

**Irani Rodrigues Maldonade**

**ERROS NA AQUISIÇÃO DE VERBOS COM ALTERNÂNCIA  
VOCÁLICA: uma análise sócio-interacionista**

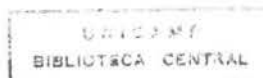
Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Lingüística do Instituto de  
Estudos da Linguagem da Universidade  
Estadual de Campinas como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em  
Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Attié Figueira

**UNICAMP**

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**1995**



25 20

2

UNIDADE	3C
N.º CHAMADA:	
T/UNICAMP	
M293e	
V	5.
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	02/11/95
N.º CPD	

CM-00079286-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M293e	<p>Maldonade, Irani Rodrigues Erros na aquisição de verbos com alter- nância vocálica: uma análise sócio-intera- cionista / Irani Rodrigues Maldonade. - - Campinas, SP : [s.n.], 1995</p> <p>Orientador: Rosa Attié Figueira Dissertação (mestrado) - Universidade Es- tadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1 Aquisição da linguagem. 2.* Erros - verbos. 3.* Processos metafóricos e metoni- micos. I. Figueira, Rosa Attié. II. Univer- sidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

7

---

Profa. Dra. Rosa Attié Figueira

---

Profa. Dra. Cláudia Thereza Guimarães De Lemos

---

Profa. Dra. Maria Thereza Guimarães De Lemos

Aos meus pais: que  
sempre me  
incentivaram  
Ao Bryan: ele sabe  
muito bem porque.



#### MEUS AGRADECIMENTOS:

- \* em especial e primeiramente a MARCELA;
- \* a ANA CLAUDIA e CHICO;
- \* a Profa. Dra. ROSA ATTÍE FIGUEIRA, pela paciência, seriedade e disponibilidade sem igual com que orientou este trabalho;
- \* a Profa. Dra. CLAUDIA LEMOS, pela discussão de pontos importantes deste trabalho;
- \* a Profa. MARIA FAUSTA CASTRO, pelas observações feitas no exame de qualificação;
- \* a Profa. MARIA ISOLETE PACHECO MENEZES ALVES (Zê), por tantas discussões a respeito deste trabalho, pela acolhida sempre amiga e encorajadora durante este longo trajeto, e pela leitura atenta que fez deste trabalho na fase quase final;
- \* ao Prof. Dr. NEWTON A. P. BRYAN, pela ajuda no uso do computador que permitiu a classificação dos dados de forma eficiente, enfatizando que sem sua colaboração incansável e constante, dificilmente conseguiria chegar aos meus objetivos;
- \* a IVANISE, minha irmã, pela ajuda inicial na colocação dos dados no computador;
- \* ao Dr. PAULO NARDINI, pelo apoio amigo e profissional, na ocasião da qualificação e da entrega deste trabalho;
- \* ao Prof. MAURÍCIO PIRES MARTINS, meu cunhado, pela ajuda no uso do computador e por tê-lo emprestado muitas vezes.

- \* aos FAMILIARES de Marcela, Ana Cláudia e Chico, pela colaboração e atenção carinhosa que sempre dedicaram a mim;
- \* ao meu PAI, por ter-me poupado de muitas tarefas, para que eu finalizasse este trabalho;
- \* a todos os COLEGAS e AMIGOS;
- \* aos meus PACIENTES;
- \* ao CNPQ, pela concessão de bolsa de estudo que em parte financiou a pesquisa.

## SUMARIO

Capítulo I- INTRODUÇÃO	p. 1
Capítulo II- VERBOS COM ALTERNANCIA VOCALICA: ALGUMAS DESCRIÇÕES	11
Capítulo III- ESTUDOS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	31
3.1. A análise de PERRONI SIMÕES e STOEL-GAMMON	31
3.2. O modelo de ANNETE KARMILOFF-SMITH (1986)	45
3.3. Dos processos dialógicos aos processos de resignificação	51
Capítulo IV- ANALISE DE DADOS	62
4.1. Da coleta à organização dos dados	62
4.2. Da análise do 'corpus' de M	65
Capítulo V- CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
APÊNDICE-	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208

## RESUMO

O presente trabalho buscou interpretar os erros na aquisição de verbos com alternância vocálica na fala de M (gravada semanalmente, de 1,06 a 3,06), a luz dos processos metafóricos e metonímicos, propostos por De Lemos (1992).

De acordo com esta proposta, o erro é visto como produto de relações que se estabelecem na fala da criança.

Algumas descrições sobre a alternância vocálica dos verbos do português são abordadas no Capítulo II. Delas conclui-se que as explicações para as alternâncias são de base fonológica ou morfológica. Não há consenso a respeito disso entre os autores. Ao que parece, a alternância pode ser considerada como um item em variação no português. As explicações oferecidas pelos autores tentam cercar este fato. A realidade é que as descrições encaram a língua como produto e não como processo, que é o que se busca contemplar em aquisição da linguagem. Neste capítulo, conclui-se que a língua é heterogênea e está em constante movimento, também no caso da alternância vocálica.

No Capítulo III foram resumidos alguns estudos de diferentes posições teóricas, que de alguma forma, contribuíram para o estudo do tema. Em primeiro lugar, abordou-se o trabalho de Perroni Simões (1978), que chegou a propor que a aquisição destes verbos se daria pela aplicação de uma regra gramatical. Em 1977, esta autora e Stoel-Gammon levantaram a hipótese, de que a aquisição da 1ª. pessoa seria derivada a partir da 3ª. pessoa do singular, tomada como forma básica. Os erros com os verbos de alternância vocálica foram interpretados como evidência para esta hipótese. Tal hipótese foi mais tarde sustentada por Bybee (1985), que buscou nos dados de aquisição da linguagem, a confirmação para sua hipótese sobre a organização de paradigmas. Ainda neste capítulo, o modelo de Karmiloff-Smith (1986) foi lembrado, pois propõe um tratamento para a aquisição da morfologia. Por último, a proposta sócio-interacionista foi apresentada desde a definição dos processos dialógicos até a proposta dos processos metafóricos e metonímicos, descritos por De Lemos (1992).

No Capítulo IV, a análise dos erros com verbos de alternância vocálica na fala de M foram interpretados como sendo uma ressignificação da fala do outro na fala de M, via processo metafórico e metonímico. A dependência da fala do outro está marcada pela manutenção da abertura da vogal do radical, tal como é na 3ª. pessoa, revelando a semelhança com a fala do outro, ao mesmo tempo em que ocorre uma substituição, pela marcação de /o/ desinencial. Observou-se que esta forma híbrida passou a ocupar o mesmo ambiente sintático antes ocupado pelas formas em 3ª. pessoa. Neste sentido, o paradigma inicial de M começa a se estabelecer por meio de relações de semelhanças e diferenças em relação à fala do outro.

As considerações finais estão esboçadas no Capítulo V.

## I- INTRODUÇÃO

Quando iniciei as gravações semanais de Marcela (M daqui para frente), não havia ainda selecionado um tema para estudo. Na realidade, escolhera apenas um sujeito, ou melhor, dois: Marcela, nascida em 03/09/86, e Ana Cláudia, em 31/08/86. O fato de serem elas primas e, não bastasse isso, serem também filhas de minhas primas, facilitou-me o contato semanal, garantindo-me continuidade na coleta de dados, iniciada em maio de 1988 e terminada em março de 1991. Francisco, "Chico", irmão de Ana Cláudia e um ano mais velho que esta, acabou por constituir-se em um sujeito em potencial, tendo participado regularmente das sessões de gravação.

De início, pretendia realizar um estudo comparativo sobre algum aspecto saliente na aquisição do português por Marcela e Ana Cláudia. Um fator propiciava a comparação da fala de ambas: tinham apenas três dias de diferença na idade.

Uma definição mais clara das condições de tempo levou-me logo a restringir o trabalho, uma vez que o prazo não me permitiria gravar, transcrever e lidar com dados de dois sujeitos. Tendo gravado os sujeitos e iniciado a transcrição da fala das duas meninas, logo despertaram-me o interesse os "erros" que apareciam

na fala de M, com verbos já explorados na literatura sobre aquisição da linguagem: di, fazi, sabo. Imediatamente solicitei aos familiares de M que anotassem em um caderno os "erros com verbos" que ocorriam na fala da mesma. Pedi-lhes mais: que transcrevessem o diálogo e anotassem o dia da ocorrência. A precisão com que cumpriram a "tarefa" permitiu-me aproveitar na totalidade os dados deste caderno-diário. A mesma solicitação foi feita aos familiares de Ana Cláudia, embora as anotações não tenham sido tão sistemáticas.

Por volta dos 2 anos, a fala de M se destacou pela quantidade de "erros com verbos" que apresentava. A mesma proporção não era observada na fala de Ana Cláudia, na mesma idade. Embora não tivesse ainda descartado de voz a possibilidade de fazer um estudo comparativo entre as duas crianças, um tema começava a esboçar-se com clareza.

Gravei a fala de Ana Cláudia até muito próximo da idade em que parei de gravar a de M. A fala de Ana Cláudia caracterizava-se mais pelos muitos "erros" morfológicos que cometia na formação de palavras: ruinzozo (ruim+oso), e coisas semelhantes. No que diz respeito aos verbos, registravam-se mais ocorrências do tipo "matar por morrer", "ir por vir", ou seja, dados de outra natureza<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Dados deste tipo têm sido registrados por Figueira e foram objeto de estudos focalizando o desenvolvimento sintático e lexical da criança (85,92). A propósito ver também "A aquisição dos verbos prefixados por DES - O Erro como reflexo do processo de reorganização" e "Erro e Enigma na Aquisição da linguagem", ambos por sair.

Minha opção, pela fala de M, não foi gratuita: em primeiro lugar, poderia contar com grande concentração de dados em torno de verbos, em segundo, constituía-se para mim um desafio tentar explicá-los através da concepção sócio-interacionista, e, por fim, por já sentir como imperiosa a necessidade de uma restrição ao tema, principalmente, como já foi dito anteriormente, pelo tempo disponível para esta pesquisa.

O tema mostrava-se mais e mais instigante não apenas pela peculiaridade dos "erros", mas também por tocar em questões gramaticais, questões estas que sempre provocaram divisões em torno das concepções a respeito da aquisição da linguagem. Seriam as categorias e estruturas lingüísticas inatas? Emergeriam elas na fala da criança por maturação ou seriam produto de relações constituídas pela criança, e que se estabeleceriam em uma interação com o outro? (O outro, entendido aqui como instância de funcionamento da língua, conforme De Lemos, 1992.)

Meu trabalho foi se fixar numa classe particular de "erros", aqueles que afetam os verbos que apresentam alternância vocálica, sob o ângulo desta posição teórica que valoriza o papel da fala do outro no desenvolvimento lingüístico da criança.

Logo que voltei a atenção para a fala de M, intrigaram-me as ocorrências de "erros", em grande quantidade, como: dómo, es-crévo, tóss<sup>2</sup>, entre outros. Estariam eles relacionados com os

<sup>2</sup>Como não se dispõe, dos símbolos fonéticos, usar-se-á, ao longo deste trabalho, o acento agudo para indicar a abertura das vogais médias (ó e é). Na ausência deste, deve-se entender que, as mesmas são fechadas.

sabo, fazi e di? Afinal, aqueles eram verbos tidos como regulares. A esta altura do trabalho já era possível elencar três tipos diferentes de "erros", ou três classes de "erros" na fala de M: a classe das regularizações, exemplificadas por ocorrências tais como sabo e fazi; a classe das alternâncias vocálicas, da qual constam "erros" como escrevo, dómo e tóssô; e a classe das formas que envolvem um cruzamento de flexões de diferentes classes de conjugação, exemplificadas por "erros" como tomeu e tomi (para tomou e toimei) e tossô (para tossir). Detive-me na descrição da classe de verbos com alternância vocálica, pois ocorreu-me a possibilidade de explicação dos "erros" ocorridos na fala de M, no quadro teórico do sócio-interacionismo, tal como proposto por De Lemos (1992).

Tratava-se, afinal, de estudar um tema já abordado anteriormente. Sabe-se, de antemão, que "erros" com verbos são até certo ponto esperados na fala, não apenas de crianças em processo de aquisição do português, mas também na de crianças falantes de outras línguas.

É importante que se deixe claro, aqui, que a noção de "erro", que se adota neste trabalho, não é, obviamente, aquela recoberta pelo sentido pejorativo que este termo guarda no uso corrente. Dispense-me, portanto, de substituí-lo por sinônimos como "desvio" ou "ocorrência divergente", dado ser ele termo usual e muito difundido na literatura em aquisição da linguagem. De agora em diante não mais usarei tal termo entre aspas. Atualmente, há uma tendência de se especificar melhor alguns tipos de erro como



sendo reorganizacionais, conforme apontado por Figueira<sup>3</sup>, quando se trata de uma ocorrência que indica, para o investigador, "uma sistematização ou alinhamento de formas e estruturas" (op. cit, p.1).

O erro em aquisição da linguagem é, sem dúvida, o lugar no qual se torna transparente a relação da criança com a língua/linguagem. Não só para Figueira, mas também para Abaurre (1991), que tem em conta a língua escrita. São estes os dados, que oferecem ao investigador a ocasião privilegiada - às vezes única -, de surpreender a relação da criança com a linguagem, proporcionando uma instância de maior visibilidade ou transparência desta relação. Muitos deles são, conforme Abaurre, dados "singulares", sobre os quais o pesquisador terá chances de elaborar suas reflexões. Assim sendo, a palavra erro poderá até, parecer inapropriada neste contexto, por tratar-se de "um processo original de constituição de significação, muitas vezes sem paralelo com a fala adulta" (v. Figueira 94), ou podendo chegar a ter o caráter de enigma, como aponta M.T. Lemos (1994).

Se o erro é hoje alçado a uma posição de destaque, é oportuno que se ressalte que nem sempre foi assim, na história da área. Antes, foi comum uma certa "higienização dos dados" como, por exemplo, no trabalho de Brown (1973). Deve-se ter presente que, embora o erro não fosse o escopo da análise, de algum modo sua importância era percebida como evidência de que a criança

<sup>3</sup>Ver "Erro e Enigma na Aquisição da linguagem", apresentado no III Encontro Nacional de Aquisição da linguagem, 1994, PUC-RS. A sair nos anais do Encontro.

podia até criar, na sua fala, itens que nunca tivesse ouvido antes, fato que atestaria sua competência lingüística. Este argumento foi explorado até as últimas conseqüências, na década de 70, contra posturas behavioristas em aquisição da linguagem.

Pretende-se, aqui, que o erro seja concebido como o produto do movimento da língua na fala da criança, ou, ainda, como o resultado do estabelecimento de relações produzidas na fala desta, num dado momento de seu percurso na aquisição da linguagem.

Fique claro tratar-se este de um momento, portanto, é temporário e não deverá durar para sempre. Sabe-se que o resultado final desse processo é o desaparecimento das diferenças rotuladas como erros, ou, a perda da visibilidade das relações estabelecidas na fala da criança, ainda que continuem fazendo parte do funcionamento da língua, que fica como que "adormecido", por assim dizer, estando prontas para emergir, "entrar em cena"; num momento em que, por alguma razão, afrouxa-se o controle do falante sobre sua fala. Assim, o que se observará adiante na fala da criança é o aparecimento de ocorrências que serão vistas como corretas. Logo, o que há para ser descrito, é a mudança lingüística que se produz na sua fala. Não sendo as categorias inatas, nem emergindo estas por maturação, conforme o sócio-interacionismo, resta-nos saber de quais unidades se valerá o investigador para descrever a mudança na fala da criança.

Para o sócio-interacionismo (v. De Lemos, 1992) o erro é sempre produto do movimento da língua na sua fala, de relações que são constituídas na sua fala através dos processos de reor-

ganização/ressignificação. Portanto, os significados ou categorias, na fala da criança, não existem a priori, são estabelecidos como efeito da linguagem sobre a própria linguagem.

Quando se faz deste dado a opção metodológica (v. Figueira (1992), os erros (ou alguns erros) são percebidos pelo investigador como sendo produto de um movimento em direção a uma sistematização. Alguns erros são tidos pela autora como previsíveis e interpretáveis, e não causam tanta estranheza, a não ser pelo fato de serem "barrados" nas ocorrências da língua adulta (fazi, sabo, etc.).

Para M.T. De Lemos (1994), há o erro que é uma ocorrência enigmática em aquisição da linguagem, pois convoca a uma interpretação. Na maioria das vezes, causa um estranhamento no ouvinte e provoca uma interrogação. São exemplos em que há "um cruzamento imprevisível entre o estável e o não-estável na língua".

Importante é interpretar o erro no sentido que já foi salientado anteriormente por De Lemos (1992): produto do movimento da língua na fala da criança, a partir do qual pode-se observar como as relações lingüísticas se estabelecem. Tal movimento passa pela incorporação de fragmentos lingüísticos da fala do outro na fala da criança. Fragmentos cuja procedência também se torna legítimo indagar. Desde o início da proposta sócio-interacionista (v. de Lemos, 1982, 1985) até sua formulação mais recente (1992), permanece o diálogo como unidade de análise. Nelo está inscrita a possibilidade de se relacionar a fala do adulto e a fala da criança. A fala da criança deve ser entendida como essencialmente

ligada à fala do outro. Ela não deve ser tomada como unidade em si mesma.

Dos processos dialógicos descritos por De Lemos (1985), o da especularidade é o fundamento da teoria, "de um sujeito que só se vê através do outro", conforme M.T.G. De Lemos (1994).

Mas isto, segundo esta autora, levanta um problema para a hipótese sócio-interacionista: qual a relação desse processo com a ordem da língua? M.T. De Lemos acrescenta que, o sócio-interacionismo, para ver sustentada sua hipótese, "se vê obrigado a responder mais positivamente pelo "lingüístico"". Tal necessidade fica clara na medida em que se observam dados mais tardios, em que a presença do outro não determina a fala da criança, do mesmo modo que no início do processo de aquisição da linguagem, revelando, pelo contrário, uma certa autonomia.

O conceito de especularidade constitui um avanço para a teoria (na opinião de M.T. De Lemos, com a qual concordo), pois não deixa de lado nem o sujeito, nem a língua<sup>4</sup>.

O que tais considerações têm a ver com o problema de descrever a classe dos verbos que apresentam alternância vocálica? Tudo, como se vai ver. A especularidade, ou esta, como pode ser retomada pelos processos de ressignificação propostos por De Lemos (1992), nada mais é que o processo que se mostra adequado para abordar as primeiras formas produzidas pela criança com

<sup>4</sup>"A especularidade, diferentemente da imitação, é atravessada pelo jogo simbólico da estrutura (que, pela própria presença da especularidade, não é mais Una, pois supõe o sujeito e o Outro)." (M. T. De Lemos, 1994, p.145.)

itens desta classe. O que se observa na fala de M, inicialmente, é uma dependência de sua fala à de seu interlocutor. Dependência que se reflete nos diálogos, nos quais a fala da criança reproduz especularmente a fala do outro, anterior a qualquer marca desinencial de pessoa; e também, mais tarde, nos diálogos em que já há uma marca de pessoa (-o), nos verbos de alternância vocálica, sem que tenha havido a correspondente alteração na vogal do radical, ficando esta ainda "presa" aos ecos da fala do outro.

