results of this analysis indicate rather that language must be “captured” in its unstable relationship of interiority and exteriority in dialogue. Errors in children’s speech show that they do not necessarily take the same “referential domain” already crystallized by the uses of adult language. Children are able to establish their own axis of provisional relations, showing traces of *subject’s* singularity along language acquisition process.

**Key words:** language acquisition, errors, pragmatic flexibility, interactionism

Recebido: 20/03/2018

Aceito 13/02/2019

## 1. Introdução

Os estudos da linguagem têm oferecido atualmente uma ênfase na investigação da linguagem em interação. No terreno da aquisição da linguagem, esta atitude teórica também tem sido verificada e valorizada. Clark (2014) afirma que é na interação com os adultos que as crianças vão conseguir estabilizar formas (sons, palavras, flexões e construções) e seus usos, ou seja, o modo de empregá-las em sua comunidade. Outro exemplo disso são os estudos atuais sobre multimodalidade, em que se faz referência às modalidades de uso da língua(gem): gesto, fala e olhar, atuando ao mesmo tempo na produção linguística da criança. A vantagem apontada por Barros e Cavalcante (2015: 45) é a possibilidade de não se considerar apenas o que é dito na *fala* como veículo de interação.

Já Del Ré *et al.* (2014: 23) concebem a língua como um *organismo vivo* (grifos das autoras), repleto de significações ideológicas e construídas histórica e socialmente. Afirmam as autoras que a língua só pode ser entendida e estabelecida no fluxo da comunicação verbal, cuja dinamicidade depende da interação dos falantes. No caso da aquisição da linguagem, estariam em jogo a interação das crianças com seus interlocutores, principalmente.

Além disso, como bem assinalam Cecília Rojas e Rosa Attié Figueira, as coordenadoras do *Projeto Estudos em Aquisição da Linguagem*, ao propor o tema para o XVIII Congresso da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL),

... assumir a interação como tema de estudo supõe uma série de movimentos teóricos e metodológicos. O evento comunicativo entre os participantes se desenrola no tempo efetivo da interação (*encronia*, segundo Enfield e Sidnell, 2014), é complexo e dinâmico. [...] As atividades linguísticas, inscritas num quadro de interação multidimensional ocorrem em situações múltiplas, envolvem a troca de parceiros, se dirigem a objetivos muito diferentes, transcorrendo num fluxo dinâmico que supõe uma permanente atualização: uma flexibilidade pragmática. (Rojas e Figueira 2017)

Com isso, é possível observar um destaque e crescente interesse na área de aquisição da linguagem em querer se aproximar de uma teoria pragmática-social, em que o processo de aquisição lexical pode ser encarado como inerente ao contexto social (ou de uso), ou seja, levando-se em consideração a comunicação. Vários autores, entre eles Bruner (1975) e Tomasello (2000) concebem o processo de aquisição da linguagem como sendo um processo de aprendizagem, que ocorre na interação. Sustentam ainda que as crianças aprendem não apenas palavras, mas essas junto com as convenções culturais. Neste sentido, aprender o léxico é também aprender a cultura através das intenções comunicativas dos falantes.

Tomando um caminho diferente, este artigo buscará mostrar outra possibilidade de interpretar alguns erros na aquisição do léxico e de algumas expressões linguísticas na medida em que faz adesão à teorização interacionista desenvolvida por De Lemos (1982, 1992, 2002) e colaboradoras (Castro 2006, Figueira 1996 e 2010, Maldonade 2003 e 2016). Nela, a linguagem não é reduzida à comunicação, ou seja, a uma de suas funções, conforme aparece nos trabalhos de Clark (2014) e Enfield e Sidnell (2014), por exemplo. Como se toma distância desses trabalhos, não se procederá a uma revisão ampla da literatura sobre o assunto, pois a diferença residirá sempre na concepção de linguagem adotada. Desta forma, para desenvolver o tema em questão, retomarei um aspecto que considero fundamental para a discussão: aquele que considera a linguagem e as línguas naturais a partir de noções ligadas à função de comunicação, a partir da proposta crítica elaborada por Franchi (1992), compatível com a perspectiva interacionista abraçada neste trabalho.

## 2. Referencial teórico

A teorização interacionista desenvolvida por Cláudia de Lemos privilegia a relação estrutural entre a fala da criança e a de seu interlocutor, posição da qual decorre o compromisso teórico e metodológico com o diálogo enquanto unidade de análise (De Lemos 1982, 1992, 2002). A interação com o outro é tida como a condição necessária para a constituição da criança como sujeito falante. Apesar de todas as reformulações que o *Interacionismo* vem apresentando, esse pressuposto não se modificou no decorrer dos anos. Uma consequência direta disso é incluir a fala do outro também como dado de análise.

Um ponto fundamental no *Interacionismo* é sua recusa em analisar a fala da criança através das categorias oferecidas pela descrição linguística ou mesmo tomar os enunciados das crianças como evidência de conhecimento categorial da língua. Ao contrário, essa teorização desenvolveu-se para explicar como as propriedades formais da língua(gem) poderiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. Dessa forma, em 1992, De Lemos propôs os processos metafóricos e metonímicos como sendo os mecanismos que poderiam explicar as mudanças linguísticas ocorridas ao longo do processo de aquisição da linguagem pela criança.

Afinal de contas, descrever a fala da criança é desafiante, pois significa descrever algo em constituição e, ao mesmo tempo, em mudança linguística.

A proposta de De Lemos (1992) propõe submeter os significantes da criança a processos metafóricos e metonímicos, cujo efeito reverte sempre em uma significação através de relações com outros significantes. Ao invés de processos reorganizacionais (que estavam sendo contemplados na literatura em aquisição da linguagem nesse momento), De Lemos (1992) propôs os processos (metafóricos e metonímicos) de ressignificação. Isso significa que, na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado do adulto, uma vez que seus significantes são formas isoladas, cuja significação não pode ser extraída pela sua posição na cadeia linguística. Dessa forma, é ingênuo ignorar a interpretação do adulto como parte importante desse processo. Por isso, afirmou-se também que inicialmente a criança é falada pelo outro. É importante salientar que o outro passa a ser entendido como discurso ou instância de funcionamento da língua, na teorização interacionista.