De fato, ao me deparar com os *dómo*, *tóssso*, *escrevo* e outros tantos exemplos que ocorrem na fala de M, pude perceber imediatamente que eles guardavam uma relação com a fala do outro, fala esta que muitas vezes antecedia a fala da criança, e que apresentava *dorma*, com /ɔ/ e *escrevo* com /ɛ/. Na fala de M havia a abertura da vogal do radical, quando aí não se previa sua ocorrência, de acordo com o sistema lingüístico adulto. Por estar situada num quadro teórico, que não toma a fala da criança como objeto isolado de análise, pelo contrário, realça o diálogo como unidade de análise, pude perceber que, a abertura da vogal que ocorre na fala da criança, podia ser interpretada como um sinal de dependência da fala da criança com relação à de seu interlocutor. Este fato pode ser claramente descrito pelos processos metafóricos e metonímicos. Há, também, nestes dados, a presença da marca de 1a. pessoa do discurso /o/, encontrada na desinência em *dómo*, *tóssso* e *escrevo*.

Não se avançará mais, nesta Introdução, na explicitação da análise dos dados de M. Esta constituirá o Capítulo IV, no qual

serão abordadas muitas das ocorrências com verbos que apresentam alternância vocálica na fala dela.

Na seqüência, o Capítulo II será destinado a apresentar algumas descrições dos verbos com alternância vocálica, existentes na literatura lingüística. No Capítulo III, a atenção estará voltada para alguns estudos em aquisição da linguagem, enfocando o tema da flexão. Destaque será dado para a análise de Ferroni Simões (1976), que chegou a reconhecer na fala do seu sujeito o mesmo fenômeno que se observa na fala de M. E, finalmente, o capítulo da análise de dados permitirá caminhar na direção de uma interpretação dos dados, sob o enfoque da proposta de De Lemos (1992). Este percurso permitirá que sejam esboçadas, no Capítulo V, algumas considerações, à guisa de conclusão do trabalho realizado nesta dissertação.

## II VERBOS COM ALTERNÂNCIA VOCÁLICA: ALGUMAS DESCRIÇÕES

Neste capítulo, analisarei diferentes descrições lingüísticas existentes na literatura sobre o fenômeno da alternância vocálica. Embora sejam descrições que se atêm ao produto - o sistema lingüístico adulto - farão parte do corpo desta dissertação que investiga o processo, a título de ilustrar como gramáticos e lingüistas tentam, em suas descrições, acomodar e registrar a gama de fatos heterogêneos que conformam o problema em análise.

As gramáticas normativas descrevem como regulares os verbos que apresentam alternância vocálica. São aqueles verbos nos quais se verifica alteração na vogal do radical, quando nela recai o acento tônico, ou seja, nas formas rizotônicas, para usar a terminologia da gramática normativa. São quatro os tempos que apresentam formas rizotônicas: o presente do indicativo e seus derivados - o presente do subjuntivo, os imperativos afirmativo e negativo. As gramáticas tradicionais pecam, ao omitir na definição, um fato muito importante: a alternância ocorre quando se tem no radical do verbo as vogais médias /e/ e /o/.

De acordo com a definição anterior, tem-se: "jogo"

(com /ɔ/, na sílaba tônica, para 1a. pessoa do singular) e "jogamos" (com /o/, para 1a. pessoa do plural), pois o acento recai fora do radical, neste caso; "bebo" (com /e/, para 1a. pessoa do singular) e "bebe" (com /ɛ/, na primeira sílaba), onde recai o acento tônico; e, ainda, "tusso" (com /u/, na sílaba tônica) e "tosse" (com /ɔ/, na sílaba tônica. Como se vê, nos dois últimos casos, a definição destes verbos dada pelas gramáticas normativas torna-se complicada. Há casos de alternância vocálica nas próprias formas rizotônicas: o /e/, em "bebo", se realiza - tal como no radical deste verbo na forma infinitiva - fechado, embora o acento tônico recaia na sílaba da vogal do radical. Foge ao padrão do que acontece com verbos de 1a. conjugação. Para Cunha (1972), tais alternâncias são consideradas como características de nossa complexa morfologia.

Há consenso entre os gramáticos de que esses verbos obedecem a uma organização. No entanto, segundo Cunha (1972), não é incomum encontrá-los, principalmente os de 3a. conjugação, descritos como irregulares.

Não se pode desprezar as conjugações verbais ao se tratar dos verbos que apresentam alternância vocálica, uma vez que estas impõem diferenças paradigmáticas importantes entre esses verbos.

Ainda conforme Cunha (1972), tem-se, na 1a. conjugação, verbos como "quebrar" e "jogar", nos quais as vogais médias /e/ e /o/ dos radicais realizam-se abertas nas 1a. pessoa do singular, 3a. pessoa do singular e 3a. pessoa do plural, ou seja, nas formas rizotônicas. Para esta conjugação a definição desses



verbos caberia.

Já, para a 2a. conjugação, tem-se verbos como "beber" e "comer", em que as vogais médias /e/ e /o/ dos radicais realizam-se abertas nas formas rizotônicas, a não ser para a primeira pessoa do singular, que conserva as vogais fechadas, tal como nos radicais destes verbos. Tem-se aí uma diferença com relação à 1a. conjugação.

Observa-se que, tanto para a 1a. conjugação quanto para a 2a., existem exceções descritas pelo autor. Na realidade, a fonologia se encarregaria de "barrar" a alternância em alguns ambientes que, resumidamente, assim se apresentariam:

- 1- aqueles em que as vogais médias antecedem um fonema nasal, como em remo;
- 2- aqueles em que as vogais médias constituem um ditongo, como em cheirar;
- 3- aqueles em que as vogais médias antecedem um fonema palatal, como em fechar.

Na terceira conjugação, a mudança é considerada pelo autor como ainda mais sensível. As vogais /e/ e /o/ realizam-se, respectivamente, como /i/ e /u/, nas formas rizotônicas. Considera Cunha que a alteração, aqui, é mais sensível, porque provavelmente está mais atento à modalidade escrita da língua do que à falada. Um fato é evidente: a oposição aberta e fechada é mais perceptível em posição tônica do que em átona, pois a sílaba tônica é dita com mais intensidade. Constituem exceções os verbos "medir" e "pedir", que apresentam /ɛ/ em todas as formas

rizotônicas do presente do indicativo<sup>1</sup>.

Como se pôde ver, para dar conta da descrição dos verbos que apresentam alternância vocálica, o autor teve que anexar à mesma uma pequena lista de exceções, que são "explicadas" por barreiras fonéticas. Na realidade, o que se pode de fato depreender disto é que a língua não é um sistema homogêneo, daí a dificuldade de se construir uma explicação que dê conta, ao mesmo tempo, de todos os fatos relacionados com o fenômeno. Há imbricamentos entre as explicações de base gramatical e fonéticas, no que se refere, principalmente, às exceções. Se se tenta aplicar a definição de Cunha a todos os verbos que constituem esta classe, rapidamente se verifica que ela não funciona.

Em Câmara (1982, p.110, nota de rodapé), encontra-se uma explicação de base fonológica para a mudança das vogais médias dos radicais ( /e/ e /o/ ), em posições tônicas, e, para as altas ( /i/ e /u/ ), na 3a. conjugação. Segundo o autor, isto acontece devido à harmonia vocálica com a vogal da desinência /o/, que na fala se manifesta como /u/, arredondada. De acordo com Câmara, esta harmonização se dá porque nas formas arrizotônicas, a tonicidade incide na vogal temática, fazendo com que as vogais médias /e/ ou /o/, do radical, em posição pretônica nos verbos de 3a. conjugação, se realizem como altas para harmonizar-se com a vogal da desinência. No caso de alguns verbos ocorre até mesmo

<sup>1</sup>Nas regularizações de formas irregulares feitas pela criança, a alternância mido ("mãe, quanto que eu mido?") e pido ("eu pido pra você") é também observada.

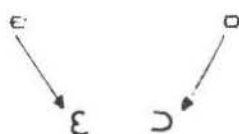
uma certa hesitação ao se definir qual a forma gráfica mais conveniente, como é o caso de tossir/tussir, ou enqolir/enqulir. Mattoso Câmara concorda em que os verbos com alternância no radical criam padrões morfológicos verbais. O padrão geral é composto por um radical (que altera as vogais médias) nas formas rizotônicas para os verbos de 2a. e 3a. conjugações. Diferentemente de Celso Cunha, não inclui Mattoso Câmara em sua descrição os verbos de 1a. conjugação. Nesta, as vogais médias realizam-se abertas em todas as três pessoas (inclusive nas formas rizotônicas) e, portanto, não há variação, a não ser com a forma do infinitivo, que é fechada. Câmara procura encontrar uma explicação de base fonológica para esta classe de verbos, enquanto Cunha preocupa-se com questões ortográficas ou aquelas próprias das gramáticas normativas. Para Câmara, os padrões especiais obedecem a uma lógica, a uma organização imanente que o gramático teria o dever de explicitar, tal como faz o psiquiatra ao explicitar a lógica da loucura (Câmara, 1982, p.111). É interessante que este autor só reconhece os verbos de 2a. e 3a. conjugações na constituição da classe dos verbos que apresentam alternância vocálica. Em outras palavras, descreve somente aquilo que foge ao padrão das conjugações, do que é previsível, regular. Visto não haver na 1a. conjugação variação entre as formas rizotônicas (todas as vogais médias realizam-se como abertas), observando-se, neste aspecto, uma coincidência, o autor conclui que não há variação vocálica nesta conjugação. É evidente que, para excluir a 1a. conjugação desta classe, ele analisa o

fenômeno pelo lado da "diferença", tendo como referência o paradigma das conjugações regulares.

A análise de Câmara mostra-se contraditória ao admitir que, por um lado, os verbos com alternância vocálica criam padrões morfológicos verbais, e ao excluir, por outro, a 1a. conjugação. Se o autor observa o fenômeno pelo prisma da organização paradigmática, não faz sentido pôr de lado a primeira conjugação, por esta ser "regular".

Seria interessante, neste ponto, examinar o clássico triângulo das vogais para se visualizar o que acontece, do ponto de vista fonológico, na mudança descrita para cada conjugação. É importante ressaltar que a tentativa é a de exemplificar o que ocorre no fenômeno da alternância, portanto, de conferir representação a um fato que se dá no plano físico-acústico, mas que é simbólico por excelência<sup>2</sup>.

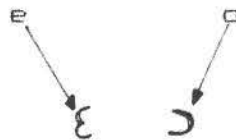
Para a 1a. conjugação, observa-se que as vogais /e/ e /o/ realizam-se abertas em todas as formas rizotônicas, assim, uma representação no triângulo das vogais assumiria a seguinte configuração:



<sup>2</sup> Não se trata, aqui, de reduzir a fenômeno físico um fato que é simbólico. Por lidarmos, em aquisição da linguagem, com a fala da criança, sabemos mais de perto dos dilemas frente aos quais nos colocamos, quando temos que representá-la numa descrição, ou mesmo dos riscos que representam para a análise em aquisição da linguagem, a transposição das categorias lingüísticas para estudo da fala da criança.

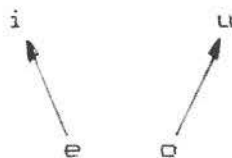
ou, descrevendo o processo, pode-se dizer que ocorre neste caso um abaixamento de ponto articulat6rio, condicionado pelo acento t6nico que incide no radical.

No que diz respeito 6 segunda conjugac6o, observa-se que as vogais /e/ e /o/ realizam-se em /ɛ/ e /ɔ/ em todas as formas rizot6nicas, a n6o ser na primeira pessoa do singular, que conserva a forma fechada. A representa7o do fen6meno no tri6ngulo das vogais seria a mesma que aquela da 1a. conjugac6o (exceto para a primeira pessoa do singular):



Observa-se que h6, tamb6m, um abaixamento de ponto articulat6rio, mas este n6o condicionado ao fato do acento incidir sobre o radical. As vogais m6dias fechadas, nas primeiras pessoas do singular da 2a. conjugac6o, constituiriam um contra-exemplo para esta explica7o.

Para a 3a. conjugac6o, observa-se n6o o abaixamento do ponto articulat6rio, mas o oposto, a eleva7o do mesmo. Logo, a representa7o no tri6ngulo das vogais seria:



É interessante, na descrição de Câmara (1982), a indicação de que a explicação para a alternância vocálica estaria no princípio da harmonia vocálica. Na 3a. conjugação, o /i/ do tema influiria na realização das vogais médias, trazendo-as para cima (como /i/ e /u/). Isto faz sentido se pensarmos em outros fatos, muito freqüentes na fala coloquial, como por exemplo: minino (menino) e fulia (folia). Qual seria, então, a aplicação do princípio da harmonia vocálica no que diz respeito à segunda conjugação?

No caso em questão, a vogal /e/ do tema é uma vogal média também. Para que o princípio de harmonia vocálica seja mantido, a vogal do radical deveria ser realizada com o mesmo ponto de articulação da vogal do tema, ou seja, média fechada. Na realidade, isto ocorre só na primeira pessoa do singular, nas demais dá-se o abaixamento do ponto articulatorio, tendo-se a realização das vogais médias, abertas. Como explicar tal fato?

A regra geral poderia ser assim enunciada: quando em posição tônica, as vogais médias do radical ficam suscetíveis à alteração de seu ponto articulatorio, de acordo com o ponto articulatorio da vogal do tema, de modo a manter o princípio geral de harmonia vocálica.

Parece-me querer forçar uma explicação decidindo-se que o que condiciona a realização da vogal média do radical, de uma maneira ou de outra, seja a vogal do tema, uma forma hipotética!

Seria mais aceitável o condicionamento pela proximidade com a vogal desinencial - como é o que parece ocorrer em primeira pessoa do singular, na 2a. conjugação -, do que harmonizar-se, no momento em que se fala, com uma forma hipotética. Até agora, tudo o que se pode extrair destas "demarches" descritivas é a tentativa de cercar o fato de que a língua é heterogênea. As relações que se estabelecem na língua e que resultam em marcas de alternância vocálica nesses verbos, são variadas e imbricadas. Seria a alternância vocálica "determinada" por um fenômeno de natureza fonológica ou morfológica? Não há consenso entre os autores.

Da explicação oferecida pelos gramáticos, aqui representados pela descrição de Cunha (1972), pôde-se ir adiante, passando à posição dos lingüistas começando por Câmara, enfocando a seguir o trabalho de Pontes (1973) e retomando, por vezes ainda, o de Câmara.

Pontes (1973) interpreta os verbos com alternância vocálica a partir de uma descrição em que elege a vogal média aberta como a forma básica do morfema, e, as outras, como variantes, para os verbos de 2a. e 3a. conjugações. Tais verbos apresentam a vogal da raiz média aberta (vogal seguida de consoante no tema) e contam com um alomorfe de tema para a primeira pessoa do singular e seus derivados, com a vogal mais fechada:

- média fechada (/e/ e /o/), para a 2a. conjugação
- alta fechada (/i/ e /u/), para a 3a. conjugação

Deste modo, o grau de fechamento da vogal do radical é condicionado pela conjugação do verbo, e corresponde exatamente à vogal temática. A autora acomoda a diferença constatada no conceito disponível na abordagem estruturalista de alomorfe.

O fenômeno da alternância vocálica não se verifica para fonema nasal, na 2a. conjugação (vend-), porque não há fonema nasal médio aberto na variedade do português do Brasil, ao passo que, para a 3a. conjugação, ocorre o alomorfe com a vogal alta fechada (sint-).

Ao contrastar os verbos com alternância vocálica com os demais, a autora chega à conclusão de que os primeiros marcam a distinção entre as conjugações verbais, em primeira pessoa do singular no presente do indicativo. Para os demais verbos regulares valeria a regra geral de formação de primeira pessoa do singular (retirada da desinência de segunda pessoa do singular e, posteriormente, acréscimo da desinência /o/).

De acordo com a análise da autora - considerando-se as três conjugações e tomando-se a vogal média aberta do radical, como a forma básica -, ter-se-ia a seguinte variação quanto ao grau de fechamento desta vogal:

-grau zero, para a 1a. conjugação, isto é, não fecha;

-grau 1, para a 2a. conjugação, (/ɛ/ para /e/), fechamento de um grau;

-grau 2, para a 3a. conjugação, (/ɛ/ para /i/), fechamento de dois graus.

Segundo Pontes, a significação que esta alternância tem,



em termos gramaticais, é a de propiciar uma distinção entre as conjugações verbais. Não seria, pergunto, a própria relação estabelecida pela alternância vocálica que faria por distinguir os padrões de conjugação? Por não ter a autora um compromisso assumido com a visão da língua em movimento, mas apenas com a sistematização dos fenômenos, numa visão estática, não há como decidir sobre o que determina o quê. A eleição de uma forma básica é um construto da lingüística, preocupada em dar uma organização a fatos observados num determinado estado sincrônico da língua. A forma básica não é uma evidência em si mesma. É, antes, fruto de uma escolha (metodológica) na apresentação da descrição de um subsistema lingüístico. Aceitar que a significação que a alternância tem é a de distinguir entre as conjugações, equivaleria a apostar que o ovo veio antes da galinha. Não há qualquer segurança em tal afirmação. Simplesmente não se pode saber, mas, de qualquer modo, tal diferença entre as formas que se referem a pessoas distintas dentro dos paradigmas verbais, acaba sendo investida de alguma significação. É o que pode ser observado em Câmara (1967) sob a seguinte variação: só em primeira pessoa do singular, no presente do indicativo, naqueles verbos que apresentam alternância vocálica, é que se conserva o traço de abertura da vogal do radical, fenômeno considerado por ele como sendo o de um morfema cumulativo (ou redundante).

Em trabalho de 1976, parte o autor de uma descrição fonológica para a alternância vocálica, interpretando-a como um

mecanismo morfológico, que marca secundariamente a pessoa gramatical, em redundância com a desinência. Trata-se de um elemento gramatical, no caso um sub-morfema, que está para marcação de pessoa em redundância com outro elemento, a desinência (v. Câmara 1967, p.112).

Em outras gramáticas de língua portuguesa, por exemplo, Crusta y Luz (1961), o assunto referente à alternância vocálica também é abordado. Conforme definição das autoras, verbos sujeitos a tal fenômeno sofrem alterações fonéticas, em suas pronúncias, que não são reconhecidas ortograficamente. As alterações ocorrem pela dissociação do acento nos verbos de 2a. e 3a. conjugações com as vogais médias do radical /e/ e /o/, por submeterem-se aos efeitos da metafonía.<sup>3</sup>

De acordo com estas autoras, o verbo é o elemento que guarda especialmente o caráter conservador da língua portuguesa. E, por este motivo mantém-se, em sua configuração, mais próximo do verbo latino do que a maior parte dos verbos românicos.

A motivação para o estabelecimento da alternância vocálica no português se encontra na metafonía aplicada aos

<sup>3</sup>Em Câmara (1964) a metafonía vem definida como uma mudança de timbre da vogal de uma raiz ou de um sufixo lexical por assimilação a vogal do sufixo flexional. Trata-se de uma mudança fonética associada a estrutura morfológica do vocábulo, que explica que o elemento assimilador possa ser foneticamente mais fraco do que o elemento assimilado, quando o sufixo flexional é átono e a raiz ou o sufixo lexical tem o acento vocabular, como foi o caso das metafonías em românico. Na diacronia da língua, a metafonía interferiu com a regularidade da mutação das vogais longas e breves latinas, para fechadas e abertas portuguesas. Na sincronia do português moderno, estabeleceu o processo morfêmico ou sub-morfêmico da alternância vocálica (fiz-fez, pus-pôs, ovo-ova).

verbos latinos. O ponto de partida sustentado por Câmara (1976) é histórico, seriam os radicais dos verbos latinos em /e/ e /o/, que na primeira pessoa do singular teriam sofrido metafonía exercida pela desinência /o/, e também a do /a/, do presente do subjuntivo. Acrescenta, ainda:

"Só, porém, o impulso para a criação de um processo morfológico, subsidiário à função da flexão, explica, de um lado, a mesma alternância com os verbos que, historicamente, eram de vocalismo /e/ ou /o/ (lat. ē, ŷ- ou ō, ů, como ced, curr-), e de outro lado, a inclusão do subjuntivo presente, em -a final, no jogo metafônico"... (Câmara, 1976 p.151).

Para a 3a. conjugação existe, ainda, o fato de ter havido uma bifurcação do vocalismo que, como consequência, justifica a forma atual *dorme* (com a vogal média) para terceira pessoa do singular, e a forma *frijo* (com vogal alta) para primeira pessoa do singular.

Se a língua é um sistema heterogêneo e dinâmico, portanto em constante movimento, pode-se considerar que o termo "impulso", escolhido por Câmara para descrever a possível origem da alternância, é bastante feliz, uma vez que "retrata" de maneira cabal o fenômeno em questão.

De acordo com o que foi exposto até aqui, pode-se perceber que, se a descrição desta classe de verbos fica limitada à sincronia do português atual, é possível que se chegue a uma explicação que pode assumir a forma expressa em Cunha ou Pontes.

Dentre os autores que também recorreram à diacronia, pode

ser lembrada a análise proposta por Mateus (1989). A autora descreve a classe de verbos com alternância vocálica levando em consideração a formação dos tempos verbais do português, ou seja: inclui a diacronia para explicar um fenômeno da sincronia. Para Mateus, o fenômeno se explica por meio da aplicação de duas regras: i) de supressão da vogal temática e, ii) de abaixamento da vogal do radical.

Na primeira pessoa do singular (e derivadas), das 2a. e 3a. conjugações, a vogal temática é suprimida por se encontrar seguida de outra vogal (por exemplo: deveo e fireo, de acordo com a formação deste tempo verbal), havendo, a seguir, uma assimilação da vogal do radical à vogal temática. Para a 1a. conjugação a explicação é a mesma: a vogal temática é suprimida e também ocorre a assimilação com a vogal do radical, só que, neste caso, aquela é uma vogal baixa /a/, e, portanto, as vogais do radical (/e/ ou /o/) apresentar-se-ão também como baixas - melhor dizendo, mais baixa: /ɛ/ ou /ɔ/. Conforme a autora, a harmonização se dá via assimilação<sup>4</sup>. Na 1a. conjugação a alternância vocálica não se manifesta.

Nas 2a. e 3a. pessoas do singular e 3a. pessoa do plural a vogal temática se mantém por não estar seguida de outra vogal, ou seja, não forma ditongo. Nestas formas, a vogal do radical, depois de acentuada, torna-se mais baixa nas três conjugações

<sup>4</sup>Mateus antevê uma objeção: se a vogal temática é suprimida, como poderia determinar a modificação da vogal da raiz? Daí sua preocupação em afirmar que primeiro dá-se a assimilação e, posteriormente, a supressão.

(exceto se for /i/ ou /u/ ), onde atua uma regra de abaixamento.

A descrição de Mateus, por ter ampliado sua análise para a formação/derivação dos tempos verbais, levando em conta a diacronia do português, traz outros fatos para consideração. Mas estes fatos têm pouca relevância para a descrição da fala da criança como um processo. Considerando-se que o que aqui nos interessa de perto é a fala da criança, e, nesta, o que se tem à mostra é a língua em movimento: o processo (e não o produto), o interesse por este e outros estudos é apenas limitado<sup>5</sup>. Mesmo porque a relação histórica não oferece nenhuma previsibilidade para o fenômeno. Além disso, a motivação histórica também é indeterminada, ou não-governada. Neste sentido torna-se irrelevante para a interpretação dos fatos da aquisição da linguagem, o conhecimento que se possa ter do latim.

<sup>5</sup>É interessante acrescentar que o estudo da alternância vocálica ganhou recentemente grande impulso, oferecido pela análise da fonologia não-linear, auto-segmental, principalmente através dos trabalhos de Leda Bisol (1987, 1992) e Léo Wetzels (1991). Para este autor, trata-se não só de escrever as mesmas regras de modo diferente, mas de conseguir uma descrição de maior poder explicativo, e também mais elegante, desta parte do componente fonológico do português. A vantagem deste tipo de abordagem é que os traços fonológicos podem ser organizados hierarquicamente (através de árvores), e um segmento fonológico pode conter mais de uma especificação para cada traço. Na fonologia auto-segmental um som da fala é representado como uma estrutura ramificada, cujos elementos terminais são constituídos por traços fonológicos e cujo ponto inicial é um nó de raiz, dominado por uma unidade abstrata de tempo. Como o objetivo central deste trabalho não é o de ser exaustivo nesta apresentação, limitar-se-á a esta menção, até porque não terá papel relevante na análise dos dados de M. Para maiores detalhes ver Wetzels (1991). Somente a título de curiosidade, segundo Bisol (1992), teria sido a análise clássica de Harris (1974) sobre a alternância vocálica a responsável pelo fato do português figurar na literatura linguística universal.

As informações contidas neste capítulo, sobre a descrição dos verbos que apresentam alternância vocálica, podem ser assim resumidas: o verbo, enquanto categoria gramatical, é, no português, elemento bastante conservador, guardando traços, conforme já se disse, muito mais próximos do latim do que outras línguas românicas. A motivação para a atual alternância vocálica tem raízes nas formas verbais provindas do latim, que evoluíram até o estado atual influenciadas por processos metafônicos (ou de harmonia vocálica), ou seja, tem, originariamente, razões fonético-fonológicas que justificam as mudanças e que são traduzidas para a explicação do funcionamento gramatical da língua. Os gramáticos normativos - por muito se distanciarem da descrição fonológica do português e por estarem centrados na descrição sincrônica -, oferecem uma descrição pouco abrangente para o assunto.

Os verbos com alternância vocálica, como mostra Pontes, diferentemente dos demais, marcam na primeira pessoa do singular do presente do indicativo uma diferença entre as conjugações verbais. Tal marca é considerada como complementar à marcação de pessoa: um sub-morfema, um morfema redundante, ou, ainda, cumulativo.

Quanto à descrição paradigmática pode-se dizer o seguinte, relativamente ao funcionamento desses verbos nas formas rizotônicas:

- para a 1a. conjugação, as vogais /e/ e /o/ realizam-se abertas sempre;

- para a 2a. conjugação, as vogais /e/ e /o/ realizam-se:  
     fechadas para 1a. pessoa do  
     singular e,  
     abertas para as demais;
- para a 3a. conjugação, as vogais /e e /o/ realizam-se:  
     altas /i/ ou /u/ para 1a. pessoa  
     do singular e,  
     abertas para as demais.

Com relação às exceções, pode-se considerar como barreiras fonológicas os ambientes de nasalização, ditongação e palatalização.

Conforme se observa, os autores nem sempre estão de acordo quanto a incluir os verbos da 1a. conjugação entre os que apresentam alternância vocálica. Aqueles que não os incluem, interpretam o fenômeno levando em conta a sincronia e, assim, propõem uma análise fonológica. Já aqueles que os incluem, como é o caso de Cunha e Mateus, defendem uma análise de caráter mais morfológico, ao tecer comparações entre as classes de conjugações, como é o caso de Cunha. Mateus, por sua vez, interpreta o fenômeno levando em conta aspectos de diacronia.

Não caberia, aqui, relacionar as vantagens de se considerar o fenômeno da alternância como sendo melhor descrito como fonológico ou morfológico. Particularmente, não há motivos para que se privilegie nenhuma das análises acima, uma vez que todas tomam a língua como um sistema, descrevendo-a como um produto, em que algumas possibilidades de tecer relações já se cristalizaram

e se fixaram à maneira de regras, enquanto a criança está imersa em uma língua, envolvida com a heterogeneidade desta.

Poder-se-ia mesmo concordar com alguns pontos da descrição de Mateus, especialmente quando afirma que na 1a. conjugação se apaga o fenômeno. Dir-se-ia que se tem aí a desarmonia vocálica, expressão importante a ser considerada quando da análise da fala de M. Não se pode, no entanto, perder de vista que a natureza da explicação do fenômeno deverá ser a mesma para as três conjugações verbais.

Do que se expôs até aqui, vê-se que o estudo da emergência da marca de pessoa - quando se trata dos verbos com alternância vocálica - se apresenta bastante complexo. Todos os autores contemplam o aspecto da harmonia vocálica, e portanto, o aspecto fonológico, ao fazer referência às 2a. e 3a. conjugações. A natureza da explicação dada ao fenômeno determina, ou não, a exclusão da 1a. conjugação.

Refletindo-se sobre a criança, começando a falar o português, que está imersa em uma língua que é heterogênea, deve-se perguntar como é que ela lida ou é lançada nisto. Deve-se deixar claro que o fenômeno da alternância vocálica envolve a marcação de pessoa (ou vice-versa). Nos verbos do português, é só na primeira pessoa do singular, do presente do indicativo, dos verbos com alternância vocálica, que aparece a distinção entre as conjugações verbais. Na 1a. conjugação o fenômeno se apaga, pois não há variação da alternância entre as formas rizotônicas.

Lembrando que esta conjugação é a mais numerosa e nela se



concentra o maior número de verbos regulares, seria possível que se indagasse, se não seria esta a forma básica eleita pela criança, a qual serviria de modelo para os verbos de 2a. e 3a. conjugações. Indo um pouco além, outra afirmação nesta direção poderia ser feita: ao se tomar a forma básica como sendo a da vogal média aberta (como Pontes), a criança generalizaria para a 2a. e 3a. conjugações, falando "bébo e dómo", por exemplo. Uma consideração mais detalhada poderia situar melhor esta questão, mostrando que, pelo menos para os dados de M, é insustentável.

Em primeiro lugar, deve-se perguntar se há prevalência das formas de 1a. conjugação sobre as demais na fala da criança. Como é possível observar pelos dados de M (v. adiante, no Capítulo III), isto não acontece. O que se verifica, isto sim, são cruzamentos entre todas as conjugações. E, o mais importante: a 1a. conjugação não emerge na fala de M antes das outras conjugações. Assim, não há razão para autorizar a suposição de que ela sirva de modelo para as outras conjugações. Pode-se, ademais, perceber pelos dados de M, que os verbos de 1a. conjugação também estão submetidos, na mesma faixa etária que os das outras conjugações, ao processo de especularidade, ou melhor, aos processos metafóricos e metonímicos; o que parece ser forte indicativo de que não poderia estar servindo de modelo para as outras conjugações, justificando, dessa forma, os erros da criança.

Mesmo afastando a hipótese de a 1a. conjugação servir de modelo para as outras, uma indagação poderia, ainda, ser levantada: adquiriria a criança, ao mesmo tempo, a desinência /o/ (com

a qual se marca a primeira pessoa do singular) e a mudança na qualidade da vogal a esta desinência associada?

O que os fatos parecem indicar, ao se estudar o surgimento destas formas sob o enfoque da proposta de De Lemos (1992), é que não se pode desprezar o papel da fala do outro como explicativo para as formas *escrevo*, *tosso*, *dómo* e outras que ocorrem na fala de M, na faixa etária compreendida pela análise. Neste momento, tem-se a marca de pessoa na desinência, mas não o correspondente fenômeno de harmonia vocálica no radical.

Os dados de M mostram claramente que o acréscimo de /o/ desinencial ao radical não é desencadeador de um fenômeno instantâneo de harmonia. Ao contrário, o que parece ocorrer é o que se poderia chamar de desarmonia. Pesquisar esta desarmonia ou erro na fala de M é o desafio que, neste trabalho, se coloca. A meu ver, seriam resquícios / restos da fala da mãe na fala da criança, num período da aquisição que já não pode ser aquele considerado de completa dependência da fala da criança com relação à do outro. Tem lugar quando a criança começa a marcar - via desinência /o/ -, a sua pessoa, mas ainda conserva ecos (sonoros) da fala do interlocutor.

Esta interpretação é possível por se fazer uma opção teórica, na qual se assume a fala da mãe e a da criança como bastante imbricadas.

### III ESTUDOS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

#### 3.1. A análise de PERRONI SIMÕES e STOEL-GAMMON

Este capítulo reúne alguns estudos sobre aquisição da linguagem. Tais estudos, na abordagem que fazem do tema aquisição da flexão, de algum modo "esbarram" na classe dos verbos que apresentam alternância vocálica. Outros tópicos relacionados ao assunto poderão ser ocasionalmente enfocados.

O primeiro trabalho sobre a aquisição do português a merecer destaque aqui é o de Perroni Simões (1976), pois nele se toca no tema da aquisição dos verbos com alternância vocálica. Trata-se de uma das primeiras teses sobre a aquisição do português, apresentando-se como inspirado nas idéias da gramática gerativa da década de 70. Anos depois, a autora apresenta um estudo sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, na linha sócio-interacionista (v. Perroni 1983).

As estratégias subjacentes à aquisição das flexões de 1ª. pessoa do singular no presente do indicativo constituem o objeto das investigações de Perroni Simões (1976), estratégias estas, propostas como necessárias à aquisição das flexões em questão.

A autora analisa a fala de uma criança brasileira dos 2;1

aos 2;8, gravada num total de 15 sessões. Em estudos como o da autora, acreditava-se que seria mais fácil para criança aprender posições relativas de dois elementos no enunciado, do que uma regra de flexão, uma vez que não se tratava, neste caso, de distinguir simplesmente entre duas possibilidades de ordem, e, sim, de saber qual elemento (morfema gramatical) adicionar à qual palavra. Esperava-se, assim, ser mais fácil para a criança expressar relações por ordem de palavras, do que por flexões. A grande indagação, contudo, persistia: como a criança completaria esta aquisição? Muitos estudiosos dedicaram-se a estudar este tema. Entre eles, para a aquisição do inglês, destaca-se Brown, com trabalho realizado em 1973, que fez o estudo da ordem de emergência de 14 morfemas gramaticais.

Conforme o autor, a aquisição de tais morfemas se dá por etapas lentas e sucessivas, que obedecem ao grau de complexidade estabelecido pela gramática da língua. Com isso, conseguiu ele relacionar as idades em que se completavam as aquisições, à ordem de aquisição dos morfemas<sup>1</sup>. Para a aquisição do português há o trabalho de Ferroni Simões, inspirado na mesma idéia de encontrar na fala da criança a ordem de complexidade da língua. A idéia era a de que a criança "aprendia" primeiro, aquilo que de acordo com a descrição da língua imaginava-se mais simples. O trabalho de Ferroni Simões (1976) volta-se somente para um aspecto gramatical: a flexão verbal de 1ª. pessoa do singular, no

<sup>1</sup>Brown constatou que a ordem de aquisição dos 14 morfemas é invariante, melhor dizendo, que segue a ordem de complexidade gramatical estabelecida para a descrição do inglês.

presente do indicativo e no pretérito perfeito.

A investigadora, em seu trabalho, observa dois períodos de desenvolvimento: i) o caracterizado pela aquisição do morfema de 1a. pessoa do singular, do presente do indicativo, o qual é empregado de modo consistente em todo o período, e, ii) aquele caracterizado pela aquisição do morfema de 1a. pessoa do singular, do pretérito perfeito, que, diferentemente do anterior, não é totalmente empregado pela criança até o final das gravações. Para a aquisição da 1a. pessoa do singular do presente do indicativo, a criança deveria adquirir a estratégia obrigatória (E.1pres.) para esta formação, que consistia(e) em substituir o fonema vocálico final da 3a. pessoa do singular dos verbos no presente por /u/. O presente simples é a segunda forma mais numerosa na amostra em exame, perdendo somente para o imperativo.

Há duas etapas para a aquisição da 1a. pessoa do singular, do presente do indicativo, segundo a autora:

- "1- até 2;3, período em que convivem formas em 3a. pessoa do singular e 1a. pessoa do singular<sup>2</sup>;
- 2- a partir dos 2;4, quando a criança parece tomar conhecimento da diferença entre os empregos de 1a. e 3a. pessoas.

(Perroni Simões, 1976 p.79; grifo meu)

<sup>2</sup>A autora observa que: "até mesmo no final das coletas são frequentes falhas como estas".

A estratégia é simples: substituir o morfema final. Depois de adquiri-la a criança generaliza para todos os verbos e, assim, produz itens como: *sabo, bébo, conségo, dórho e cómo*, porque é incapaz de perceber que há verbos com alteração da vogal da raiz na 1a. pessoa do singular nestes verbos. Cito, abaixo, duas passagens do texto de Ferroni Simões em que a mesma se mostra sensível ao fenômeno da alternância vocálica:

"(...) o interessante é que não foi oferecido o modelo de 3a. pessoa com a vogal aberta e, mesmo assim, a criança flexiona na 1a. pessoa, com a vogal aberta no radical, fato que sugere que ela deve ter conhecimento da existência de vogal aberta nestes verbos, em algumas pessoas." (Ferroni Simões, 1976, p.81)

A conclusão a que Ferroni Simões chega é de que para a criança realizar a flexão de 1a. pessoa do singular, para o presente do indicativo, deve adquirir a estratégia E.1pres. (obrigatória) para esta formação, independentemente dos contextos oferecidos a ela no input (op.cit, 80). No caso dos verbos que apresentam alteração na vogal do radical, deveria realizar outra estratégia, a qual permitiria prever quais verbos teriam que ser submetidos à regra<sup>3</sup> de harmonia vocálica, estratégia mais elaborada, segundo a autora, e que, por este motivo, demoraria

<sup>3</sup>Note-se a flutuação terminológica entre regra e estratégia. Na realidade, as estratégias designadas por ela têm o funcionamento idêntico às regras da gramática.

mais tempo para a criança aprender entre as estratégias (optativas) E.2pres., para verbos de 2a. conjugação, ou E.3pres., para verbos de 3a. conjugação.

Tal raciocínio parece autorizar a conclusão de que a criança, desde o início, deveria reconhecer o verbo enquanto elemento categorial, subdividido em classes de conjugação, conforme descrito pelas gramáticas, e, ainda, já reconheceria as conjugações verbais, além de não confundi-las entre si. A investigadora chega mesmo a afirmar não ser problemático para a criança optar entre uma regra ou outra, uma vez que nunca confunde verbos de 2a. com 3a. conjugação (p. 83)<sup>4</sup>. Justamente as conjugações nas quais ocorre o fenômeno da alternância vocálica! Por esta afirmação, constata-se que a autora exclui a 1a. conjugação dos verbos que apresentam a alternância vocálica, como é geralmente feito na descrição destes verbos (v. capítulo anterior). No entanto, como se viu anteriormente, não é isso que se encontra na descrição de Celso Cunha (1972) e Mateus (1989).

No segundo período depreendido por Perroni Simões, a criança estaria diante de um trabalho que deveria requerer mais elaboração: i) teria que decidir entre os morfemas /ey/ e /i/, de acordo com a conjugação do verbo, e, ii) deveria, ainda, valer-se da memorização de diversos verbos irregulares, muito freqüentes na língua.

<sup>4</sup>Afirmção sujeita a ser posta em xeque pelos dados de M, tais como: tomeu, fali, tossê; e de outro sujeito, A: dirijá, tossá, entre outros, que indicam, na fala da criança, haver uma flutuação entre as terminações próprias de cada classe de conjugação verbal.