De acordo com De Lemos (1992), somente depois de os processos metafóricos e metonímicos se cristalizarem em redes relacionais é que a criança passar a ouvir e ressignificar seus enunciados e, conseqüentemente, poderá, assim, assumir a posição de intérprete de si mesmo e do outro. De acordo com a autora, ouvir, provoca uma ressignificação, já que os significantes do outro (ou pelo menos partes dele) desencadeiam sempre a possibilidade de estabelecimento de novas relações entre os significantes da fala da criança. Assinala ainda que as ressignificações são responsáveis pelas restrições ou ampliações impostas às operações linguísticas na fala da criança. Desde a proposta dos processos metafóricos e metonímicos, o problema de descrever a fala da criança parece ter sido resolvido na teorização interacionista, sem se partir de unidades dadas pela descrição linguística. Logo, possibilidade de descrever a fala da criança tem sido oferecida pelo quadro estruturalista, particularmente pelos quadros referenciais de Saussure (1972) e de Jakobson (1974).

Posteriormente, no Interacionismo, foi preciso integrar os efeitos dos processos metafóricos e metonímicos à articulação da posição do sujeito no processo de aquisição da linguagem; o que acarretou na proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem (De Lemos 2002). Nela, as mudanças que ocorrem no processo de aquisição da linguagem são mudanças linguísticas e também subjetivas. São mudanças relativas à fala do outro, à língua e à fala da própria criança. Tal proposta destaca-se ainda como uma alternativa à noção de desenvolvimento, que se assenta sobre a alteridade radical da língua relativamente ao organismo, pois o sujeito ao se constituir na e pela língua é também atravessado por ela.

Assim, a autora afirma que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação em que a criança, capturada pelo funcionamento linguístico, desponta na cadeia significante. De acordo com a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem, na *primeira posição*, verifica-se a fala da criança submetida à fala do outro. Os dados de fala das crianças mostram o efeito de semelhança entre as cadeias linguísticas da fala do outro e da fala da criança.

Na *segunda posição*, observa-se a fala da criança presa ao movimento da língua, de tal forma que o erro, como que nela “explode”. Nota-se ainda a impermeabilidade da fala da criança à correção do adulto. Ainda na *segunda posição*, verifica-se certo distanciamento da fala da criança em relação à fala do outro. Tal deslocamento pode ser notado do ponto de vista linguístico, pelo fato de que é a fala da própria criança que se oferece para a sustentação dos movimentos dos significantes que nela são ressignificados e, não mais, a fala do outro. Já na *terceira posição*, observa-se a dominância da relação do sujeito com sua própria fala. Nessa última posição, as reformulações, as hesitações, as correções e autocorreções na fala da criança podem acontecer.

Cabe ressaltar que os erros na fala da criança – dados privilegiados para análise – fazem parte de todo o processo de aquisição da linguagem, embora apareçam de forma mais concentrada na *segunda posição*, na explosão do vocabulário, no processo de aquisição do léxico e algumas expressões linguísticas, conforme os exemplos trazidos aqui poderão ilustrar. Os erros são tidos como pontos de subjetivação. Representam um modo particular de constituição de significado na fala da criança, muitas vezes sem paralelo com a língua adulta, conforme apontado por Figueira (1996, 2010). São marcas singulares de cada sujeito que traçam seu percurso único no processo de aquisição da linguagem.

A teorização também conseguiu explicar que um passo fundamental para a constituição da criança como sujeito falante é a conversão da fala do outro em discurso próprio. Neste sentido, tem sido relevante discutir as concepções de língua e linguagem, que se compatibilizam com o quadro teórico interacionista, como a de Franchi (1992), em que a linguagem é vista como atividade constitutiva.

Para o autor, tomar a linguagem na perspectiva da comunicação pode até ser – como afirma – “mais atraente para uma teoria da linguagem”, mesmo que possa ser ainda considerada parcial e insatisfatória, prendendo-se nas diferentes funções da linguagem. Ela situa a linguagem “em relação a seu uso social, aberta aos fatores que a condicionam e determinam na interação dos interlocutores, em suas relações com o mundo e a cultura” (Franchi 1992: 11). Para o autor, esta concepção básica está presente em diversas correntes linguísticas, em que se pode identificar uma filosofia da linguagem, embora – como assinala – a diferença de objetivos, de métodos conduzirá a desenvolvimentos teóricos diferentes e divergentes.

Excluímos de nosso interesse estudos que, concebendo a linguagem como “instrumento de comunicação”, se utilizam de uma abordagem quase que exclusivamente informacional. Nestas acaba-se por reduzir a linguagem a um código, insuscetível de outro instrumento que o de uma análise de marcas expressivas associadas a uma listagem de “funções” significativas. Então, o sistema linguístico se “dá” e como tal se “recebe”, reduzindo-se o papel dos participantes do discurso à codificação e à decodificação das informações da mensagem, onde tudo está dito e manifesto. Cai-se em um descritivismo que, para maior defeito, não se confessa, nem cuida de elaborar com rigor os seus procedimentos. (Franchi 1992: 11-12).

No tocante ao fenômeno da aquisição de linguagem, como se viu, a teorização interacionista sempre se esforçou para não deixar de lado nem o sujeito nem a língua na explicação do processo de aquisição da linguagem. Isso equivale a dizer que mudanças linguísticas implicam, ao mesmo tempo, em mudanças subjetivas. De Lemos (2002) impõe às três posições uma visão estrutural e afirma que elas não são nem ordenáveis entre si, nem determinadas cronologicamente. De acordo com Castro (2006), a teorização interacionista propõe uma visão estrutural da mudança como sendo o fenômeno primordial da aquisição da linguagem. Sendo assim, De Lemos (2002) rompe com a perspectiva desenvolvimentalista, que concebe a língua como um objeto estático (de contornos bem nítidos) e sustenta, coerentemente com a noção de autonomia da *língua*, a função desta como "captura". De acordo com o interacionismo, a língua é heterogênea e está em constante movimento.

### 3. Metodologia

Antes de apresentar os dados, é importante fornecer algumas informações sobre a metodologia utilizada na obtenção dos dados da investigação. Esta é qualitativa e longitudinal, adotada pelos investigadores da linha de pesquisa interacionista iniciada por De Lemos (1982). Seguindo esta metodologia, os dados da primeira criança (M.) (apresentados na próxima seção) foram gravados em situações dialógicas espontâneas em sua casa, ou seja, no dia a dia da criança em contato com seus familiares, das quais a investigadora (I.) também participava. Desta forma, esses dados podem ser considerados também naturalísticos, em que não há controle das situações dialógicas pelo investigador.