Para o trabalho que se desenvolve aqui são importantes as seguintes passagens:

"(...)fato idêntico ao observado com o presente ocorre com o perfeito: nas primeiras coletas a porcentagem de formas flexionadas na primeira pessoa do singular é mínima. Neste primeiro momento, a criança usa a mesma forma de 3a. pessoa oferecida nos modelos do adulto para ela mesma, 1a. pessoa, mesmo quando o pronome sujeito eu está presente: ew kaiw, ew viw."

(Perroni Simões, 1976 p.87)<sup>5</sup>

"(...)o morfema /ey/ de 1a. pessoa-singular perfeito corresponde ao morfema dos verbos regulares da 1a. conjugação e a generalização de seu emprego a quase todos os verbos, independentemente da conjugação, confirma a hipótese de que a 1a. conjugação é a mais forte no sentido que é modelo para a criação de outros verbos. Há nesta criança (KN) numerosos exemplos de regularização efetuada em outros verbos. A criança baseia-se num modelo de 1a. conjugação para verbos de 2a. ou 3a., mas o inverso não ocorre nunca." (Perroni Simões, 1976 p.88 e 89)<sup>6</sup>

<sup>5</sup>Fato semelhante poderá ser observado mais adiante no capítulo IV. Receberá, no entanto, outra interpretação.

<sup>6</sup>Esta afirmação, a meu ver, é bastante categórica e somente uma análise exaustiva de dados empíricos poderia contribuir para que fosse endossada. É possível encontrar também flexões de 3a. e de 2a. conjugações sobre verbos de 1a. em dados de outras crianças (v. Figueira, 1985 p.143-145). No 'corpus' de M encontrei flexões de 2a. e 3a. conjugações para 1a., como por exemplo: tomeu e tomi para tomar; quebi para quebrar; lembi para lembrar; machuqui para machucar; pegui para pegar; borri para



A afirmação de Perroni Simões levanta uma questão: afinal, a criança reconhece ou não as classes de conjugações dos verbos? A autora afirmou quando da aquisição da flexão de 1a. pessoa do singular, do presente do indicativo que a criança não as confundia. Mas, depois, afirma que para a aquisição da 1a. pessoa do singular, do pretérito perfeito, a 1a. conjugação serviria como modelo para as outras conjugações. É dito, também, que a aquisição do pretérito perfeito é mais difícil para a criança aprender porque ela teria que reconhecer as conjugações verbais.

De acordo com a concepção de Perroni neste trabalho (semelhante a Brown, 1973), a criança, além de trabalhar por etapas lentas e sucessivas, partiria das formas mais regulares e freqüentes na língua (portanto mais simples) para as especializações, subdivisões, mais complexas, do ponto de vista da estrutura da língua. Quanto às hipóteses incorretas ou falsas, estas seriam substituídas pelas adequadas. Assim, a fala da criança "evoluiria" até um momento "final", no qual o sistema flexional do verbo seria igual ao do adulto.

Os erros, neste momento, constituiriam para esta e outros

borrar; di para dar. Embora não tenha procedido, como o caso requer, a um exame exaustivo deste material, os dados que levantei parecem indicar que não há prevalência da 1a. conjugação sobre as outras. Encontrei, também, por exemplo, comô, comiu, para comer, esquevô para escrever. O fato de a 1a. conjugação ser a mais freqüente no português, e também a mais regular, não determina, por si, a seqüência de aquisição das conjugações. No "corpus" de M pude observar que a 1a. conjugação está submetida, tanto quanto as outras, ao processo de especularidade. Além do mais, não aparece antes das outras na fala de M, permitindo a suposição de que sirva de modelo para as demais.

autores a prova de que a própria criança já seria capaz de lidar com as regras da língua, e demonstrariam também, que a criança teria a capacidade de abstrair regras a partir da fala dos pais (input). Nota-se, muito claramente, neste trabalho a preocupação de se contrapor teoricamente a qualquer vertente behaviorista. Afinal, os erros observados na fala da criança com verbos não ocorriam na fala dos adultos. Nenhum adulto diz *sabo* ou *fazi*! Portanto, jamais poderiam eles serem explicados por imitação. Observe-se, ainda, que este tipo de erro de forma alguma interfere na comunicação da criança com o adulto. Até mesmo para o leigo constituem-se numa fase previsível, no sentido de já ser esperada, pela qual toda criança passa. Esta talvez seja a razão pela qual este tema foi muito explorado pelas pesquisas, na época em que se procurava pelos universais lingüísticos na fala da criança. Os dados de Ferroni Simões poderiam, grosso modo, ser comparados com os de Brown (1973), quanto à aquisição, por exemplo, da flexão de 3a. pessoa singular do presente do indicativo, ou seja, do morfema -s. Só que, diferentemente do português, no inglês, o morfema flexional aparece somente na 3a. pessoa do singular, no presente do indicativo.

Poderá, à primeira vista, parecer uma distorção parear o trabalho em questão com o de Brown (1973). Ele estava convencido de que os 14 morfemas gramaticais do inglês, cuja emergência na fala da criança examinou, não apareciam de uma hora para outra na fala da criança, antes revelariam que esta aquisição era determinada pela ordem de complexidade dos tais morfemas na

língua. Mas, o fato é que tanto Perroni quanto Brown atribuíam este aprendizado à total capacidade da criança de lidar com o conhecimento lingüístico. Brown chega à conclusão, em sua pesquisa, que a freqüência de ocorrência dos morfemas no input não constituiria um papel facilitador para a criança.

Tanto em Perroni Simões como em Brown, vê-se que a ordem de emergência dos morfemas na fala da criança já estaria pré-determinada pelo grau de complexidade deles na língua já constituída, cuja descrição é que condicionava a interpretação do que acontecia na aquisição da linguagem. Note-se que, na concepção dos dois trabalhos estaria pressuposta, de alguma forma, uma teoria de aprendizagem: a ordem de aquisição das estruturas na fala da criança dependeria do grau de complexidade das mesmas, na descrição das estruturas na língua. Devendo a criança, iniciar suas aquisições por aquilo que na descrição da língua fosse tido como a estrutura mais simples e mais freqüente.

Para Brown (1973), estes 14 morfemas são "functors": palavras que são inconcebíveis isoladamente na língua, e que guardariam relações semânticas importantes entre palavras, modulando o significado do que se fala. Curioso é que, especificamente para a aquisição do morfema /s/, de 3a. pessoa singular, tenha concluído não haver esta motivação semântica associada. Brown admite que a criança segmenta os morfemas porque estes são unidades das regras gramaticais. Se ela os segmentasse errado, veria que não teria operacionalidade, enquanto que a

segmentação correta seria continuamente confirmada<sup>7</sup>.

A análise realizada por Ferroni Simões (1976) levantou a hipótese da criança partir, na aquisição da flexão verbal, de uma forma básica, ou forma não-marcada, hipótese esta explorada em artigo publicado em 1977, com Stool-Gammon. A análise da flexão de 1a. pessoa do singular é apresentada sob forma de regras, cuja generalização na fala da criança é muito evidente. A novidade estaria na explicação para o fenômeno: a criança partiria da 3a. pessoa singular, como forma básica, forma da qual derivaria a de 1a. pessoa. As autoras apóiam-se em algumas evidências mostradas pelos dados, que viabilizariam sua hipótese. Assim,

1- havia alta freqüência de formas na 3a. pessoa singular na linguagem dirigida à criança;

2- as crianças se referiam em 3a. pessoa do singular, tal como os adultos o faziam;

3- a 3a. pessoa do singular é forma menos complexa do que outras sendo, por esta razão, escolhida como a forma básica. As próprias autoras consideraram esta afirmação como sendo intuitiva, por acreditarem ser também difícil medir a complexidade gramatical ou mesmo a semântica envolvida nesta forma verbal. Um contra-argumento que levantaram a isso é que a 3a. pessoa do singular apresenta terminações diferentes para as três conjugações no presente, enquanto que para a 1a. pessoa do singular tem-se somente a desinência o. Mesmo aceitando ser difícil medir a

<sup>7</sup>Sente-se aqui fortemente a concepção da criança como sendo um "pequeno linguista" a ponto de ela mesma poder confirmar acertos ou substituir hipóteses erradas.

complexidade gramatical envolvida, o contra-argumento levantado por elas próprias foi encontrado na própria complexidade da língua. A descrição gramatical parece ter guiado o ponto de vista das autoras.

Ao concluir o referido artigo, as autoras apontam para a existência de um número considerável de explicações sobre o porquê de a criança usar a 3a. pessoa do singular como a forma básica, nas primeiras fases do desenvolvimento. Nenhuma delas, no entanto, é totalmente satisfatória; não existiria fator único que desse conta dos achados, na opinião das autoras. Eles se explicariam melhor pela combinação ou inter-relação dos itens 1, 2 e 3.

Parece-me, contudo, que foi deixado de lado um forte argumento, que poderia ter colaborado com a hipótese das autoras: as formas de 3a. pessoa do singular aparecem antes, na fala da criança, do que aquelas de 1a. pessoa do singular. Conforme Brown e Perroni Simões, a criança inicia a aquisição de estruturas na ordem do mais fácil para o mais complexo, logo, associar tal fato à idade teria sido coerente com a hipótese.

A idéia da criança iniciar a aquisição da flexão de 1a. pessoa do singular por uma forma básica (3a. pessoa do singular), defendida por Perroni Simões e Stool-Gammon (1977), foi sustentada quase dez anos depois por Bybee (1985). Investigando a organização dos paradigmas, ou melhor, dos tipos de relações obtidas entre as palavras de um paradigma, e não querendo privilegiar um modelo descritivo em relação a outro, decidiu

apoiar-se em dados de aquisição da linguagem, mudança histórica e universais, na tentativa de justificar sua escolha. A proposta feita é a de que os paradigmas consistem de conjuntos de formas semelhantes, sendo que uma delas é a básica, e as demais derivadas desta. Sugere, ainda, ser a estrutura no nível da expressão, paralela à estrutura no nível semântico, uma vez que faz esta distinção.

A autora apóia-se na hipótese elaborada por Perroni Simões e Stoel-Gammon (1977) de que a criança iniciaria a aquisição do paradigma de flexão pela forma de 3a. pessoa do singular, forma básica a partir da qual outras formas são derivadas. Os erros com os verbos de alternância vocálica (dórmo, tósson, escrevo e outros) reforçariam esta hipótese. A partir da forma básica, a criança acrescentaria a desinência /o/, mas permaneceria com a vogal do radical aberta, constituindo-se tal fato em uma prova de que iniciaria a aquisição derivando a 1a. pessoa do singular, da forma de 3a. Para Bybee, a evidência oferecida pela aquisição da linguagem sugere que a relação básica de derivação constitui-se como uma relação muito forte entre as formas de um paradigma.

O interessante é que para chegar a esta formulação, não se coloca mais a questão levantada em Perroni Simões (1976) sobre o conhecimento que a criança poderia ter sobre as conjugações verbais, nem sobre a prevalência da 1a. conjugação sobre as demais<sup>8</sup>. Muito embora, tais observações não sejam incompatíveis

<sup>8</sup>Tal prevalência só é aprentada no trabalho de Perroni Simões quando da aquisição da 1a. pessoa do pretérito perfeito. Mas, o fato é que no português a 1a. conjugação é mesmo a mais

com a hipótese de a criança iniciar a aquisição de 1a. pessoa do singular derivando a forma de 3a.

Pontes (1973), conforme visto no capítulo anterior, elegeu a vogal média aberta como a forma básica do morfema para a alternância vocálica dos verbos que apresentam esta variação, de modo que este apresentava um alomorfo de tema para 1a. pessoa do singular e seus derivados, com uma vogal mais fechada, dependendo da conjugação do verbo. Para a 2a. conjugação fechava-se um grau na vogal, e para a 3a., dois graus. A autora valeu-se de uma análise distribucional para descrever o paradigma de tais verbos. Ora, é justamente esta vogal (a média aberta) que é sempre encontrada na 3a pessoa do singular. A descrição de Pontes é compatível, neste sentido, com a de Bybee; sendo que esta vai além em sua análise, dado que se apoia nos fatos já levantados por Perroni Simões e Stoel-Gammon para explicar o porquê da 3a. pessoa do singular ser a forma básica. Enquanto a preocupação de Pontes foi apenas a de descrever um paradigma, a de Bybee foi a de demonstrar como um paradigma se organiza.

Na realidade, os sujeitos KN (de Perroni Simões) e M (deste trabalho) oferecem o mesmo conjunto de fatos: a desarmonia vocálica. Veja, quanto a isto, exemplos como: *cómo, tóssô, dómo* e outros. A interpretação que se dá a eles é que poderá ser diferente, a depender dos pressupostos teóricos assumidos por quem os analisa.

No momento histórico da aquisição da linguagem em que se  

---

numerosa e regular.

encontrava Perroni Simões ao analisar os verbos com alternância vocálica, foi possível dizer que os mesmos eram adquiridos por meio de regras hierarquizadas, aplicadas aos verbos pelas crianças. A parte a concepção assumida pela autora, naquele momento, para a aquisição da linguagem, o fato é que ela, cuidadosamente, observou a fala de NK e, deixou registrado fatos importantes, a saber: i) que o uso de terceira pessoa para a criança se referir ou mesmo ser referida é muito freqüente; e, principalmente, que ii) isto ocorre antes das formas em 1ª. pessoa na fala da criança. Estes fatos não ocorrem de outro modo no 'corpus' de M, tal como pude observar. A diferença está na perspectiva assumida para interpretá-los, a luz da proposta teórica de De Lemos (1992), como determinados pela dependência dialógica e submetidos aos processos de ressignificação.

Quase vinte anos depois, e concebendo a linguagem e o aprendiz dela (a criança) de forma diferente, é possível construir uma outra explicação para as ocorrências com desarmonia vocálica.

Tal explicação, e não poderia ser de outra forma, dada a perspectiva que se assume, se apoiará fortemente em algumas contribuições básicas do sócio-interacionismo, principalmente, como já anunciado desde o primeiro capítulo, na de dependência dialógica.



### 3.2. O modelo de ANNETE KARMILOFF-SMITH (1986)

Apesar deste modelo teórico não focar diretamente a aquisição dos verbos com alternância vocálica, foi proposto como um modelo geral para a aprendizagem. No caso da linguagem, Karmiloff-Smith considera-o especialmente aplicável à aquisição do léxico e da morfologia, ou, ainda, a qualquer outro componente da cognição humana.

No capítulo anterior, foi possível compreender o fenômeno da alternância vocálica, como tendo uma significação morfológica: a alternância da vogal do radical, no conjunto de verbos em questão, pôde ser descrita como morfema cumulativo ou em redundância com a vogal /o/, desinencial, para a marcação de pessoa. Eis aí o ponto de intersecção. A alternância vocálica representa um fato morfológico no português.

Inatismo e cognitivismo se combinam dentro do quadro teórico com o qual Karmiloff-Smith trabalha. Explicitando: considera a autora ser a aquisição da linguagem em parte determinada inatamente, a sintaxe, e em parte por processos de explicitações representacionais gerais, especialmente o léxico e a morfologia. Para ela, essa explicitação se dá fora da relação da criança com o input, tratando-se, portanto, de um processo endógeno. Formular esses processos de redescrição é a tarefa da autora neste artigo. Nele, o argumento central é de que entre a aquisição da língua, enquanto conhecimento implícito, e o acesso

ou explicitação desse conhecimento está o metaprocessos, que é endógeno. Muitos pesquisadores têm se debruçado sobre os chamados "processos reorganizacionais", inferidos a partir das modificações e/ou erros que ocorrem no comportamento verbal da criança, que acontecem após um longo período de acertos consistentes e que, depois, reaparecem "corretos" na fala da criança. Tal mudança na fala da criança tem sido descrita através daquilo que, na literatura, é chamado de curva em U. Contudo, para Karmiloff-Smith (1986), preocupada em descrever a mudança na representação mental, o processo em questão é interno e inconsciente para a criança e, portanto, não diretamente observável pelo investigador. Este poderá somente inferir o processo através da seqüência comportamental da curva em U. Os dados utilizados no artigo em questão para demonstrar a aplicabilidade do modelo teórico proposto são de dois tipos: de julgamentos metalingüísticos e de auto-correções.

A pesquisadora acredita que a criança possua, inicialmente, um conhecimento implícito sobre a linguagem, armazenado de alguma forma em algum lugar da mente. Este modelo é proposto sob a forma de 3 fases (diferente de estágios) sucessivas, fases estas que delineiam a trajetória desde as representações implícitas até o acesso consciente do conhecimento que pode estar disponível para a criança, no final deste processo que, como observado, é endógeno.

A primeira fase do modelo corresponde ao nível das representações implícitas e apresenta duas características

básicas: o output (leia-se: a produção lingüística da criança) é então, dirigido por estímulos externos, sendo que, as representações destes outputs estão armazenadas independentemente uma das outras. Neste nível, os componentes envolvidos não podem ser acessados. Cada entrada da memória é independente uma das outras. Só se verificam acréscimos. Como não há acesso, não há, portanto, disponibilidade para o material implícito sofrer operações de redescrição. Desta forma, só se observa o acerto na fala da criança. Há um quadro aparente de estabilização, que impulsionaria a criança para a fase seguinte, conforme observa a autora.

A segunda fase é caracterizada pelo fato da criança ignorar os estímulos externos, concentrando-se em ganhar controle sobre a organização das representações internas, que foram armazenadas independentemente na fase anterior. Esta é uma fase endógena. A criança interrompe sua experiência com a linguagem. A operação inicial na segunda fase, é a de redescrição do material implícito, no nível E1 (nível de explicitação primário), o que garante que estas representações possam ser escaneadas ("scanning operation"). Isto significa que, estão disponíveis para o acesso das operações, como, por exemplo, para se fazer analogias, passíveis de serem definidas explicitamente. Neste ponto, os erros podem figurar na fala da criança.

Na terceira fase, um refinado balanço entre a reconsideração sobre o estímulo externo e as representações internas é feito. Aqui, a criança volta a incorporar nas suas

representações os estímulos externos do input, que foram ignorados na segunda fase. Com efeito, o output da criança, na terceira fase é, do ponto de vista do comportamento, igual ao da primeira fase; embora, do ponto de vista representacional, o output da terceira fase seja gerado por entradas de memória que estão representadas no nível de explicitação primário (Ei). Os da primeira fase derivam do conhecimento armazenado no nível implícito (i). A criança finaliza as representações do conhecimento envolvido na mudança lingüística, que é inferida através da curva em U, no nível de explicitação primário. Esta passagem é tida pela autora como necessária para a aquisição da linguagem. No entanto, mais dois níveis são postulados por ela: Eii (nível de explicitação secundária) e, Eiii (nível de explicitação terciária). No primeiro deles, Eii, dá-se a segunda redescrição, no mesmo código do material codificado em Ei, o que garante que se tornem disponíveis para o acesso consciente. Para Karmiloff-Smith, não há um operador de acesso consciente geneticamente dado. Ao contrário, para alcançar este nível (do acesso consciente do conhecimento representado) há um longo processo de redescrição, que leva algum tempo para aparecer no desenvolvimento. Em Eiii é que ocorre uma redescrição representacional envolvendo um outro código (de tradução), mais abstrato, espécie de mentalês que permite a interação deste módulo com outros do sistema cognitivo humano.

É importante salientar que as redesccrições Eii e Eiii só ocorrem depois de completado o ciclo das três fases consecutivas.