Os dados de M. foram colhidos sistematicamente em sessões de gravações semanais desde 1;6 até 4;6 de idade, com duração de cerca de 45 minutos. M. é a terceira filha (a caçula) de um casal de classe média paulista brasileira, cujo pai tinha nível de ensino superior incompleto e a mãe nível de ensino médio incompleto. A diferença de idade de M. com suas irmãs mais velhas era de mais de 6 anos.

Depois das gravações, foram realizadas as transcrições (largas) dessas sessões pela investigadora e suas revisões. Cabe ressaltar que pelo fato de o Interacionismo considerar o diálogo como unidade de análise, a fala dos interlocutores também entra como dado de análise. Posteriormente, alguns trechos foram selecionados para análise de dados, de acordo com o objetivo do trabalho. Além desses dados colhidos em sessões de gravação, outros dados foram anotados em um caderno diário pelos familiares, constituindo, assim, a segunda fonte de dados de M. Em paralelo ao período em que as gravações eram realizadas, a investigadora solicitava aos familiares que notassem os diálogos em que erros apareciam na fala desta criança. Vale à pena destacar que os dados de M. já subsidiaram vários trabalhos acadêmicos, entre eles os de mestrado (Maldonade 1995) e o de doutorado (Maldonade 2003).

Já a segunda criança (A.) conta com dados anotados no diário. Ela é filha de professores universitários, de classe média paulista brasileira e a mãe é a própria investigadora. Com grande interesse na área de aquisição da linguagem, principalmente no estudo do erro na fala das crianças, recolheu dos 2 aos 5 anos de idade de A., de modo não sistemático, alguns episódios que lhe chamavam a atenção, até mesmo para tê-los registrados na memória da família. Os dados foram recolhidos de situações dialógicas espontâneas, dos quais os interlocutores participavam, utilizando-se a transcrição larga, adotada por outros pesquisadores da linha interacionista. Para este trabalho, foram selecionados alguns trechos que dizem respeito à (in)flexibilidade na fala da criança, ou seja, que possibilitaram refletir sobre o tema em questão.

#### 4. Apresentação e análise dos dados

De acordo com o objetivo do trabalho, explorarei os contornos mais ou menos flexíveis, dos enunciados das crianças em interação com seus interlocutores. Em todas as ocorrências é possível verificar uma condição especial da criança na língua(gem) no percurso de sua constituição como sujeito falante.

1. 4;1.19 (D)<sup>1</sup> (M. estava pintando uma revista infantil com sua irmã (Mari) no seu quarto, onde havia muitos brinquedos espalhados pelo chão.)
  - M: Pega o branco.
  - Mari: Pra que que vc qué o banco agora?  
(dá a poltrona da penteadeira das peças que compõem o quarto de uma casa de bonecas, cujas peças estavam espalhadas pelo chão do quarto de M.)
  - M: Não! **Eu quero o branco de azul, verde, vermelho.**
  - Mari: Nossa, viajei na maionese.
  - M: Num falei banco, falei *branco*, ora bolas<sup>2</sup>.

A ocorrência (1) mostra um trabalho diferenciado da criança com a língua. Inicialmente, Mari entrega a M. o objeto (banco) que imagina ter sido pedido pela criança. No entanto, M. diz: *Não! Eu quero o branco de azul, verde, vermelho*, corrigindo sua irmã. Na verdade vai mais além, na medida em que reformula sua solicitação para a irmã, indicando que referia-se a outro campo semântico: ao das cores. Aparece então, na fala da criança *Eu quero o branco de azul, verde, vermelho*. Ou seja, M. (situada na *terceira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, de acordo com a proposta de De Lemos, 2002, já consegue reformular o seu dizer, corrigir-se) não só recusa o objeto que lhe foi dado por Mari, como reformula seu pedido para ela, corrigindo a interpretação que esta tinha feito de sua fala, indicando que estava se referindo às cores, demonstrando estar ligada, portanto, à tarefa a que, naquele momento, se dedicava: pintar uma figura de princesa de um livrinho para colorir.

<sup>1</sup> Os números (4;1.19 (D)) indicam, ao longo do artigo, a idade da criança nos episódios em questão. No exemplo (1) significa que a criança tem 4 anos, 1 mês e 19 dias. Se o dado for de diário, a segunda fonte de dados da criança, a letra "D" aparecerá entre parênteses.

<sup>2</sup> "Ora bolas" dito por M é uma espécie de gíria e significa o mesmo que "ora pois". "Ora bolas" é uma afirmação para o que se está dizendo, ou para confirmar o que a outra pessoa está ouvindo e não se sentir em dúvida.

Observa-se, neste episódio, que duas palavras são comparadas na fala de M.: *banco* e *branco*, produzindo como efeito, não se pode negar, uma “análise” da língua realizada pela criança, que naquele momento, não tinha como explicitá-la mobilizando uma metalinguagem. Não há como pressupor na criança, nessa idade, uma capacidade de explicitar a operação linguística do que aconteceu em sua fala.

Havia a necessidade da criança de obter o objeto desejado, ou seja, de fazer-se entender, ser interpretada no diálogo em curso. Neste caso, foi a interpretação equivocada do interlocutor que oportunizou que as relações da língua fizessem eco na fala de M, fato que mostra sua flexibilidade para fazer-se entender pela interlocutora.

De acordo com a visão crítica de Franchi (1992) sobre as teorias de linguagem que privilegiam a comunicação, pode-se dizer que

o problema central é o da “significação” concebida não só como uma propriedade das expressões, apreensível pela enumeração de características sintáticas e morfológicas da língua, mas como um “ato”, um ato intencional e motivado que põe em relação, de um lado, os interlocutores, de outro os elementos convencionais de que se servem na interlocução (a “função” específica a que se visa em cada ato de comunicação e a “forma” das expressões). (Franchi 1992: 12).

Pensando assim,

A correlação entre a estrutura semântica e a estrutura sintática descrever-se-á pela representação explícita das condições mesmas do ato da comunicação, das intenções ou funções desses atos. Tal representação vai variar conforme a ênfase que se dê a uma ou outras dessas noções envolvidas no processo. (Franchi 1992: 12).