Tal ciclo se processa, ao mesmo tempo, para vários domínios lingüísticos, o que não quer significar que a criança esteja na mesma fase para todos: poderá estar em uma fase para determinado domínio e, em outra, para um outro domínio lingüístico.

As principais implicações de um modelo como este, são: i) a aquisição de um domínio lingüístico qualquer pode se dar sem que haja erro; ii) a aquisição de um domínio lingüístico qualquer pode acontecer sem que haja acesso consciente; iii) o acesso consciente é resultado de um processo mental (a saber, de redescritção representacional em vários níveis de um conhecimento), e, iv) o acesso consciente reflete, mais do que guia, a mudança representacional interna, não sendo ele o desencadeador da mudança lingüística.

Na proposta de Karmiloff-Smith, o erro observado na fase II seria fruto de uma operação, na representação interna, de algum conhecimento sobre algum domínio lingüístico da fala da criança. O erro mostra que a relação é, neste caso, a da criança com a língua, enquanto forma de conhecimento representado mentalmente (no sentido já dito anteriormente), ou seja, fora da experiência da criança com a linguagem. Como se vê, os pressupostos teóricos deste modelo são diferentes daqueles do sócio-interacionismo. Na realidade, importante seria, talvez verificar a variação das formas lingüísticas, na configuração da curva em U, aspecto este não central no modelo de Karmiloff-Smith.

Em um determinado momento deste trabalho, mais

especificamente, durante a análise de dados, tentei fazer o gráfico da curva em U para alguns verbos com alternância vocálica. Não sendo este, conforme a autora, um modelo organizado em estágios, fases ou idades, fiquei em dúvida sobre como marcar o limite entre o que poderia ser relacionado como figurando na fase II, uma vez que esta pode ser marcada tanto pelo acerto quanto pelo erro ou, ainda, pela combinação entre ambos. Um problema se coloca: se o erro não acontecer de imediato, como seria possível o investigador saber que a criança deixou a fase I para a II? Certamente esta é uma indagação menor. Difícil parece-me aceitar que ocorra a interrupção da experiência da criança com a linguagem e isto não só na fase II, mas em qualquer momento do processo. A análise da fala de M deixa claro o contrário, a saber, que os erros guardam marcas da fala do outro na fala da criança. Assim, toma-se distância da proposta de Karmiloff-Smith visto que seus pressupostos teóricos não se compatibilizam com aqueles do sócio-interacionismo. Avançar nesta discussão significaria realizar um exercício de elencar os pontos de divergência entre um e outro modelo, o que, parece-me pouco esclareceria sobre a análise dos verbos com alternância vocálica na fala de M.

### 3.3. Dos processos dialógicos aos processos de ressignificação

Em 1989 De Lemos faz uma reavaliação de sua linha de pesquisa, o sócio-interacionismo, apontando suas dificuldades, ao mesmo tempo que reafirma seus pressupostos teóricos. A trajetória do sócio-interacionismo, conforme a autora, está caracterizada por três momentos distintos, sendo o primeiro deles, aquele que ficou marcado pelas definições dos processos dialógicos. Ao deixar de tomar os enunciados da criança como evidência de um conhecimento categorial da língua, De Lemos decide tomar o diálogo, "enquanto fenômeno de natureza discursiva", como unidade de análise. Relata a pesquisadora que, em seu primeiro trabalho em aquisição da linguagem, não conseguia encontrar lugar, na análise que fazia, para acomodar o fato de que as flexões aspectuais e os verbos auxiliares emergiam apenas em determinadas práticas discursivas, desenvolvimento que parecia, também, sofrer restrições semânticas e contextuais. Concluiu que teria que acomodar este fato distribucional, mas de ordem discursiva, em uma interpretação na qual o discurso não era sequer contemplado. Conseqüência desta constatação foi, adiante, a proposta dos três processos dialógicos, a seguir definidos:

"(...) - processo de especularidade, que se inicia pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da

criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui forma, significado e intenção, processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto. Produtos desse processo de recíproco espelhamento são as primeiras emissões formalmente reconhecidas como "palavras" na fala da criança.

- processo de complementaridade, em que o adulto, em um primeiro momento, e a criança em um momento posterior retoma o enunciado ou parte do enunciado do outro e o complementa ou expande com outro elemento. Produtos desse processo são tanto as primeiras combinações de palavras - ou uma "sintaxe inicial" - quanto a própria progressão e coesão dialógicas, marcadas por uma intertextualidade primitiva.

- processo de reciprocidade ou reversibilidade, pelo qual a criança passa a assumir os papéis dialógicos antes assumidos pelo adulto, instaurando o diálogo e o adulto como interlocutor.

Na base tanto do processo de reciprocidade quanto do de complementaridade está o que chamo de processo de especularidade diferida, definido pela re-posição pela criança de fragmentos do discurso adulto, extraídos de práticas discursivas e recontextualizados/ retextualizados para instaurar novos diálogos."

(De Lemos, 1989, p.4. Os grifos são meus.)

A autora afirma que "o que está em questão não é mais a aprendizagem categorial. O fato desses processos serem recíprocos



(se darem tanto do adulto para a criança quanto da criança para o adulto), aponta para aspectos que precedem o "conhecimento" lingüístico, dizendo respeito a uma atividade conjunta que constitui o que se chama de interação" (De Lemos, op. cit, p.5).

O segundo momento da trajetória do sócio-interacionismo é caracterizado pela análise da dependência dialógica, exibida pela fala da criança mesmo em períodos mais avançados de seu desenvolvimento lingüístico.

Observou a autora que, a dependência dialógica que parecia caracterizar a entrada de novos elementos na fala da criança persistia até períodos em que se seguiam a uma fase inicial, mostrando uma dependência discursiva, característica de fragmentos do discurso adulto incorporados e, depois, recontextualizados, isto é, repostos em situações do mesmo tipo ou em outras. Fato notável é que revelavam um vínculo com a prática discursiva de origem.

As dependências discursivas atestadas por alguns dados eram produto de um processo de especularidade diferida. Marcavam, na fala da criança, a retomada da fala do outro, daí decorrendo a não-correspondência com as unidades da descrição lingüística. A questão enfrentada neste segundo momento foi a de depreender o processo pelo qual esses fragmentos vinham a ser segmentados e categorizados.

A dependência dialógica inicial<sup>9</sup> mostrava, com efeito, uma criança falada pelo outro, imersa na linguagem, enquanto a

<sup>9</sup>Nada mais é do que a especularidade

dependência discursiva<sup>10</sup> apontava para uma criança instrumentada com e pela linguagem."

(De Lemos, 1989, p.8, grifos meus)

Neste segundo momento da trajetória passou-se a privilegiar o erro como indicio dessas mudanças das entidades lingüísticas trazidas da fala do outro na fala da criança. Acredita-se que o erro tenha papel importante na organização de sub-sistemas lingüísticos. Atenção especial foi conferida aos erros com pronomes pessoais, por acreditar-se ser este lugar privilegiado de conversão da fala do outro na fala da criança.

Registre-se entre parênteses que a análise dos verbos com alternância vocálica, na fala de M, está centrada neste lugar dito privilegiado. Afinal, como foi visto no Capítulo II, é na primeira pessoa desses verbos, que se verifica a alternância vocálica. Foi possível também dizer que a alternância da vogal do radical, nesses verbos, está em redundância com a desinência /o/, na marcação de 1a. pessoa, mostrando-se, assim, o fenômeno, como sendo morfológico.

Quanto ao terceiro momento da trajetória analisada por De Lemos, este é marcado pelo estudo dos pronomes pessoais, dado constituírem eles índices importantes da conversão do discurso do outro em discurso próprio.

Acreditava-se que o estudo da aquisição dos pronomes pessoais pudesse vir a revelar algo sobre o processo de subjetivação. Esperava-se, ainda, que tal estudo pudesse indicar

<sup>10</sup>Nada mais é do que a especularidade diferida

"a passagem de um modo intersubjetivo de funcionamento, em que a criança se espelha no outro, através de uma dialogia externa, para um modo de funcionamento intra-subjetivo, em que ela própria tem condições de subjetivar-se, isto é, de uma dialogia interna" (De Lemos, op. cit, p.14).

Dificuldades surgiram. M. T. De Lemos (1994) muito claramente as aponta:

" A relação entre esses processos (que chegaram a ser chamados "discursivos" por Lemos) com a ordem da língua - isto é, sua Alteridade - é que fica por realizar..."

(De Lemos, M.T. 1994, p.147)

Não é sem razão que, em seu trabalho mais recente (1992), De Lemos se dedica a tentar demonstrar como as propriedades estruturais da linguagem podem derivar-se de processos de interação lingüístico-discursivo, já que o sócio-interacionismo rejeita a análise da fala da criança como instanciação de categorias da descrição lingüística, por razões mencionadas anteriormente. De Lemos (1992) propõe uma alternativa para o impasse no artigo "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio". Descrever a fala da criança significa descrever algo em constituição e, ao mesmo tempo, em mudança lingüística. Para isso, elabora uma proposta teórica apoiando-se no estruturalismo enquanto programa teórico. Valendo-se da leitura de Lacan, dois autores são trazidos à tona: Saussure e Jakobson.

De Saussure, recupera a idéia central da teoria de valor, na qual um signo não tem valor em si mesmo, só quando colocado em relação com outro. A grande vantagem está em se poder considerar as classes de unidades lingüísticas sempre como derivadas de relações. O valor faz parte da significação e está sempre por ser constituído. As relações, tal como definidas por Saussure são: paradigmáticas ou sintagmáticas, a primeira, feita em ausência com outra entidade, pela qual pode ser substituída; a segunda, realizada na presença de outras entidades no eixo combinatório da linguagem, no da contigüidade. Atente-se aqui, para o fato de que Saussure concebia a língua enquanto sistema, não sendo objeto de estudo a fala.

Coube a Jakobson, quando do estudo das afasias e da fala inicial da criança, ampliar as noções de paradigma e sintagma para metáfora e metonímia, respectivamente. Para ele, a interação desses dois elementos é, na linguagem, particularmente marcante. Segundo ele:

"A competição entre os dois procedimentos, metonímico e metafórico, se torna manifesta em todo processo simbólico, quer seja subjetivo, quer social." (Jakobson, 1969, p.61).

A metáfora tem como efeito uma relação de semelhança. É a similitude que permite relacionar um termo metafórico com o que lhe substitui. Por sua vez, quem rege a metonímia é a contigüidade, a possibilidade de combinação entre entidades. É bem por isso, que De Lemos aponta para o fato de que a metáfora,

ou o processo metafórico, se assenta tanto na ausência do elemento substituído, quanto na presença que dele se guarda na cadeia lingüística. Afirma, ainda, que "na medida em que a cadeia/estrutura representa um elemento que nela está ausente enquanto posição na qual está inscrito, pode-se dizer que atua como o todo representando a parte. O inverso também é verdadeiro: em cada elemento está inscrito sua posição na cadeia/estrutura e é nessa medida que o elemento pode representar toda a cadeia, enquanto a parte que representa o todo." (De Lemos, op.cit, p.127).

Além do problema de descrever a fala da criança sem partir de unidades já estabelecidas pela teoria lingüística, o pesquisador em aquisição da linguagem tem pela frente outra questão: a de descrever algo em mudança. Por estas razões, De Lemos vê no estruturalismo, enquanto programa teórico, a possibilidade dos processos metafóricos e metonímicos permitirem considerar a relação de solidariedade entre as entidades na categorização que leva à construção dos subsistemas. Acredita ela que "algo importante da natureza sintática seja iluminado por esta reinterpretação".

A interação com o outro - que integra a concepção da hipótese sócio-interacionista, desenvolvida por De Lemos e colaboradoras desde sua formulação inicial -, permanece nesta proposta teórica como uma condição necessária para a aquisição da linguagem. A autora pensa no outro enquanto discurso ou instância de funcionamento da língua já constituída. Tal proposta consiste

em submeter os significantes da criança a processos metafóricos e metonímicos, cujo efeito reverte em uma significação através de relações com outros significantes. Propõe a pesquisadora, processos de ressignificação, ao invés de processos reorganizacionais, como têm sido estes, contemplados, na literatura em aquisição da linguagem, em trabalhos recentes, por autores, que de alguma forma, concordam haver na fala da criança uma mudança lingüística. Nesta proposta, 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 em questão. A criança é falada pelo outro. Só depois dos processos metafóricos e metonímicos se cristalizarem em redes relacionais é que a criança passa a ouvir e ressignificar seus enunciados e, conseqüentemente, poderá, assim, assumir a posição de intérprete de si mesmo e do outro. As auto-correções são apontadas pela autora como sintoma desta mudança de posição. De acordo com De Lemos, ouvir, promove uma reorganização, ressignificação, já que os significantes do outro (ou pelo menos parte deles) desencadeiam sempre a possibilidade de estabelecimento de novas relações entre os significantes da criança. É certo, também, que a produção de um enunciado desencadeia uma ressignificação, na medida em que ele é ouvido. As ressignificações, elas mesmas, serão responsáveis pelas restrições ou ampliações impostas às operações.

A proposta em questão parece equacionar o problema de como

descrever a fala da criança, sem que se parta de unidades pré-estabelecidas pela descrição lingüística. Parece não descartar, também, nenhuma das direções tomadas anteriormente pelo sócio-interacionismo. A unidade de análise continua sendo o diálogo. Observa-se, contudo, que os processos dialógicos, repensados agora como processos metafóricos e metonímicos podem melhor responder à crítica de como a partir deles, chegar-se a explicar a aquisição de estruturas lingüísticas. A "imitação", redefinida pelo sócio-interacionismo como especularidade, na opinião de M. T. de Lemos (1994), tem lugar central na teoria, e pode agora ser melhor integrada na proposta, principalmente porque consegue explicar como é que deste processo dialógico pode-se chegar à aquisição da língua enquanto sistemacidade. A especularidade, agora redefinida através dos processos metafóricos e metonímicos, vem responder mais positivamente sobre o lingüístico.

Assim como a noção de especularidade diferida, vista isoladamente, sem a complementaridade, não se distinguiria mais da imitação, a especularidade diferida redefinida, mostra também a indissociabilidade entre os processos metafórico e metonímico, ao ser recoberta pelos processos de ressignificação. O processo metafórico permite as substituições na cadeia lingüística (as que operam sobre o eixo paradigmático), enquanto o metonímico possibilita que se estabeleçam as combinações entre os significantes na cadeia lingüística. Apenas a substituição, não daria conta de explicar a formação da rede relacional que se formula como efeito das ressignificações. É preciso lançar mão de

uma noção que permita relacionar, além das adjacências entre as falas da criança e do adulto, os textos em que elas se dão. Há indissociabilidade entre processo metafórico e metonímico. Não se pode negligenciar o fato de que a especularidade diferida estava na base tanto do processo de complementaridade como daquele de reciprocidade. A limitação da especularidade está em não conseguir dar conta de descrever a organização (distribuição) lingüística da fala da criança. Entender que a cópia (termo usado por Perroni-Simões, 1976), a imitação, ou a retomada da fala do adulto pela criança, ou, melhor ainda, a especularidade, pode ser descrita como sendo a substituição de um significante por outro, contribui para que se abra o espaço necessário para a descrição do lingüístico. Torna-se claro para mim porque este espaço está no estruturalismo.

Esta retrospectiva, aparentemente longa, se fez necessária em razão da observação<sup>11</sup> de que era preciso ir além da noção de especularidade na análise dos dados de M. Assim, minha tentativa, aqui, foi a de verificar a forma como se apresentava esta noção central no sócio-interacionismo, e que considerava importante para interpretar os verbos com alternância vocálica da fala de M. Como a hipótese sócio-interacionista avançara com a proposta dos processos de ressignificação, ocorreu-me voltar atrás na história, na tentativa de recuperar a origem da noção de especularidade diferida, considerando a afirmação de De Lemos

<sup>11</sup> Refiro-me à sugestão que me foi feita pela banca no exame de qualificação.



(1992) de que nada do que havia dito antes estava descartado. Para este meu movimento de resgate dos processos dialógicos, encontrei, no mesmo dia em que escrevia sobre isso, a passagem que transcrevo a seguir, extraída de um trecho da entrevista de Umberto Eco, publicada no jornal Folha de São Paulo:

"Nossa cultura e a educação em nossa cultura são fundadas na capacidade de se fazer distinções. Esta coisa é diferente daquela. Em certas situações, pode-se decidir que as duas coincidem ou se equivalem, por exemplo, ao fazer uma metáfora. Mas fundamentalmente, trata-se de saber dizer que isto não é aquilo."

Umberto Eco, Folha de São Paulo, 14/05/95.

A noção de especularidade diferida parece estar recuperada pelos processos metafórico e metonímico propostos por De Lemos (1992), mas, fundamentalmente, trata-se de saber dizer e entender que a especularidade diferida não é o processo metafórico e metonímico. A especularidade diferida apresentava uma limitação para a análise lingüística da fala da criança. Não se podia saber como, dos processos dialógicos, poder-se-ia chegar ao nível da descrição lingüística da fala da criança. Os processos metafórico e metonímico parecem suprir, ou melhor, acomodar este inconveniente.

## IV- ANÁLISE DE DADOS

### 4.1. Da coleta à organização dos dados

Neste capítulo focar-se-á na fala de M, o fenômeno da alternância vocálica, esboçando-se uma interpretação que inclua como dado tanto a fala da mãe quanto a da criança, conforme já anunciado nos capítulos anteriores.

Antes de iniciar a análise propriamente dita, faço uma síntese que engloba aspectos essenciais da metodologia usada nesta pesquisa.

M foi gravada dos 1;6 aos 4;6, em sessões semanais, com duração de 30 a 45 minutos. Não exerci qualquer tipo de controle sobre a direção que as sessões de gravação deviam ou não tomar. As situações foram sempre espontâneas e as mais variadas possíveis. Numa segunda fonte de dados, um caderno diário, eram registrados os diálogos em que a fala de M apresentava erros com verbos. A fase posterior foi a desgastante etapa de transcrição do material coletado nas sessões de gravação. No entanto, lidar com todo o conjunto de dados transcrito e classificá-lo foi, pude constatar depois, ainda bem mais difícil. Tentei organizar o

recolhido nas gravações de várias manoiras (exatamente por três vezes). Tinha que acomodar, ao mesmo tempo, a seqüência em figurava cada verbo em questão, e, ainda, dar lugar, na classificação, ao fato de o diálogo ser a unidade de análise. A solução foi valer-me do computador. Sendo a unidade de análise o diálogo, minha classificação dos verbos com alternância vocálica, por coerência, teve que contemplar este fato.

A estocagem dos dados foi feita verbo a verbo, obedecendo a ordem cronológica das ocorrências nas sessões. Para cada verbo foi aberto um arquivo e, neste, algumas subdivisões, ou classificações, que para mim significavam a possibilidade de saber - sem abrir o arquivo -, se aquele verbo, no diálogo, ocorria só na fala de M, só na fala do interlocutor, na fala de M antes da do interlocutor ou, ainda, na fala do interlocutor antes da fala de M. Deste modo, os arquivos foram nomeados. Por exemplo, para o arquivo do verbo dormir: dormir.M, dormir.I, dormir.MI e dormir.IM. Foi possível obedecer à seqüência das sessões de gravação. A classificação foi, a meu ver, necessária, dada a preocupação que tinha de recuperar, pela classificação, aqueles dados relativos ao processo de especularidade, objeto de análise neste capítulo. A especularidade foi o princípio que norteou a organização e classificação dos dados no 'corpus' de M.

Esta nova forma de armazenar os dados foi demorada, mas compensada pela rápida e prática acessibilidade que me proporcionou no momento da análise.

A vantagem deste tipo de classificação é que se tem a

ordenação dos dados e até a possibilidade de fazer cruzamentos entre eles. A organização feita apresenta, ainda, uma vantagem adicional: tem-se à mão um material disponível para receber qualquer tipo de tratamento lingüístico, e poderá, portanto, ser utilizado em trabalhos futuros, sejam eles sobre verbos ou não.

Algumas abreviaturas serão usadas na apresentação dos dados deste capítulo. Faz-se necessário, portanto, fixar uma pequena legenda para facilitar a leitura.

Os números separados por ponto e vírgula, e depois por ponto, representam a idade de M na ocorrência transcrita. Assim, 2;08.12 significa: dois anos, oito meses e doze dias. Tal seqüência, acompanhada da letra D, entre parênteses 2;08.12 (D), indica que o dado está registrado no diário. Caso contrário, o dado é de gravação. As abreviaturas são as seguintes: M, de Marcela; I, de Irani; S, de Simone (mãe de M); L, de Luís (pai de M); Dani, de Daniela (irmã mais velha de M); Mari, de Mariana (irmã de M); AC, de Ana Cláudia (prima de M, a outra criança que gravei no mesmo período em que gravei M); Chico, de Francisco (primo de M e irmão de AC) e A, de Amandinha (prima de M). SI significa segmento ininteligível. A pausa prolongada é marcada por três pontos, colocados na vertical. A barra inclinada (/) significa hesitação, ou corte abrupto na fala. Na transcrição vali-me de três colunas: a do lado esquerdo foi destinada à fala de M; a do meio serviu-me para registro de informações contextuais e, a da direita, para a fala do(s) interlocutor(e)s.

#### 4.2. Da análise do 'corpus' de M

Inicialmente, observa-se na fala de M algumas ocorrências com formas que precederam o erro com verbos de alternância vocálica, anteriores ao uso da desinência /o/ para 1a. pessoa singular. O fenômeno em questão poderia ser descrito como sendo determinado pela especularidade ou, como se viu no capítulo anterior, como esta pode ser encontrada nos processos de ressignificação. O grupo de ocorrências, abaixo relacionadas, aponta para a incorporação de fragmentos da fala do outro na fala de M. A abrangência de tal fenômeno é grande, não se restringindo apenas às formas que poder-se-ia classificar como verbos, obviamente. Há um trecho da fala da mãe de M que ilustra bem esta afirmação:

1- 1;09.06

I: Ela usa bastante gesto.  
S: Ela responde direito. Ela/ela: "qué mais?" "Qué".  
I: &!  
S: "Vai saí?" Saí". Entendeu?  
Ela repete o final. Não sei não!  
I: Hum, hum!

Aqui, S, mãe de M, está dizendo a I que, apesar de M usar muitos gestos para se expressar (como I pôde acabar de observar), ela repete um fragmento da fala do outro.

Pouco tempo depois, conforme o que foi destacado também por Perroni Simões (1976) em relação a seu sujeito, M mantém nas

formas verbais o uso de 3a. pessoa do singular, onde seria esperado o de 1a. Este fato, tal como apresentado por Perroni Simões estaria relacionado ao fato de a criança se auto-referir em 3a. pessoa, e, ainda, como também constatou a autora, à alta frequência de formas em 3a. pessoa dirigidas à criança. A pesquisadora afirma que a porcentagem de formas em 3a. pessoa vai diminuindo consideravelmente até 2;4, quando parece que a "criança toma conhecimento da diferença entre formas referentes à 3a. pessoa e àquelas que se devem empregar como "eu". Esta "descoberta" daria origem ao que chamou de estratégia 1.

Apesar de se posicionar contra a imitação como explicação para a aquisição da linguagem, Perroni Simões afirma que o "fenômeno descrito anteriormente pode ser baseado numa cópia da fala do adulto, que faz uso do nome da criança e do pronome ela para se referir à sua pessoa" (grifo meu). Como num passe de mágica: "aos poucos o pronome eu vai sendo empregado mais frequentemente, enquanto que ela e o nome vão sendo abandonados".

Embora não se tenha interesse, aqui, em discutir a marcação pronominal, o que fica registrado é o uso em 3a. pessoa anterior ao de 1a. pessoa. Fica claro que a criança inicialmente traz para sua fala a fala do outro. Isso é mostrado tanto pelos achados de Perroni Simões quanto pelos dados de M, relacionados a seguir.

Na realidade, as ocorrências descritas abaixo não têm outro objetivo senão o de ilustrar este fato, já registrado na literatura, na qual a fala do outro está presente na da criança.

2- 1;11.15

(M acaba de tomar  
banho e está em  
seu quarto com I)

S: Tem um  
trambolho no  
caminho.  
I: Disfarça, é o  
gravador!

M: Não adô!

I: É. O gravador  
da Marcela!

M: Tá pachano.

I: Tá passando.  
Depois a gente  
ouve, né?

M: Ouve.

I: Quem vai passá  
o secador na  
Marcela?

M: A Daióla.

3- 1;11.15

(S veste M após o  
banho desta)

M: Cóquia.

S: Faz cosquinha?  
Cuidado que você  
vai machucá a  
orelha. Cê sabe,  
não sabe?

(M deve ter pego o  
cotonete)

S: Sabe?

M: Sabe.

S: Ainda bem.  
I: Tá fervendo,  
Simone. Pode  
desligá?  
S: Pode.

(silêncio)

4- 2;00.13

(M sentada no chão da sala reproduz alguns passos de balé que as irmãs lhe ensinaram)

M: Ó chabe.

M: Achim não!

(M reproduz o passo)

5- 2;00.13

M: é, quecheu.

M: Quecheu.  
Vô chubi.  
Ai, cai!

M: Aqui. (faz força)

M: Num chobe.

M: é.

I: A M sabe. Ela é gordinha mas sabe das coisas, viu!

I: E aquele, M? Assim, assim. Assim, assim. O que que é isso?

I: Como que é então?

I: Quem mais tava lá? O Chico! Você esqueceu do Chico.

I: Esqueceu.

I: Ai cai! Onde cê vai subi?

I: Que é isso baixinha? O que é isso?

I: Subi na porta?

I: Que jeito?



M: Num chobe aí.

I: Ah!

M: Puxa!

I: Quem faz isso?

M: Ichu.

... Quem que sobe na porta? é a Daniela, né?

M: Que ichu? Que ichu?

I: Não é pra apertá. é o gravador baixinha.

6- 2;00.6

(início de gravação)

I: Ah, gostô da fita, né M? Adora a caixinha!

M: Adôa.

I: M, sabe o que eu queria vê você imitá? Nenê. Como é que o nenê dorme?

7- 2;01.11

(M, e Dani brincam de fazer de conta que derrubam um baldô de água nas pessoas aí presentes: S e I)

Dani: Molha tua mãe agora!

M: Ô móla tua mãe. (baixo)

L: A minha SI, a M!

.  
. .  
.

I: Ai, ai, ai! Tô morrendo de frio, socorro!

M: Ô pô opa.

M: Vê tilá.

M: Não tem.

.  
.  
.

(L acende um  
cigarro)

M: Queimô dedo?

M: Queima  
também! (pedido)

M: Molô/ ô qué/o  
qué chigarro. ô  
molô chigarro.

M: Paqô?

M: É.

I: É, precisa pôr  
roupa, viu!

I: Cê tem roupa?

I: Vichi, molhô o  
chão. Enxuga o  
chão, né. Enxuga o  
chão. Aí! Jóia!

L: Queimei o dedo.  
Cigarro é quente,  
queima o dedo.

L: Não! I: Ai, faz  
dodói. Queima  
também.

L: Faz dodói. O  
pai fez: "ai", cê  
não escutô?

.  
.  
.

Dani: Molhô o  
cigarro? Então  
apaqô.

Dani: Tem que  
acendê de novo.

8- 2;02.20

(M está com um  
queijo na mão)

M: Chêla. Como põe  
Dindia?

(M quer colocar o  
relógio que está  
no pulso de I)

I: Não é pra pôr  
no pé. Nunca vi.

M: Eu põe.

I: Qué que põe?  
SI, esse relógio  
do meu pulso, ó:  
machucô. Tava  
apertado.

(I tira o relógio  
do pulso e dá para  
M)

9- 2;02.20 (D)

(Dani dá comida  
para M que já não  
quer mais comer)

Dani: A Marcela  
come feijão, come  
arroz, come  
carninha!

M: Eu come aôis,  
come caininha.

Dani: Comê salada.

M: Comê saada não.

Dani: Come sim!  
Saco, mãe!  
S: Mais um  
pouquinho que eu  
tô fritando bife.

10- 2;01.00 (D)

(Mari pega sua  
bicicleta para  
andar no  
playground do  
prédio. M está com  
ela)

Mari: Não desce de  
elevador, sozinha  
não!

Mari: (berrando do corredor) Mãe, desce a Marcela do elevador.

M: Eu desce icada.  
Quê/ quéo icada  
(choraminga).

(M vem ao corredor)

S: Então dá um tempinho que eu já desço de escada, M. A Dindinha também vai embora, daí desce todo mundo.

As ocorrências de 2 a 10 foram expostas com o propósito de se demonstrar a abrangência do fenômeno. Tal fenômeno, acredito, teria sido interpretado por Ferroni Simões, como sendo "o uso de 3a. pessoa precedendo o de 1a.". Foi também a partir desta observação que a autora e Stoel-Gammon (1977) chegaram a hipotetizar que a criança derivaria a forma da 1a. pessoa, a partir da de 3a. pessoa. Acredito, no entanto, que este fenômeno possa receber uma outra interpretação. Interpretação esta, que aponta para o fato de ser ele indicativo da dependência dialógica que se estabelece da fala da criança, com relação à fala do outro. Há, sim, o uso da forma verbal em 3a. pessoa, antes do de 1a., como observou Ferroni Simões. Mas, tomando-se o diálogo como unidade de análise, não há como ignorar que, na fala da criança, a origem dos verbos em 3a. pessoa está na fala do outro, sendo, portanto, um fato que pode, sem qualquer entrave, ser recoberto pelo processo de especularidade, ou melhor, pelos processos de ressignificação, propostos por De Lemos (1992).

Lembrando que o objetivo deste capítulo, conforme dito, é

analisar a concentração de erros que, no 'corpus' de M, envolve os verbos com alternância vocálica, o que vai ser posto à mostra, agora, é algo um pouco diferente, algo que vai além da especularidade. Os erros com os verbos que apresentam alternância vocálica apontam ainda para uma certa dependência da fala da criança com relação à fala do outro: há a manutenção da vogal do radical, aberta, tal como esta aparece nas formas de 3a. pessoa na fala do outro. Mas, ao mesmo tempo em que isso acontece, há uma diferença: a marcação de /o/, desinencial para a 1a. pessoa. Isto indica que não se tem mais uma dependência total à fala do outro.

Antes de iniciar a análise, deve-se adiantar que, o conjunto de ocorrências que apresentam a **desarmonia** vocálica é grande e compreende vários verbos, a saber: consertar, escrever, poder, descer, fugir, conseguir, tossir, dormir, cuspir, pedir, medir, beber, mexer, comer e subir. A análise se fará apenas sobre uma parte do total destas ocorrências, mas o leitor poderá ter acesso às outras ocorrências, consultando o Apêndice de dados, no final desta dissertação.

Para iniciar a análise, tome-se o verbo **escrever**:

11- 2;01.02

(M e I estão na  
sala da casa de M  
iniciando uma  
sessão de  
gravação)

M: Esquëve, an  
dex/

M: Ô esquëve.

M: Esquëve.

M: Esquêvo. (mais  
baixo)

M: Uma caneta.

M: Ah, não!

M: Quéo Machéa.

I: Eu ainda não  
escrevi ainda  
hoje. Eu não  
escrevi. Deixo  
escrevê então.  
"Baúco", cê falô?  
Tá na hora, boa  
idéia. Vamos  
escrevê. Esse que  
lado que é, hein?

I: Ih, como eu vô  
sabê?

I: Ah, eu escrevo.  
Não! (longo) Nenê  
não!  
Dani: A M não  
sabe.

Dani: Não, a  
Dindinha que sabe.

Dani: Não, a Dani  
dá outro papel pro  
cê.

I: A Dani tirô, ...  
Dani: SI minha  
caneta.  
I: ...a caneta.  
Dani: Deixo pegá  
outra caneta, e  
agora eu vou pegar  
uma coisa.

I: Ai, ai. Dá  
licença. Ai, ai,  
ai! Não rabisca.  
Deixo escrevê!

I: Agora eu já  
escrevi.

Dani: Marcela. tó.

A primeira ocorrência, com a manutenção da vogal do radical aberta, *esquévo*, no lugar em que se esperaria a vogal fechada *escrevo*, acontece aos 2;01.02, no episódio anterior, quando I quer escrever a data da sessão que está sendo gravada na caixa da fita. Observa-se aí que, inicialmente, M se manifesta com *esquéve*, para pedir a I que a deixasse escrever na caixa. Logo em seguida, diz M: "ô *esquéve*", para reforçar seu pedido. Mantendo *esquéve* faz, já, a marcação de pessoa, com "ô" (eu). I nega o pedido de M, retrucando: "ah, eu *escrevo*". Dani, a irmã de M, completa: "a M não sabe". M, a seguir, insiste: "*esquéve*". E, logo depois: "*esquévo*". Dani, então, oferece outra caneta e outro papel para que M escreva, enquanto I registrava na caixa da fita a data da sessão.

A instabilidade na marcação de pessoa pode aí ser observada: ora o /o/ desinencial aparece, ora não. Mais do que isso, a marcação pronominal, ô, está presente em um momento, em outro não. Vale dizer que ambos são o neste momento. Inicialmente, M faz seu pedido com "*esquéve*" e, depois, insistindo sempre, passa para: "ô *esquéve*"; depois, novamente, com "*esquéve*" e, finalmente "*esquévo*", forma na qual marca no verbo a sua pessoa. Esta seqüência parece apontar para uma progressão tal, que pode indicar o fato de que, para falar de si mesma, é preciso transformar o que parece ser a forma do outro,

ou forma especular<sup>1</sup> - esquêve -. Note-se que, "esquévo", aparece depois de I ter dito: "ah, eu escrevo". Portanto, não seria, acredito, abusivo, interpretar que "esquévo" dito por M, possa ser resultado de um cruzamento entre "escrêve" e a fala anterior de I. O resultado é, do ponto de vista de quem ouve, uma forma mista.

Vamos a outra ocorrência:

12- 2;01.28

S: Dá o jornal pra  
eu lê já que cê  
não vai lê, vai?

M: Não qué lê.  
Hum/ quévo.  
(baixo)

I: Mas a mamãe qué  
lê. Leva lá, leva.  
S: Traz o jornal  
pra mim, Marcela.

(M leva o jornal  
até a mãe que está  
sentada no sofá)

M: Dá, dá, dá  
Dindinha

(I faz outra bola  
com o resto de  
bexiga)

M: Dá Dindinha.

I: Eu dô.

No exemplo 12, "quévo" aparece na fala de M, despertado talvez por ler. Há uma relação entre ler e escrever. O significante lê, da mãe, faz por tornar presente um outro

<sup>1</sup>A especularidade seria diferida e não-imediata, mantendo a definição dos processos dialógicos. Mas, aderindo ao vocabulário mais recente da proposta de De Lemos (1992), a expressão mais apropriada para este caso seria "forma latente".



significante, quévo, na fala de M. O efeito desta conexão metonímica poderia ser o de desviar o significante de S para outro contexto (De Lemos, 1992). M acaba levando o jornal para S (já que M não o iria ler), principalmente porque estava interessada nas bolinhas de bexigas que I fazia. O significante lê como que "puxa" quévo. Observe-se, contudo, que escrever aparece na fala de M com a marcação de pessoa /o/. Há, ao mesmo tempo: "Não qué lê", sem a conversão para "quôo", e "quévo", onde a mesma se dá, só que com a manutenção da vogal do radical aberta, ressignificando por processo metafórico quéve, em 3a. pessoa. Constata-se haver, neste momento, uma flutuação para a marcação de pessoa, se se olhar para estas marcas lingüísticas.

O primeiro uso correto, registrado na fala de M, tem lugar aos 2;06.20 e, aqui, está relacionado como ocorrência 13:

13- 2;06.20

(M e I estão na sala com material escolar)

M: Deixo quadá agola?

I: O que?

M: Xi/ queví. Dá/

I: Emprsta aqui uma caneta antes, M. Uma canetinha. Emprsta aí, minha bolsa. Não, tudo bem. Aqui tem. Já arranjei.

M: Tó.  
Deixo quevê!

I: Não, eu escrevo.

M: Eu isquêvo.  
(mesma entonação  
que I)

(M quer escrever  
na caixa da fita)

I: Não, na caixa  
não.

M: Tô. Vê.

I: A minha  
professora vai vê  
esse, Marcelinha.  
Não pode você  
escrevê.

M: Vô esquevê/  
aqui.

S: A professora  
dela é muito brava  
que nem a da  
Mariana.

I: É! É da minha  
professora esse.  
Dá licença. Eu dô  
outro pra você.  
Esse não.

M: Eche chim!

I: Calma!

I: Deixo escrevê,  
baixinha! Vô mordê  
seu braço, hein!

M: é mou/ é cheu.  
Ah! Ah, Dindinha!  
Deixa eu.

I: Eu deixo! Mas,  
deixa só eu  
escrevê esse  
daqui, agora cê  
escreve em outro  
papel, baixinha!  
Afobada!

M: Me dá!

I: Dô!

M: Ah, quero  
quevê.

I: Calma.

M: Tão, abi oto.

I: Vê arranjà um  
papel pra você.  
Tó.

M: Mas é neche?

I: é nesse! Seu é  
esse/ aquele a  
minha professora  
vai vê. Não pode.

M: Pode!

I: Lógico que não  
pode. Vai vê um  
rabisco da  
Marcela.

Numa situação de disputa, na qual M quer a mesma coisa que I (escrever na caixa da fita cassete a data da gravação), I diz: "eu escrevo", e M, com a mesma entonação que I, ou seja especularmente, repete imediatamente após a fala de I: "eu esquêvo", com a vogal do radical fechada. O "escrevo" na fala de M guarda uma semelhança com o "escrevo" na de I, termo que lhe permitiu a substituição, fazendo-o aparecer em sua fala como uma incorporação da de I. Há aqui um processo metafórico e também metonímico, na medida em que "escrevo" é colocado em outra estrutura na fala de M. Por um outro ponto de vista, alguém poderia afirmar aqui que M já tem o domínio do saber lingüístico, que o uso desta forma poderia revelar; mas isto seria precipitado, talvez até ingênuo. Observa-se que o acerto parece ser ainda dependente da fala do outro, imediatamente adjacente. Acontece numa situação de disputa entre M e I, na qual a forma de M marcar seu lugar é dizer a mesma coisa que I diz, mas na sua

própria voz marcando, assim, seu pedido. Ainda nesta sequência estão presentes as variações "vô esquevê" e "quero quevê", cuja marcação de pessoa está em "vô" e "quero", respectivamente.

A seguir tem-se outra ocorrência.

14- 2;09.04

(M está com material escolar à sua disposição sobre a mesa da sala de jantar)

M: Eu vô na caja na sua mãe.

I: Hum!

M: Então vô esquevê a tua mãe intereta.

I: Como chama a minha mãe?

M: Di/.

I: Hum.

M: Mãe na Dindinha que SI.