Valendo-nos das ideias deste autor, o episódio em questão poderia ser analisado baseando-se numa descrição dos “atos de fala”, como proposto por Searle, ou ainda considerando-se “os princípios quase contratuais que regem a intenção comunicativa, privilegiando-se a noção de ‘comunicabilidade’”, conforme assinalado por (Franchi 1992: 12), as máximas de Grice. Ou mesmo, levando-se em consideração os papéis específicos dos sujeitos no diálogo. Enfim, não é objetivo aqui esgotar todas as possibilidades descritivas de interpretação.

Por ora, e continuando com Franchi, em uma teoria da linguagem fundada em noções como “comunicação”, “intenção”, “função” social, opta-se também por uma gramática –como afirma o autor (p. 12)– “vista como exterior e pública, como prática aberta e social”. Na perspectiva dele, volta-se à determinação das condições do exercício social da linguagem, derivadas de um princípio geral determinante –o da ‘comunicabilidade’– “como única pertinência para uma teoria que recupere o fenômeno linguístico ao nível da realização” (p.12). Na ocorrência 1, é por conta da “comunicabilidade” que ocorre a reformulação na fala de M. no turno final da fala da criança, ao ajustar seu enunciado na tentativa de ser entendida pela interlocutora.

De acordo com o quadro de Jakobson (1974), identificado por De Lemos (1992) como um dos autores estruturalistas que servem de inspiração para descrever e explicar a fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem, a próxima ocorrência, mostra a situação em que parte da *mensagem* remete ao *código*.

Só que, o enunciado final da criança produz, ao mesmo tempo, a suspensão do sentido da própria mensagem. Há um abalo no sentido, de modo que a relação do *procès de l'énoncé* com o *procès de l'énonciation* deixa à mostra os efeitos produzidos pelas interpretações que vão sendo construídas dos enunciados pela criança.

2. 3;2.13 (I. e M. estão montando quebra-cabeça no quarto da criança)
- I: Não qué cabê, M.  
 M: Ajuda então!  
 I: Como *ajuda então*?  
 M: Ajuda assim, cabe. (M. forçou a peça em seu lugar no quebra-cabeça)  
 I: Como assim, M.?  
 M: Cabí de coube.  
 I: Hum?  
 M: Cabí de coube.  
 Mari: Ela tem lógica!  
 M: Tem lógica.  
 I: Como é que faz?  
 M: **Da próxima vez, vai falá isso pra sua vó<sup>3</sup>.**  
 I: Minha avó, M.?! Minha avó já morreu.  
 M: Tadê<sup>4</sup> sua vó?  
 I: Morreu.  
 M: Aonde ela tá?  
 I: No cemitério.  
 M: Por que?  
 I: Porque ela morreu, né.

Na ocorrência acima, M. solicitava que I. a ajudasse a completar o quebra-cabeça que jogavam, em parceria da irmã de M., Mari. M. tinha forçado (feito caber à força) uma das peças do jogo de encaixe e, possivelmente, solicitava que I. agisse de forma parecida. Nesse episódio, coloca-se em destaque a fala de M. *cabí de coube*, em resposta a pergunta de I. (*Como assim, M.?*).

Diante do estranhamento de I., manifesto por *Hum?*, M. repete o que havia dito: *cabí de coube*.

Em seguida, Mari, ao referir-se ao enunciado de M., diz: *Ela tem lógica!*; e essa sentença é recolocada na fala da criança. Na sequência, I. pergunta *Como é que faz?* a M., que responde demonstrando irritação: *Da próxima vez, vai falá isso pra sua vó*.

<sup>3</sup> Na transcrição larga adotada pela pesquisa, algumas formas da oralidade são mantidas, como no exemplo acima, escreve-se "falá" para "falar"; "pra" para "para". Isso poderá aparecer em outras ocorrências, pois a tentativa é de ser "fiel" à fala da criança ao máximo. Trata-se de um modo de escrever as formas que aparecem na língua oral, que são muitas vezes distintas das formas propostas pelas gramáticas normativas do português. E, "vó" é a forma reduzida de "vovó", muito frequente no português falado.

<sup>4</sup> "Tadê" é a forma usada pela criança para "cadê".

A ocorrência mostra a relação (já explorada em trabalho anterior) (Maldonado 2012) que a criança estabelece em sua fala entre as duas formas: *cabí* e *coube*<sup>5</sup>.

Observa-se nesse momento, como a criança relaciona esses itens, estabelecendo as relações na (da) língua. Com muita espontaneidade, sem causar estranheza a ela própria! A irmã de M., Mari, refere que há lógica na fala de M. ao dizer *Cabí de coube*. A lógica estaria no fato de ambas as formas poderem estar relacionadas ao verbo *caber*. De acordo com Jakobson (1974), este é o caso em que parte da *mensagem* remete ao *código*. Porém, o que nos interessa salientar aqui é que M. (irritada com I.) parece querer atingir sua interlocutora ao dizer *Da próxima vez, vai falá isso pra sua vó*. A fala da criança alcança o efeito de uma espécie de atrevimento ou descaramento no enfrentamento do adulto no diálogo.

Neste ponto cabe trazer a passagem abaixo, que Franchi recupera de Lahud:

Como observa bem Lahud (1973, p. 30), se a linguagem “se encontra integrada a uma semiologia, é somente na medida em que ela não faz da comunicação sua própria marca distintiva; esta consiste no tratamento simbólico da realidade” de onde o homem tira a própria “possibilidade de comunicar por signos”. A função de comunicar não é a função única, nem mesmo a função essencial da linguagem: ela permite antes a reflexão e o pensamento, “substituindo a experimentação mental sobre os signos”. (Franchi 1992: 25).

Franchi complementa:

E tal experimentação dinâmica se compreende apenas parcialmente quando a imaginamos um processo receptivo de adaptação a um conjunto de convenções que reproduzem esquemas de interação social bem sucedida; ou quando a consideramos exclusivamente como servindo à reprodução, de sucessivas etapas quase contratuais da interlocução. (Franchi 1992: 25).

De acordo com a argumentação do autor, é preciso lembrar que “o contexto e a situação da atividade linguística é somente um “modo” –não menos discursivo” (Franchi 1992: 26)– que no caso do exemplo 2 apoia a seleção lexical original da criança e o “xingamento” no final do episódio (da próxima vez, vai falá isso pra sua avó).