I: Mãe na Dindinha?

M: éu vô na Dindinha.

I: Hum.

M: Qué o que? Qué que eu esquevo em voché? Qué?

I: Escreve.

M: Din-di-nha. Olha, Dindinha!

I: Olha! Esse esse aí é meu nome? Hum!

M: Cê tem parêlho?

I: Não tenho.

No exemplo 14, estando com lápis na mão, M anuncia: "(...)vô isquevê(...)". Depois, pergunta a I: "qué que eu esquévo em vohê?" O que corresponde ao pedido: "deixa eu escrever em você?". I responde afirmativamente: "escreve". Há, na pergunta de M, a conversão para 1a. pessoa, tanto no uso pronominal quanto no desinencial. Além disso, há a manutenção da vogal do radical aberta, resignificando, por processo metafórico, a fala do interlocutor (em 3a. pessoa) que resta na sua fala. No que diz respeito à fala do interlocutor, manifesta-se, na fala de M, uma relação de semelhança, com relação àquela; ao mesmo tempo que pode ser verificada, também, uma relação de diferença, na medida em que aparece em sua fala o /o/ desinencial.

O mesmo pode ser observado no exemplo seguinte, 15, dado colhido do diário.

15- 2;10.23 (D)

(M quer rabiscar o  
caderno de  
Mariana)

Mari: Esse não  
pode! Manhê!  
S: Se vira com  
ela. Tô atrasada  
com o almoço.

M: Quê quevê.

Mari: Só que nesse  
aqui, eu escrevo.  
Cê escreve nesse  
bonito aqui!

M: Ô esquévo nesse  
bonito aqui!

Mari: Isso mesmo!  
Parô!

(Mari deu outro  
papel a M)

Na fala de M, "ô esquêvo", aparece o uso pronominal, ô para eu, e desinencial /o/. Observe-se também, que a vogal do radical se mantém aberta, pondo em evidência seu relacionamento, ainda estreito com a fala do outro. A questão é que havia duas formas disponíveis na fala de I: "eu escrevo" e "cê escreve" para se estabelecer relação. Na fala de M aparece "ô esquêvo", não havendo em sua fala, a retomada total da fala de I, "eu escrevo", o que lhe garantiria o acerto. Nem se dá, também, a retomada total da fala de I com "esquêve". A ressignificação na fala de M guarda uma relação de semelhança com "escreve", através da manutenção da vogal aberta do radical e, também, da diferença, por ter sido feita sobre ela uma substituição: a marcação do /o/ desinencial. É importante notar que não há mais uma dependência total da fala do outro. Mudanças neste sentido estão ocorrendo.

Atente-se, agora, para a ocorrência 16.

16- 3;04.07

(M pega sua  
mochila de  
"escola")

M: E essa tá tudo  
rabiscado.

I: Cê falou pra sua professora?

M: Tá tudo rabiscado.

I: Tem um folhinha aí. Vai que eu acho. Ah, não. Pode pegá aqui que tem/ aquele ali tem um monte de folha, vamo lá!

M: Mas aqui, esse tá tudo riscado.

I: Tá riada. Conversa!

M: Tá sim.

(M vai a cozinha)

M: Ó mãe, pega um papelzinho que eu vô escrevê.

M: Nós vamo esquecer se você ranja um papel pa mim/ falando/ eu esquevo uma coisinha. Hum ma/ uma/

I: Aqui mesmo tem, olha.

M: Sabe o que mais? É, é.

Dani: Papel tem.

M: É.

Aqui, a fala do outro, a partir da qual a de M é ressignificada, não figura imediatamente anterior à dela, tudo se dá como se esta a tivesse tornado presente, através de esquevo.

A fala da criança, quando observada no interior do diálogo, ou seja, no lugar da língua em funcionamento, como tentou-se fazer anteriormente, ao invés de tomá-la como objeto

isolado de análise, parece tornar evidente o fato de que a forma básica (se é que se pode continuar a falar numa) é, para a criança, a fala do outro. É a partir dela que se irão "derivar" as outras possibilidades de funcionamento da forma em questão na língua.

A fala da criança permite surpreender os movimentos pelos quais se dão as substituições que se produzem como relações entre formas, as quais podem estar ou não presentes na fala do interlocutor, adjacentes ou não à da criança. É como se, a fala do outro, em 3a. pessoa (escreve), forma que se pode considerar a latente (v. De Lemos, 1992), ressignificasse abrindo possibilidades de deriva: esquêve, ô esquêve, esquêvo e ô esquêvo, organizando aquilo que poderia ser seu "paradigma inicial". Tais movimentos são chamados metafóricos, uma vez que se dá uma operação de substituição na estrutura, primeiro passo rumo à possibilidade de constituição de de um subsistema. Poder-se-ia dizer, ainda, que há uma concorrência entre estas estruturas, que tentam ocupar a mesma posição na cadeia lingüística.

De fato, pode-se vislumbrar uma mudança na marcação de pessoa, ou seja, nas formas pelas quais a criança se refere a si, que passam a ser marcadas pronominal e desinencialmente. Tais alterações, no entanto, não se fazem acompanhar da alternância vocálica da vogal do radical, neste caso o fechamento para /e/, para este verbo, tal como se dá na língua já constituída. É interessante notar que, a marcação de pessoa é quase que uma



necessidade discursiva, dado estar relacionada com a situação de disputa entre I e M, observada anteriormente, na qual M tem que marcar seu lugar e sua voz na situação.

Deter-se-á agora, um pouco, nas ocorrências que mostram instanciações diversas de conhecer, na fala de M.

Com conhecer, pode-se surpreender um fato interessante, o que aponta para a interpretação necessária do fenômeno da alternância vocálica na fala de M, por processos de resignificação. Explicando melhor: a fala do outro não aparece imediatamente anterior à de M, com a vogal do radical aberta, neste verbo, mas vem resignificada por processos metafóricos e metonímicos. Assim, na fala de M não mais se observa a dependência total ao conhece, que virtualmente, poderia estar presente no diálogo, o que seria, dentro do quadro teórico que elegi, interpretado como tratando-se de um processo especular imediato, para usar a terminologia que descreve os processos dialógicos. Antes, o conheço, resignificado na fala de M, revela, discursivamente, também, outra dependência, a forma latente, a origem do processo, na manutenção da abertura da vogal do radical. É como se ela revelasse a resignificação que faz da forma em 3a. pessoa, presente no discurso de outras pessoas (ou dela mesma). Se, como se vem tentando defender, a criança exhibe na sua fala sinais de uma autonomia progressiva, é de se esperar que suas produções não sejam eternamente especulares, gerando somente o efeito de semelhança com relação à fala do outro. Observe-se o exemplo 17:

17- 2;09.13

(M pega o violão)

M: Eu vô tocá.

S: Qual que é  
essa? Não conheço.

M: Mas eu conhêço.

S: Então canta pra  
vê qual é, que eu  
não sei.

(M toca o violão)

Já não mais se observa uma dependência total à fala de I, como se pretende defender na análise das alternâncias deste conjunto de verbos. Apesar de estar disponível "não conheço" na fala de I, o que aparece na fala de M é resultado de um processo metafórico sobre "conhece", forma latente, com a qual se reconhece uma semelhança, a vogal aberta do radical, e se faz uma substituição para "conhêço".

M, neste episódio, pega o violão, instrumento que iria tocar. S pergunta de que música se tratava, uma vez que não a estava reconhecendo pelos primeiros toques. M responde simplesmente: "mas eu conhêço". A ressignificação que faz da fala do outro, é o eco presente em sua própria fala, revelado pela manutenção da abertura da vogal do radical - *conhêce* - . É como se fossem trazidos para sua fala, restos da fala que lhe é dirigida em outros discursos frequentes, em 3a. pessoa, como por exemplo, "cê conhece?". Ela mantém a abertura da vogal do radical, além de ser usada a marca pronominal "eu" e o /o/ desinencial.

A mesma explicação é válida para o exemplo que se segue:

18- 2;11.29

(I Dani e M  
brincam com  
massinha)

M: Não. A minha  
não tem massinha.

M: Mas a minha não  
tem.

M: A Baro/ A  
Baroneza não tem.

M: Não tem.

M: Cê viu lá na  
Baroneza?

M: Eu conheço  
também, conheço.

M: Eu conheço.

M: Eu também  
conheço.

I: Sabia que na  
sua escola tem  
massinha?

I: Sabia que tem?  
Aquele que você  
ficou chorando, não  
quis entrar. Lá  
tinha massinha.

I: Lógico que tem.  
Toda esco/

I: Lógico que tem!

I: Cê que não/

I: Lógico que eu  
vi! Eu conheço a  
escola.

Dani: Ai, não  
desmonta a minha  
maçã.

I: Á? Se eu o que?

I: Não entendi, M,  
o que você falou.  
Eu conheço a  
Baroneza.

I: Ah é?  
Dani: (ri)

(obs: M havia chorado muito e não conseguiu ficar na escola, a mãe a tirou de lá)

I: Ai que bonitinha Dani!  
Ela fez uma maçã!  
Dani: Ai que horrível. Deixo eu pará aqui.

Como em 17, aqui, a simples retomada da fala do outro "eu conheço", lhe garantiria o "acerto". Julgo oportuno observar que, conheço, na fala de M, pode ter provocado um efeito de estranhamento em I, estranhamento este manifestado por um "Á?" e, depois, por "não entendi M, o que você falou. Eu conheço a Baronesa.". As intervenções de I podem ter reduzido as possibilidades de ressignificações, chamando a atenção para sua própria fala. Note-se que, M no final da ocorrência diz: "eu também conheço."

Inicialmente, observando-se os conheço's na fala de M, pode-se ter a impressão de que esta prescinde de falar neste momento, usando como único recurso a repetição dos significantes do outro, logo adjacentes à sua fala. A ressignificação inicial, que já foi nomeada anteriormente, como especularidade, abriu possibilidades para outras substituições por processos metafóricos. A semelhança entre o significante manifesto e latente, conhece, possibilitou esta substituição. Neste capítulo, o momento analisado como sendo de desarmonia vocálica aponta para algo além do que foi registrado anteriormente (v. 4.1) como processos especulares. Ou poder-se-ia interpretá-los como

processos metafóricos iniciais?

A fala do outro se faz presente, na fala de M, através da manutenção da abertura da vogal do radical, nos verbos de alternância vocálica. Mesmo que estes verbos não guardassem esta particularidade na 1a. pessoa do singular, das conjugações verbais, ainda assim teríamos a possibilidade de flagrar no fenômeno da alternância vocálica os processos de ressignificação, como poder-se-á ver quando da abordagem da alternância entre tive/teve, em outro ponto deste capítulo.

Observe-se agora a ocorrência 19:

19- 3:03.23

(M, S, Dani e I  
brincando com  
super-massa e  
vendo fotos)

M: Mas ela é a mãe  
da Larissa?

Dani: Não. é outra  
Lurdes. Uma tia de  
escola. Sabe uma  
tia professora?

M: Sei.

Dani: Ela é tia  
professora.

.  
.  
.

I: Deixo vê  
também, né!

M: Ah, não! Essa  
ai não conheço.

I: Marcela! Me  
ensina aqui a  
montá esse quebra-  
cabeça.

Em 19, I e Dani estão vendo fotografias quando M, ao ver uma determinada foto, diz: "ah, não! Essa aí não conheço". Na foto em questão, havia uma moça, de nome Lurdes (que foi professora de Dani, irmã de M, no jardim de infância), sendo este o mesmo nome da mãe da melhor amiga de M. Ao contrário de 17 e 18, "conheço" não figura na fala do interlocutor. Conheço, na fala de M, manifesta uma relação com o termo que lhe possibilitou uma substituição, conhece, e com o qual mantém um vínculo.

20- 3;04.00

(M, Dani e I  
brincam com  
quebra-cabeça  
montando um  
relógio no quarto  
de M)

I: Ei! Quem que  
mordeu aqui?

(I pega uma peça  
mordida)

M: Ninguém.

I: Tem cachorro  
nessa casa?

M: Hum.

I: Tem cachorro  
aqui?

I: Eu acho que  
tem, não tem não?  
Dani: Não, foi  
essa cahorrinha.

M: Só conheço  
cachorrinho. O  
cachorrinho.

I: Foi ele que mordeu aí?  
Dani: Quem que mordeu o relógio?

M: Cach/rrinho.

Dani: Não foi cachorrinho. Foi você?  
I: Ai, M, vem me ajudá. Eu não sei como que monta esse treco aqui, ó.

M: Sa (longo).

M havia mordido uma das peças do quebra-cabeça com o qual ela, I e Dani brincavam, no episódio 20. I nota a mordida na peça e pergunta: "tem cachorro aqui?" I mesmo responde: "eu acho que tem, não tem não?" Dani responde: "Não, foi essa cachorrinha", culpando M, que replica: "só conheço cachorrinho. O cachorrinho." M não aceita a culpa que lhe é atribuída via "cachorrinha", flexionado no feminino, e trata de rebater a mesma mantendo o gênero do animal no masculino. Tal como na ocorrência anterior, conhecer não está presente na fala do interlocutor, anterior à de M. Traz ela, em sua fala, a ressignificação que faz de *conhece*, mostrando a conexão com a do outro, que é, ainda, de certa dependência.

Observe-se, agora, outra ocorrência, anotada em diário:

21- 3;04.07(d)

(M e Dani jogam com o novo brinquedo de M, que um homenzinho guardava moedas em um cofre )

Dani: Ai, que legal! Cê não conhece aquele que eu tinha quando eu era pequenininha, parecido com esse.

M: Mas, eu conheço! Aquele que cai o palhacinho com o pauzinho.

Dani: Não é esse. Mas se lembra do palhacinho, que gracinha!

Já em 21, pode-se supor um estreito relacionamento entre a fala do interlocutor, imediatamente anterior à de M que, neste episódio está com 3;04.07. M e Dani brincam com um novo brinquedo de M: um homenzinho que descia e subia uma escada, com uma moeda na mão, até colocá-la em um cofre situado no último degrau. Dani nota semelhança entre este e um brinquedo de sua infância, e diz: "cê não conhece aquele que eu tinha quando eu era pequenininha, parecido com esse". M responde afirmativamente: "mas eu conheço! Aquele que cai o palhacinho com o pauzinho". Dani responde que não se tratava daquele. Aqui pode-se reconhecer uma semelhança entre o "conheço" de M com o "conhece" de Dani, que por um processo metafórico, possibilita a substituição para o /o/ desinencial na fala de M, fazendo uma diferença com relação a fala de I. Mas, tal interpretação seria possível aos 3;4, e isso mesmo, depois de M já ter dado sinais de alguma autonomia discursiva com relação à fala do outro? Não haveria como ignorar as ocorrências anteriores, que revelavam através, das



ressignificações certo grau de independência da fala do outro. Por outro lado, quero crer que talvez não seja incompatível com a análise, supor que "conheço" apareça aqui, quase que como um deslize da fala de M. Lembre-se de que, na Introdução, ressaltou-se que as formas da desarmonia vocálica continuarão a fazer parte do funcionamento "adormecido" da língua, estando prontas para emergir em algum momento determinado. Parece ser esta uma interpretação possível.

Atente-se, também, para o fato, já assinalado anteriormente, de que não bastava a ocorrência de "conheço" na fala de I, imediatamente anterior à de M, para que se garantisse um acerto na fala de M. Esta já deu mostras que estabelece semelhança com outras falas não-presentes no diálogo, como, por exemplo, com "conhece", forma latente.

Um outro subconjunto de ocorrências: o das instanciações com *morder*, traz outros fatos para a análise.

Com *morder*, observa-se a forma em 3a. pessoa, *morde*, na fala do outro, antecedendo a de M.

22- 2;03.04

M: Tá, não morde  
mi/ tá?

M: Tá? Não módo  
ninguém!

Mari: Ai  
Dani: Não morde a  
Mariana!

Dani: A?

Dani: Não morde  
ninguém!  
(caçoando). Ai.

Mari: Ai!  
 Dani: ^Pára de mordê!

M: Pula bolobói.

Mari: (ri)

(M sussurra)

M: Ah/ hum/ Eu puxô o me cabelo!  
 (reclama)

Dani: Ela puxô o seu cabelo? Vai puxá o dela.

M: ô vô.

Dani: (ri)  
 Mari: Deixo te dá um uta.

M: Deixo pachá.

O episódio em 22 retrata uma verdadeira bagunça entre as três irmãs, algazarra que vai das mordidas aos abraços. Dani pede a M: "não morde a Mariana". M responde, concordando, contanto que não a mordesse também: "tá, não morde mi/ tá?", M prossegue: "tá? Não módo ninguém!". Dani debocha da afirmação dela, porque conhece o hábito de M, que é o de morder as pessoas. M parece cumprir o combinado, mas Mari puxa o cabelo de M, que reclama de modo bizarro: "ah/ hum/ eu puxô o me cabelo!" A entonação é nitidamente de reclamação. Parece haver, aqui, um cruzamento entre "puxô o cabelo" e a colocação dupla para designar a pessoa de M, no caso por: "eu" e "me". Quando se observa outro segmento deste episódio, "tá, não morde mi/ tá?", vê-se que as ressignificações, na fala de M, estão pondo em questão a colocação pronominal.

M, para falar de si, diz módo, o que pode ser

interpretado, aqui, como uma ressignificação de "morde", da fala do outro, sobre o qual há uma substituição: o /o/ desinencial, que provoca uma diferença, possível graças a semelhança que há entre estes significantes, quando postos em oposição: os dois mantêm a vogal do radical aberta. Não há mais a dependência total ao significante do interlocutor.

Adiante, aos 2;06, encontra-se a seguinte ocorrência, extraída do diário:

23- 2;06.00(d)

(M está no colo de Dani no sofá agitada brincando com a irmã)

Dani: Tudo mas não me morde. Não Marcela! Não morde!

(M morde Dani)

Dani: Sua horrorosa! Sua capeta! Não morde! (alto)

M: Mórdo sim!  
Mórdo sim! Sô bichão.

Dani: Não quero brincá de bichão agora. Vão vê desenho na TV, sua horrorosa!

Em 23, a situação de "brincadeira" agitada se repete. Desta vez só com Dani, que pede a M: "não morda!". M diz: "mórdo sim! Mórdo sim!", justificando seu gesto ao dizer: "sô bichão". É como se M aceitasse que ela própria não poderia justificar seu

ato de morder, mas, como bichão, sim. Nem assim Dani é motivada para a brincadeira, que recusa. O tom destas falas é exaltado, e toma a forma negativa, em Dani, e afirmativa, em M. Pode-se dizer que foi instaurada uma situação de confronto entre Dani e M, ao mesmo tempo em que M tenta convencer Dani a brincar. Observe-se que, "mórdo", na fala de M, parece ser ressignificado de "morde", na fala de Dani, termo com o qual guarda uma semelhança: manutenção da vogal do radical, aberta, e, diferença: substituição para /o/, na fala de M.

Veja-se, a seguir, um conjunto de ocorrências em que entra o poder. A análise deste traz a possibilidade de refletir sobre aquilo que vem descrito como sendo a fase II, no modelo de Karmiloff-Smith (1986), explicitado no Capítulo III. Na fala de M observa-se a sucessão de ocorrências póssó, pódo e póssó, que poderia configurar o que é caracterizado na literatura como curva em U.

24- 2;00.26

(M, S e I na sala)

M: é.

M: Pócho.

I: E aquele leiti-  
nho? é meu?

I: Posso bebê?

I: Posso?

S: Posso! (estra-  
nheza)

I: Posso bebê?