---

<sup>5</sup> Pode-se dizer que: *cabí* alinha-se à *fali*, *fazí*, *bebi*, *tomi* e demais verbos com desinência em /i/, disponíveis na fala da criança, naquele momento de seu processo de aquisição da linguagem; e *coube* alinha-se à *soube*, *trouxe*, e outros verbos (irregulares), disponíveis em menor escala nos discursos nos quais a criança participa. Ora, *cabí* não vem de *coube* e sim da possibilidade de tratar *caber* (verbo de segunda conjugação, se quisermos enveredar pela descrição da gramática normativa), como regular, alinhando-se a eles. Apesar de *cabí* poder receber uma leitura causativa e poder ser entendido como “fazer caber”, em nada muda a interpretação do que ocorre no enunciado em questão.

Por conta da criatividade e imprevisibilidade do sujeito na língua, que é livre no eixo das associações, que se pode observar possíveis na língua(gem).

A impermeabilidade de M. à correção, característica da *segunda posição* proposta por De Lemos (2002), pode ser assinalada em alguns episódios, na fala de M., especialmente na próxima ocorrência.

3. (3;00.07) (Dani coloca uma peça de vestuário em M.)
- I: Não cabe mais, M.!
- M: Assim.
- I: Não cabe.
- Dani: Não cabe. Você era muito pequenininha.
- M: Eu não era!
- Dani: Era!
- M: Não **ero**.
- Dani: Tô falando/ *Não ero!* Ai, que coisa feia!
- I: Era sim! Cê
- M: Não **ero!** (alto)
- I: Era! Você era! (alto, tentando corrigir M.)
- M: **Isso é palavrão?**
- Dani: Não é palavrão, só que tá errado.
- M: Hã, SI (baixo)
- I: A M. era tão pequenininha!
- M: E(pausa)ra, e não cabia isso.
- Dani: Cabia?

Em (3), M. estava em situação de disputa com I. e Dani no diálogo, uma vez que afirmavam que a peça de vestuário era pequena para o manequim da criança, já crescida. M. queria vestir a peça de qualquer forma, ignorando o argumento apresentado pelas interlocutoras. No afã de marcar sua posição contrária no discurso, M. diz *não ero*, que foi julgado por Dani como *que coisa feia!* Provavelmente, porque o erro comparece na fala da criança. *Ero* não é uma forma esperada de acordo com a gramática (normativa) do português adulto. Na sequência do diálogo em questão, I. repete que M. *era sim* (pequena). Em seguida, M. novamente marca sua oposição no diálogo ao dizer *não ero*, elevando o tom de sua voz. Na sequência, I. também eleva o tom de sua voz e corrige a fala da criança, ao dizer *Era!Você era!* Nesse ponto do diálogo, M. pergunta se o que estava dizendo (seu ato de fala) era considerado palavrão, dada sua posição de não escuta. A fala da criança soa até engraçada. M. chega a indagar o interlocutor sobre o efeito por ela produzido. Neste sentido, a passagem abaixo, que destaca o efeito –incerto– dos atos de fala, pode ajudar a entender o que se passa.

O ato ilocucionário possui [...] um “valor” – o valor ilocucionário, que por assim dizer “modaliza” a significação. Mas não se esgotam aí as possibilidades significativas do ato de linguagem: “dizer” qualquer coisa provocará muitas vezes no interlocutor efeitos diversos, sobre o seu pensamento, sentimentos, comportamento. Esse efeito pode relacionar-se só indiretamente, ou mesmo não se relacionar de vez, com os atos locucionários e ilocucionários efetuados. (Franchi 1992: 14).

E quando se fala algo para provocar tais efeitos (de propósito), realiza-se um *ato perlocucionário*, que parece não ter sido o caso de M. no diálogo acima, que se mostra incerta sobre o efeito de sua fala no interlocutor.

No processo de aquisição da linguagem, a criança constitui-se como sujeito falante na interação com o outro, tomado na teorização interacionista, como instância da língua em funcionamento, da qual os efeitos produzidos no diálogo fazem parte. Por isso, a interação é vista como a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem.

A seguir, outra ocorrência aparece relacionada aos erros na fala da criança durante o processo de aquisição lexical.

4. (2;01.28) (A conversa com S. – a mãe da criança – gira em torno de um passeio que M. tinha feito ao bosque)
- S: Mas qual bicho que tinha? A mãe cochicha pro cê assim. (S. cochicha no ouvido de M.)
- M: Macaco.
- I: Tinha macaco?
- M: Tinha.
- I: Que mais?
- M: **Patcho.** (baixo)
- S: Fala alto, senão ela não escuta.
- M: **Patcho.** (alto)
- I: Patcho? (estranha)
- M: **Pato!**
- I: Que mais?
- M: Pato tá codando.
- I: ã?
- M: Pato **(a)codeu.** O pato/
- S: O pato escondeu aonde?
- M: **Aqui.**

Em (4), ao conversar sobre um passeio que fez, *Patcho* (dito pela primeira vez com pouca intensidade) aparece na fala de M.. Após a solicitação da mãe (S.) para aumentar sua voz, M. repete a mesma palavra (*patcho*) com mais intensidade (um pouco mais forte), colocando-a em relevo e provocando o estranhamento em I.. Em seguida, *pato* (que é a forma esperada) aparece na fala de M.. Mostra-se aqui, que a fala de M. não está alheia à solicitação de correção de I., mostrando com isso flexibilidade na fala da criança. Além disso, sua posição subjetiva deixa assinalado que a criança tem escuta para a língua, dada a correção que faz em sua própria fala.

O efeito de estranhamento da fala de M. não para por aí. *Codeu* chama a atenção para algo que vai além da simples alteração de classe de conjugação, em que se vislumbra substituição de um sufixo da primeira conjugação, /-ou/ (de *acordou*), pelo da segunda conjugação, /-eu/ (*codeu*), do ponto de vista da gramática convencional. Entretanto, na fala de M., antes da sequência que contém o erro, há outra que merece atenção: *pato tá codando*, que parece não ter sido entendida por I., que diz: ã? Na sequência, no diálogo, M. diz: *pato (a)codeu*, dito com tom de voz muito baixo. Não há como ignorar a relação entre as sequências *pato tá codando* e *pato (a)codeu*, colocadas em paralelo. Note-se que há a substituição de *tá codando* por *(a)codeu* (ou seja, um processo metafórico) na sentença, em que a nova forma é ressignificada (e recolocada) na fala da criança.

Dessa forma, é possível apontar que a cadeia linguística que serviu de base para a substituição das formas encontra-se na fala da própria criança e, não mais, na fala do outro, imediatamente anterior à de M., como acontece na *primeira posição* da criança, conforme apontado por De Lemos (2002).

A movimentação dos significantes na fala de M. permite destacar a posição da criança, neste caso, submetida ao movimento da língua, movimento este que atravessa sua fala. Digno de atenção é o destino de *codeu* no diálogo, que mostra certa flexibilidade pragmática, ou acomodação feita na fala da criança. Ele foi interpretado pela mãe, S., que interrompeu a fala de M. logo em seguida, como se fosse a forma reduzida de outro verbo, o *esconder*. Ela pergunta em seguida: *o pato escondeu aonde?* M. responde: *Aqui*, provavelmente atendendo a requisição do *aonde* (requisição de localização) expressa na fala da mãe. O fato é que *codeu* guarda tanto uma relação de semelhança com *escondeu*, como foi a interpretação indicada pela fala da mãe, quanto uma semelhança com *acorda*, que foi a relação estabelecida na fala de M.

A próxima ocorrência trazida para a discussão, registrada em diário, foi capturada num diálogo doméstico, do qual a criança (A.) participava.

5. (3;0.10) (D) (I. e A. estavam na sala com a prima da criança (P.), da mesma idade que A., brincando de jogo de memória que tinha figuras de animais)
- I: Presta atenção, P., que é sua vez!  
(P. vira uma peça (com figura de gato) e outra (com figura de cavalo))
- P: Não é igual!
- A: Minha vez.  
(A. prossegue jogando e vira uma peça (com a figura de girafa) e fica indecisa em virar a próxima peça. P. aponta para A., qual peça esta deveria virar para encontrar a figura correspondente, ou seja, a outra peça de girafa.)  
(Em seguida, A. segue as instruções de P. e acaba virando a figura de um elefante.)
- I: Não é! Não vale dar dica. Combinado?
- A: Você me fez errar!
- A: P. falou errado. (reclama)
- I: Ela falou errado e você acreditou. **Amiga da onça.**
- A: Não era onça, mãe! Era elefante. Errei! (aumentando sua voz)
- I: Sei, mas é que você foi amiga da onça.

A ocorrência (5) mostra que A. pareceu desconhecer o significado da expressão *amiga da onça* em sua língua materna, uma vez que disse no enunciado seguinte ao de I. *Não era onça, mãe! Era elefante. Errei!*. Dada a condição de não escuta, em que a criança não consegue reformular o seu dizer, observa-se que A. situa-se na *segunda posição* no processo de aquisição da linguagem, conforme a proposta de De Lemos (2002). A criança não conseguiu entender o sentido figurado (metafórico) da expressão usada por sua mãe (*amiga da onça*), em que se observa que a instrução dada por P., ao solicitar através do gesto de apontar que A. virasse a figura do elefante, não constituiu num auxílio; ou seja, ela não agiu como uma "amiga", pois induziu A. ao erro. No último enunciado de A., nota-se que ela corrige sua mãe, deixando claro não ter entendido o uso da expressão *amiga da onça*, mas também marca sua insatisfação por ter sido conduzida ao erro, na medida em que eleva sua voz. De certa forma, A. parece ter percebido que P. não tinha agido como sua "amiga", ao assinalar em tom de reclamação que *P. falou errado*. Talvez, pelo fato de a expressão linguística *amiga da onça* conter "onça", palavra que remete ao mesmo universo discursivo mobilizado pelo jogo de memória de animais, tenha favorecido que A. se fixasse no sentido literal da figura (girafa) e ficasse presa ao universo discursivo instaurado pelo jogo de memória de animais que vivenciava.

A expressão *amiga da onça* é recoberta no diálogo em questão por outro sentido, diferente do literal, ou seja, como um possível de língua, que A. pareceu desconhecer.

No diário da criança por volta dos 4 anos de idade, são registradas ainda outras ocorrências, em que a palavra *onça* também aparece no sentido metafórico, tal como na expressão *chegou a vez da onça beber água*<sup>6</sup>, em que A. pareceu desconhecer esse uso em sua língua materna, cujo sentido indica que é chegado a hora de alguém fazer algo.

A próxima ocorrência mostra algo na mesma direção.

6. (3;01.16) (D) (Após deixar um balanço num parque infantil do clube que frequentava, A. se dirige à sua avó, que estava sentada num banco)
- A: Tô com frio!
- Avó: Começou a ventar. Sua mãe já vem.  
(A avó pega a criança no colo e, logo depois, a coloca sentada no banco para retirar uma toalha de banho da bolsa da criança, que estava ao seu lado.)  
(A avó cobre a criança com a toalha) Avó: Quem não tem cão, caça com gato!
- A: **Cadê o gato?**
- Avó: (rindo) Nada de gato. É jeito de falar. Como você não trouxe blusa, coloquei a toalha mesmo.  
É que ela está seca.

No seu processo de aquisição da linguagem, a criança é capturada pelo funcionamento linguístico, circulando entre diferentes sentidos da linguagem, em que algumas vezes as próprias palavras ou essas nas expressões linguísticas passam a constituir no diálogo outro sentido, diferente do literal, ou seja, como um possível de língua. Observa-se que a expressão *quem não tem cão, caça com gato!*, no diálogo acima, significa que: já que não se tem o objeto esperado (no caso, a blusa de A.) para vestir a criança, a avó usa a toalha de banho para agasalhá-la. Portanto, a avó faz uso de uma expressão metafórica, usual no português adulto, mas cujo significado parece ser desconhecido por A. Na sequência no diálogo, A. pergunta *Cadê o gato?*, deixando em evidência sua condição de não escuta para esse significado em sua língua materna.

Cabe dizer que naquele momento do processo de aquisição da linguagem de A., outras expressões linguísticas constituídas por nomes de animais produzem efeitos semelhantes nos diálogos dos quais a criança participa, como é o caso do episódio em que sua mãe, dirigindo seu carro erra o caminho numa estrada de terra para chegar a uma chácara de amigos, onde as duas ficariam o final de semana.

7. (3;04.9) (I. estava dirigindo numa estrada de terra, em que não havia sinalização de trânsito e chegou a uma bifurcação)
- I: E agora? Para esquerda ou direita? (I. pára o carro para observar melhor a estrada de terra)
- I: Não tem placa nenhuma. Agora sim, estou num mato sem cachorro!
- A: **O cachorro dela já vem. Ele sabe.**
- I: (ri). Não, não é de cachorro de verdade que estou falando. Ele não vem buscar a gente aqui.  
Mas já sei o que fazer. Vamos pela estrada da direita que está melhor.

<sup>6</sup> O sentido da expressão é: finalmente chegou a vez de alguém fazer algo.

Na ocorrência (7), novamente A. parece não compreender o significado da expressão *estou num mato sem cachorro!* da fala de I.. De fato, a criança e a mãe estavam numa área rural, já afastada do centro da cidade, rodeada por vegetação e árvores, o que pode ter favorecido a interpretação de que a mãe pudesse estar se referindo ao animal (cachorro), que vivia na chácara para onde estavam se dirigindo. Possivelmente, A. percebeu que havia um impasse já que a mãe parecia não saber por qual estrada deveria seguir. Numa tentativa de acalmá-la é que se pode interpretar seu enunciado seguinte *O cachorro dela já vem. Ele sabe.* O que seria uma solução um tanto mágica para o problema, própria do universo infantil.

Em seguida no diálogo, a mãe corrige o sentido literal atribuído pela criança à expressão *estou num mato sem cachorro!* dizendo *Não, não é de cachorro de verdade que estou falando.* Acrescenta ainda que *o cachorro* não viria buscá-las na estrada onde estavam. Novamente, observa-se que apesar de já adiantada em seu processo de aquisição da linguagem, A. ainda não conhece o significado de algumas expressões linguísticas de sua língua materna.

Para finalizar (mas não concluir!) a discussão que se desenvolveu até aqui, sirvo-me do último exemplo, flagrado num episódio doméstico em que a criança (A.) descontente com a solicitação feita por sua mãe (I.), acaba por empregar a expressão “fala boca”.

8. (4;5.22) (na sala de sua casa, brincando com bonecas, na presença de sua mãe e avó.)
- Avó: Um (longo). Nossa, quantos brinquedos! E você esparrama tudo pelo chão. Deve dar um trabalhão para arrumar tudo, não é A.?
- A: Minha mãe arruma tudo.
- I: Ah, só que hoje você vai mostrar para a vovó que você já cresceu, é uma meninona e já sabe guardar tudo no lugar.
- A: **Fala boca!**
- Avó: (ri)
- I: O que é isso? Onde já se viu me xingar?!
- Avó: (sem rir) Onde você aprendeu a ser tão mal educada? Olha aqui, não quero saber de ouvir você falando assim com minha filha, entendeu?!
- (ri de novo)
- E é *cala boca*, que se fala. Quem fala assim? Sua mãe não é. Onde você aprendeu isso?
- A: Na escola.
- I: Hum.
- Avó: Só podia ser. Na minha casa ninguém fala assim. Saiba que é feio!

Observa-se que a expressão *cala boca* (equivalente a um pedido para interromper a fala de alguém, que pode até a adquirir um tom de xingamento), através de cruzamento (processo metafórico e metonímico) com o verbo *falar*, faz aparecer o erro *fala boca* na fala da criança, que não deixa de escapar o riso da avó.

Duas cadeias linguísticas se cruzam: *fala boca* e *cala boca*. *Fala* aparece no enunciado da criança no lugar que se esperaria *cala*, produzindo como efeito uma estrutura diferente, que do ponto de vista pragmático produz efeito surpreendente, levando o sentido para um lugar inesperado, oposto ao que se esperaria. É possível entender por que vias *fala boca* pôde aparecer na fala de A. Afinal de contas, é com a boca que se fala!

O erro na fala da criança pode ainda indicar o desconhecimento do sentido de *cala boca* como xingamento, já que segundo a mãe, na casa da criança ninguém falava assim. Sendo assim, não parece apropriado interpretar o movimento da criança na língua(gem) de forma restrita no diálogo, ou seja, limitando-se a um tipo de descrição funcionalista. Isso parece não resolver a questão do ponto de vista da aquisição da linguagem, dado seu caráter não explicativo: a suposição de que a cada situação e a cada função específica devem corresponder modos específicos de expressão; a cada conjunto de fatores contextuais e situacionais, uma resposta determinada deveria aparecer. Isso não consideraria a flexibilidade da linguagem, que permite reavaliar e reinterpretar continuamente esse quadro de fatores "externos", optar entre eles, (re)situá-los a fim de não somente refazer os esquemas habituais de interação mas, ainda, ampliá-los, modificá-los, substituí-los. De acordo com Franchi (1992),

certamente a linguagem, por seu caráter histórico, estabelece alguns esquemas, por assim dizer, preferenciais, marcados, que fazem supor ao menos imaginoso que a realidade se dá por ela num "reflexo" sempre retomado; perde-se, então, a compreensão de um aspecto seu riquíssimo: o de instaurar nessa perspectiva uma outra contraditória geometria. A linguagem não é somente o instrumento da inserção justa do homem entre os outros; é também o instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo. (Franchi, 1992: 26).

Cabe acrescentar a isso, que o sujeito está sempre implicado no jogo da linguagem.

## 5. À guisa de conclusão

Como foi possível observar, os resultados da análise de dados indicam que a linguagem deve ser apre(e)ndida na sua relação instável de interioridade e exterioridade no diálogo. Os erros na fala das crianças mostram que elas não tomam, necessariamente, o mesmo referencial já cristalizado pelos usos da língua adulta. E nisso se vê, em algum grau a flexibilidade que não está apenas na língua, mas na relação da criança com a língua(gem) ao ser capturada pelo funcionamento linguístico no diálogo.

Na ocorrência (1), foi possível observar que M. situava-se na *terceira posição* no processo de aquisição da linguagem, de acordo com o que propõe De Lemos (2002), uma vez que conseguiu corrigir sua própria fala para se fazer entender pelo adulto e obter o objeto que desejava. Nas ocorrências (2) e (3), verificou-se que M. situa-se na *segunda posição* no processo de aquisição da linguagem. Na ocorrência (2), as relações instáveis entre as formas linguísticas (*cabí* e *coube*) são estabelecidas na fala da criança, de modo que não lhe causam estranheza, enquanto no final do episódio, dada a insistência de I., a fala de M. adquire um tom desaforado (*da próxima vez, vai falá isso pra sua vó*), apontando para o estabelecimento de uma relação instável na exterioridade do diálogo.

Na ocorrência (3), M. não tem escuta para o erro em sua própria fala e a relação instável na exterioridade do diálogo se mostra quando ela parece não conhecer o efeito de sentido do seu dizer, perguntando se *ero* era um palavrão. Na ocorrência (4), a criança situa-se na *terceira posição*, conseguindo corrigir sua fala de *patcho* para *pato*, porém embarca no sentido dado pela fala da mãe: *escondeu* para *(a)codeu*, marcando um ponto instável de exterioridade no diálogo, chegando a mudar o rumo do diálogo.

Já a análise dos erros na fala de A., que se referem às expressões linguísticas, mostram na ocorrência (5), que a criança situa-se na *segunda posição*, uma vez que ela não tem escuta para o erro em sua fala e não entende o sentido figurado da expressão *amiga da onça*, tendendo a achar que se tratava de animal, exibindo a relação instável na exterioridade do diálogo.

Nas ocorrências (6) e (7), A. também aparece situada na *segunda posição*, pois se mostra como que “surda” aos sentidos das expressões linguísticas da fala de seu interlocutor: *quem não tem cão, caça com gato* e *estou num mato sem cachorro*, tentando aplicar o sentido literal, mostrando com isso relações instáveis na exterioridade do diálogo. Na ocorrência (8), em *fala boca*, o cruzamento com *cala boca* mostra que no processo de aquisição da linguagem, a criança faz movimentos em direção à *língua* e também em direção à *linguagem*. Os sons da “fala” incipiente da criança são constituídos (recobertos) no diálogo por outro sentido, ou seja, como um possível de língua. Os erros na fala das crianças atestam que elas acabam por construir um eixo próprio, provisório e singular no estabelecimento de relações/significações, deixando rastros no percurso até constituírem-se como sujeitos falantes.

Ao longo do artigo buscou-se mostrar que conceber a linguagem apenas como comunicação que ocorre de forma transparente, entre falantes, pode restringir a análise do ponto de vista linguístico e subjetivo no processo de aquisição da linguagem. Assim, foram assumidas as críticas feitas por Franchi (1992), autor que concebe a linguagem como atividade constitutiva, ao mesmo tempo que problematiza a ação dos falantes no diálogo.

Tanto para o autor, como para a teorização interacionista proposta por De Lemos e colaboradoras, reduz-se o conceito de linguagem se a entendermos somente como ferramenta social ou puramente instrumental, como se fosse um objeto que se põe a serviço do falante, para expressar seu pensamento. São os falantes que a confeccionam a cada momento.

Dessa forma, observa-se que o “pragmatismo” (que permeia muitos estudos em aquisição da linguagem) tem examinado, com detalhes, as ações em que a linguagem está deixando à margem a ação que ela é. Esses estudos argumentam que os atos da linguagem se projetam a partir da e pela enunciação: são observados do exterior e no exterior. E é nesse lugar que se situam teorias que pretendem dar conta do contexto extralinguístico, ou mesmo dos atos ilocucionários e perlocucionários na fala das crianças. Uma solução mais atual tem sido a de incluir a multimodalidade, como um apêndice (ou complemento) da linguagem (como se o gesto, o olhar e a própria significação estivessem fora da linguagem), para tentar explicar o nível pragmático nas análises das falas infantis.

Porém, tal saída pode ser considerada tangencial, uma vez que restringe a linguagem enquanto ação que ela é e seu próprio funcionamento.

## Referências bibliográficas

- Barros, Andressa Toscano Moura de Caldas e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. 2015. Prosódia e gestos: caracterizando a matriz na aquisição da linguagem, em M. Cavalcante e E. M. Brito (org.), *Cenas em aquisição da linguagem*, João Pessoa, Editora UFPB: 45-64.
- Bruner, Jerome S. 1975. The ontogenesis of speech acts, *Journal of Child Language*, 2: 1-19.
- Castro, Maria Fausta Pereira. 2006. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna, em M. F. Lier-De-Vitto, e L. Arantes (org.), *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*, São Paulo, Editora PUC-SP EDUC: 135-148.
- Clark, Eve. 2014. Pragmatics in acquisition, *Journal of Child Language*, 41: 105-116.
- De Lemos, Cláudia Thereza Guimarães. 1982. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original, *Boletim da Abralín*, 3: 97-126.
- De Lemos, Cláudia Thereza Guimarães. 1992. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio, *Substratum*, 1: 121-135.
- De Lemos, Cláudia Thereza Guimarães. 2002. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42: 41-69.
- Del Ré, Alessandra, Luciane De Paula e Marina Célia Mendonça. 2014. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso, em A. Del Ré, L. De Paula e M. C. Mendonça (eds.), *A linguagem da criança*, São Paulo, Editora Contexto: 17-30.
- Enfield, Nick e Jack Sidnell. 2014. Language presupposes an enchronic infrastructure for social interaction, em D. Dor, C. Knight e J. Lewis (eds.), *The social origins of language*, Oxford, Oxford University Press: 92-104.
- Figueira, Rosa Attié. 1996. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem, em M. F. Pereira Castro (ed.), *O método e o dado no estudo da linguagem*, Campinas, Editora da Unicamp: 55- 86.
- Figueira, Rosa Attié. 2010. O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 52(1): 115-143.
- Franchi, Carlos. 1992. Linguagem: atividade constitutiva, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 22: 9-39.
- Jakobson, Roman. 1974. *Ensayos de Linguística Geral*. Barcelona, Editorial Seix Barral.
- Maldonade, Irani Rodrigues. 1995. *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*, Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Inédita.
- Maldonade, Irani Rodrigues 2003. *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Inédita.

- Maldonade, Irani Rodrigues. 2012. O erro e a autocorreção na relação da criança com a língua, *Estudos Linguísticos*, 41,2: 403-418.
- Maldonade, Irani Rodrigues. 2016. Erros na fala da criança e instâncias subjetivas na sua relação com a língua, *Estudos Linguísticos*, 45,2: 397-410.
- Rojas Nieto, Cecilia e Rosa Attié Figueira. 2017. Convocatória do Projeto 10, Estudos em Aquisição da Linguagem do XVIII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL) [em linha]. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/proyectos/CCAL.htm>
- Saussure, Ferdinand. 1972. *Curso de Linguística Geral*, São Paulo, Cultrix.
- Tomasello, Michael. 2000. The social-pragmatic theory of word learning, *Pragmatics*, 10, 4: 401- 413.

Irani Rodrigues Maldonade é a única responsável pela elaboração completa desta pesquisa.