M: Pócho.

I: Posso.

I: Agora ela falou pode, né? Será que ela sabe que ela errou?

S: Eu acredito que sim. Esse normalmente ela não tem. As vezes acontece como agora.

A ocorrência 24 é interessante, pois através dela é possível visualizar este momento, aos 2;00.26, como sendo de especularidade imediata, para usar os termos dos processos dialógicos; hoje, redefinida pelos processos metafóricos e metonímicos.

I olha para a mamadeira de M e pergunta: "posso bebê?" Como não obtém resposta de M, insiste: "posso?" M responde afirmativamente: "pocho", com as mesmas palavras de I, mostrando a dependência de sua fala à de seu interlocutor. No entanto, S estranha o "posso" de M, e I pergunta novamente: "posso bebê?". M, que parece ignorar a observação de S, responde como anteriormente: "pocho". I ouve o que quer ouvir da fala de M<sup>2</sup>, acreditando que esta tenha dito "pode", e, em diálogo paralelo com S, indaga sobre a possibilidade de M saber que errou. S dá sua opinião: M sabe que errou, e justifica-se com um argumento irrelevante: "esse ela normalmente não tem. As vezes acontece

<sup>2</sup>Tal fato ficou evidente, apenas no momento da transcrição da gravação, anos depois.

como agora".

Na fala de M, pócho é ressignificado, via processo metafórico, a partir do posso da fala de I, termo com o qual estabelece uma semelhança. Outras ocorrências deste tipo, com posso, estão relacionadas no apêndice. Remeto para lá o leitor.

Aos 2;04.15 há uma ocorrência com pódo, relacionada a seguir.

25- 2;04.15

(brincando de casinha com I)

I: E que que cê vai dá pra elas beberem?

M: Aôis, feijão, batatinha.

Dani: Não pra elas beberem!

M: Elas vão bebê co/a água.

Dani: E elas vão bebê o que?

M: Coca-cola.

Dani: Ah! Mas elas são muito pequenininhas, elas não podem tomá coca-cola. Olha, elas são nenezinhos. Não podem tomá coca-cola.

M: Eu pódo.

Dani: Você pode, mas elas não podem.

Dani: Que que cê vai dá pra elas?

M: A/ num/ num que  
o/ vô dá/ ô vô dá  
águ pa ela.

Dani: Água!  
(corrige)

M: Ô vô pô águ.

Dani: Água!  
(corrige  
novamente)

M: Água.

Dani: Pega a água.

M: Pigá água.

Dani: Não é pra  
você, é pra elas.  
"Mãe, eu quero  
água"! (imita voz  
da boneca)  
I: Olha a brava!  
Dani: Tá chorando  
coitada.

I, M e Dani brincam de casinha com as bonecas de M. Dani pergunta o que M vai dar para suas bonecas (filhas) beberem. M responde simplesmente: "coca-cola". Dani contesta, argumentando que elas são nenezinhos, e, portanto, não podem tomar coca-cola. M imediatamente se posiciona, referindo-se a si: "eu pódo". A forma que faz eco para a fala de M é "podem". M marca a sua pessoa através do /o/ desinencial, mas mantém a da vogal do radical, aberta, assim como o é em "podem". Este processo metafórico, que permite substituir o /o/ em "pódo", parece, acompanhar a necessidade de M de se posicionar no diálogo para falar de si.

Vejam-se as duas ocorrências a seguir:

26- 2;09.04

M: Ah, deixa eu  
esquevê?

I: Xã! (negativa)

M: Pu que? Echa,  
echa caneta é da  
sua pefessola, é?

I: Não é da minha  
professora não,  
mas é minha.

M: Eche papel que  
é da chua  
pefessola.

I: X?

M: Eche papel que  
é da chua  
pefessola, é? é? é?  
Dindinha?

I: É.

M: é?

I: É.

M: Pocho pegá, né!  
(tom de  
confirmação mais  
do que pedido)

I: Esse papel, eu  
também vô escrevê.  
Marcela sete de  
julho de 89.

M: Eu também vô  
esquevê.

I: Xã!  
(negativa). Nã-nã-  
ni-na-não!

M: A chim, chim,  
chim! Então eu vô  
pegá otu papel.

27- 2;09.25



I: Ah, Marcelinha!  
Ela pôs o caderno  
de baixo do braço  
e vai indo embora.  
Eu vó ficá aqui  
sozinha?

M: SI tem pova.

I: Tem prova?  
Então estuda aqui.  
Eu fico com você.

M: Mas eu não  
posso, né! Eu  
tenho prova.

I: Que que tem!

M: Eu tenho prova!  
(mais alto)

I: Estuda aqui  
comigo. Eu te  
ajudo a estudá.

Alguns acertos, intercalados com as ocorrências com pódo acontecem na fala de M, muito embora, como mostram as ocorrências anteriores, pareçam estar fortemente ligados às estruturas cristalizadas em que figuram: "pocho pegá", em 26, e "eu não posso", em 27, as quais, talvez, ainda possam constituir um fragmento não-analisado na fala da criança.

Interessante é a ocorrência 28. Como explicá-la?

28- 2;11.15

(no quarto com M)

I: Posso fazê um  
coração na sua  
mão?

M: Pódo.

I: Sem riscá. Faço  
só o coração. Fazê  
um coraçãozinho  
assim, de amor, na  
Marcela.

(I desenha um  
coração na mão de  
M)

Diferentemente de 24, quando M responde especularmente pocho, aqui, M responde pódo, quando "deveria" responder em 3a. pessoa, "pode", autorizando I a desenhar um coração em sua mão. Por que diz pódo? Talvez tenha marcado neste /o/, que ela seria a sede da ação. Suposição apenas, uma vez que esta poderia ser também a forma possível de indicar seu grau de participação no consentimento. Mais tarde, nesta mesma sessão, em 29, uma situação análoga se repete:

29- 2;11.15

I: O que que  
aconteceu com sua  
televisão que não  
tá lá, não tá lá  
na sala?

M: Poque o pai  
mexeu nela  
(respira), mo pai  
levô po conseto.

I: Mas tudo? Vão  
levá você também  
pro conserto? Tá  
tudo quebrado  
nesta casa?

M: É.

I: Posso levá a  
Marcelinha pro  
conserto?

M: Pódio.  
Aqui que é  
conseto. Então me  
conseta, então  
aqui.

I: Deixo vê onde  
que precisa  
consertá.

M: Aqui.

I: Eu acho que consertando. Eu acho que dá pra consertá sabe o que? Essas perninhas aí. Hoje está uma serelepa, não pára um minuto sentada.

M: Hum.

I: Eu acho que vô dá uma cirda a menos aqui: tec tec tec. Tá consertada.

M: Té. Uai tem que conseta a mão.

.  
.  
.

M: Essa mão tá errada. Então conséta.

I: Que que tem de errado? Fala pra mim. Que que é o erro dela? Que que ela tá errada/

M: Aqui não SI.  
Aqui, qui, qui.

I faz a observação de que muitos objetos da casa de M têm ido ao conserto, ultimamente. Em seguida, brinca com M perguntando se pode levá-la também para o conserto. M responde: "pódio". Uma interpretação possível tanto para pódio como para pódo, da ocorrência anterior, é que estas constituem formas híbridas, ressignificadas da mesma forma latente, pode/i/. Foneticamente há uma proximidade grande, mesmo porque pode é

forma que também é freqüentemente dirigida à criança. Na fala de M pode-se surpreender uma operação de acréscimo do /o/ desinencial, à fala em 3a. pessoa que lhe foi/é dirigida (pode/i/), e que lhe faz eco, denunciando, na fala desta, sua dependência com relação à fala do outro. Tanto pódo quanto posso apresentam o /o/ desinencial, assim como pódio. Só que, este último, mostra que o outro significante, pode, com o qual entrou em relação, está incorporado integralmente à fala de M.

A variedade das formas encontradas na fala de M mostra que o processo de estabelecimento de relações não é, em hipótese alguma, uma via de mão única, ou seja, não está restrito a uma ordem tal, que seja possível que se fale em uma forma básica, tomada como sendo o ponto de partida para a constituição do paradigma. A propósito, veja-se o exemplo seguinte, mais intrigante que as ocorrências anteriores, em que posso, na fala de M, "cruza" com pode, produzindo posse. Seria este um dado a funcionar como contra-exemplo para a hipótese levantada por Perroni Simões e Stoel-Gammon (1977), que estabelece a 3a. pessoa como sendo a forma básica, a partir da qual se deriva a 1a. pessoa? Aqui, salvo melhor juízo, parece que em posse dá-se o contrário do que seria esperado pela hipótese das autoras.

30- 3;00.17

(M entra na sala  
com uvas na mão)

M: Cê posse segurá  
aqui?

I: O que?

M: Aqui, a minha uva?

I: Seguro.

M: Colocá, colocá o mo tênis.

I: Esse tênis ainda cabe em você?

M: Hum?

(M tenta pôr o tênis)

I: Cabe ou não cabe?

M: Ai, tá duas menininha.

(M retoma a montagem do quebra-cabeça que fazia com I)

I: Perdeu ou não perdeu?

M: Não.

M: Fá tempo cê não vim!

I: Que mais de brinquedo/  
I: Faz tempo mesmo. Semana passada eu não vim.

M entra na sala com uvas na mão, e pede ajuda para I, perguntando: "cê posse segurá aqui?". Inicialmente I não entende, mas depois, responde: "seguro". O posse, na fala de M, parece não constituir um tipo de erro muito previsível. O cruzamento de posse se dá com posso, e não com pode, neste caso. O posso ressignificado abre a possibilidade de deriva para posse, na fala de M. Deste modo, através de um processo metafórico, o posso pode ser alçado para a fala de M, estabelecendo-se com essa forma uma relação de semelhança e também de diferença: o /o/ desinencial é substituído para a 3a. pessoa. Tal passagem, de posso a posse, parece indicar a ressignificação que se observa na fala de M, de

seus próprios enunciados e daqueles de seus interlocutores, estabelecendo relações entre eles. Foi o processo de ressignificação que permitiu ampliar o uso de posso.

Parece-me difícil, dados os fatos revelados pela análise da fala de M, sustentar a hipótese levantada por Perroni Simões, e sustentada por Bybee, de que a criança inicia suas aquisições por uma forma básica em 3a. pessoa singular. Conforme se viu em 30, acontece exatamente o contrário do que hipotetizam as autoras.

Esta mesma ocorrência faz com que se reflita também sobre o que afirma Karmiloff-Smith, em seu modelo, relativamente à fase II, a dos erros. Contrariamente ao que a autora afirma, a experiência com a linguagem é fundamental para a criança, também nesta fase, do nosso ponto de vista teórico. A fala de M mostra, através dos erros com verbos que apresentam alternância vocálica, que estes estão relacionados sempre à fala do outro ressignificada. É na e pela relação com a linguagem, que a criança estabelece relações de semelhança e diferença com a fala do outro, ressignificada.

Observe-se como a sucessão das formas posso, pódo/posso/pódio poderia ser pensada no modelo proposto por Karmiloff-Smith (1986), com relação à mudança lingüística, observável a partir da curva em U. De acordo com o esperado, segundo esta proposta, inicialmente ocorreria posso, na fala de M. Este corresponderia, segundo a autora, a um acurto quase que por acaso, a uma forma não-analisada. Tal ocorrência (inicial)

poderia ser tomada como estando representada no nível I (de conhecimento implícito), ponto inicial do metaprocessos, ao qual é submetido as representações da criança. Na fase I, as formas usadas pela criança, embora correspondam a "acertos" e estejam ligadas aos estímulos externos, são armazenadas na mente, independentemente uma das outras, de forma que não há qualquer possibilidade de relacioná-las entre si. Já na fase II, conforme descrita por Karmiloff-Smith, haveria uma suspensão da relação com os estímulos externos, e as representações iniciais seriam redescritas no nível E1: nível de explicitação primária, o que garantiria a acessibilidade à forma para operações. É neste ponto que, segundo a autora, a criança passa a ganhar controle sobre suas representações e trabalhar internamente com suas hipóteses. Lembre-se que o processo é interno. Erros podem ocorrer como resultado dessas operações com a representação do conhecimento envolvido para as formas em questão. Mas, como se acaba de observar pelos dados de M, torna-se impossível de se pensar em suspensão da relação da criança com a experiência da/na linguagem. Na concepção aqui assumida "é muito difícil aceitar que haja situações/fases no interior do desenvolvimento lingüístico em que esta relação possa ser presumida como suspensa ou interrompida" (Figueira, 1995). Como afirma De Lemos (1992),

"A interação com o outro se torna, em nossa proposta, uma condição necessária. Penso no outro enquanto discurso ou instância de funcionamento da língua constituída." (p. 128)

Pareceria estranho, e mesmo difícil<sup>3</sup>, por exemplo tentar explicar a ocorrência de posse, como sendo fruto de uma operação sobre uma redescrição da representação de um determinado conhecimento lingüístico, via metaprocesso, que é endógeno à criança, uma vez que só se pode identificar a origem da relação alçada da fala do outro para a da criança, se se toma o diálogo como unidade de análise. Com efeito, as ressignificações da fala do outro e da própria criança abrem possibilidades tanto para pôdo, quanto para posse aparecerem na fala de M. É, ao contrário do que Karmiloff-Smith supõe, fundamental a experiência da criança com a linguagem, na concepção adotada nesta dissertação.

O verbo que, no período analisado, apresenta maior número de ocorrências com alternância vocálica, no 'corpus' de M, é dómo. A primeira ocorrência de dómo aparece aos 2;07.11, sendo que a última, selecionada para este trabalho, aos 3;04.21. Observe-se como se dá tal ocorrência:

31- 2-07.18

(I havia esperado por algum tempo M acordar à tarde para poder gravá-la)

I: Cê sabia que cê dorme muito?

I: Cê sabia que cê dorme muito, dona Marcelinha?

M: Ô dómo.

<sup>3</sup>Embora não concorde com os pressupostos teóricos do modelo de Karmiloff-Smith (1986), não há como negar que há coerência interna a sua proposta.



M: Eche qué vê  
mesmo.

M: Ó chabia.

M: Puque eu dómo.

M: Aqui ói.

M: Não.

M: Viu mochinha!

I: &?

I: Cê sabia que cê  
dorme muito?

I: Cê dorme!

I: Por que? Por  
que cê dorme tanto  
assim?

I: Ah, é, é! Sabia  
que eu tô te  
esperando aqui faz  
tempo? A madame lá  
dormindo numa boa  
e eu aqui, ó que  
eu cheguei (estala  
os dedos)! Faz  
muito tempo.

I: Ah, cê qué fazê  
assim também com o  
dedo? Vamo vê se  
eu sei fazê a Mar-  
cela estalá? Acho  
que não sei, viu  
Marcela!

I: Tá difícil. Vo-  
cê ainda não con-  
segue. Consegue?

I: Consegue, Mar-  
cela?

I: Consegue ou não  
consegue?

I: Hum!

I: Mas cê dorme,  
viu mochinha!

I: Que sacola, viu  
mochinha!

M: Que sacola, né  
mochinha!

Dómo, na fala de M, como pode ser observado, aparece logo após a fala de I, que apresenta dorme. A fala de I é ressignificada em dómo, para que M responda falando de si mesma. Há, ainda, a marcação pronominal ô, eu para M. Note-se que, quando I repete a mesma fala pela terceira vez ("cê sabia que cê dorme muito?"), novamente a fala de I é retomada, e outro significante é usado por M, para responder à mesma questão, "ô chabia". Desta vez, o significante de I, sabia, é ressignificado, sendo colocando ao lado de ô na fala de M.

A retomada da fala de I, na fala de M, não se esgota nesta ocorrência, uma vez que, como já se disse anteriormente, ela não se restringe aos verbos. Mais adiante, no final da ocorrência, dá-se uma retomada (ou ressignificação) da fala de I, incidindo sobre "viu mochinha!" e, ainda, uma outra, na qual M já realiza uma substituição na estrutura "que sacola, viu mochinha!" para, "que sacola, né mochinha!".

Dados semelhantes a dómo são registrados nas sessões seguintes, aos 2;08.24, 2;09.03 (D), 2;09;04, 2;09.25 e 2;10.12 e estão relacionados no Apêndice deste trabalho.

Aos 2;09.13 de M aparece, pela primeira vez, durmo, só que dito imediatamente após o enunciado de I, e, o mais surpreendente, exatamente com a mesma entoação desta:

32- 2:09.13

(M e I estão no quarto de M)

M: Não.

I: Ai, aqui que é o meu bercinho?

M: Não.

I: É aqui que é o meu bercinho?

M: Não.

I: É minha caminha?

M: É meu.

I: De quem que é?

M: É.

I: Não é!

M: Aqui.

(M bate sua mão em sua nova cama)

I: A sua é lá no outro quarto. Onde cê dorme?

M: Eu durmo!  
(mesma entonação que I)

I: Eu durmo!

M: Intão a minha filhinha é minha.

I: Eu durmo aqui.

M: Aqui.

I: Onde ela dorme?

M: É você.

I: Quem dorme naquela cama/

M: A minha mãe.

I: Quem dorme aqui?

M: Eu.

I: Quem dorme aqui?

I: Eu durmo!

M: Eu durmo!  
(mesma entonação (acaba a fita)  
que I)

Ao longo de toda a coleta de material, foi este o dado que me fez refletir tanto sobre os erros quanto sobre os acertos, nestas flexões. Poder-se-á concluir que *dumo*, na fala de M, tenha correspondido a um acerto? Ou terá sido uma ressignificação da fala do outro, uma vez que foi dito após o enunciado de I? Parece-me que não se pode desprezar a entonação com que o segmento foi dito, nem tampouco ignorar que tenha sido após o enunciado de I. Note-se, além disto, que M continua a dizer *dómo* nas sessões seguintes: 2;09.25, 2;10.12, 2;10.23, 2;11.10, 3;00.17 (v. também no Apêndice).

Tem sido uma afirmação de consenso entre os pesquisadores da área, a de que pode haver uso anterior ao conhecimento, ou seja, a criança exibe em sua fala inicial, formas ou estruturas aparentemente corretas, mas estas têm o estatuto de não-analisadas. Na realidade, nada mais são que ressignificações da fala do outro. Fundamentais são elas como ponto de partida sobre o qual se abrem as possibilidades para o estabelecimento de relações lingüísticas na fala da criança, e posterior cristalização em paradigmas.

No caso em questão, pode-se depreender que M não está fazendo uso de uma regra de flexão, como defendeu Ferroni Simões (1976). Se assim o fosse, uma vez "aprendida" a regra, M passaria a empregá-la consistentemente, o que não ocorre. Contudo, este "acerto", na fala de M, *dumo*, em nada é diferente do descrito

anteriormente para o verbo escrever: trata-se da ressignificação da fala de I através de um processo metafórico. Trata-se de uma ressignificação, que repõe o mesmo significante da fala do outro na fala de M. O dumo, que aqui aparece, indica estar mantido o mesmo tipo de relação descrito no início deste capítulo entre as falas de M e I, como processo de especularidade ou processos metafóricos iniciais.

No que diz respeito ao tipo de relação mantida, nada há de novo: a fala de M está submetida à de I. O movimento geral é de retomada, ou melhor, de ressignificação da fala de I. Do ponto de vista da relação entre os enunciados de I e M, não há diferença com aqueles anteriormente descritos como de processo metafórico inicial. Indicaria, sim, se se quisesse, um "retrocesso" com relação as ocorrências com dómo. Quando a fala de I era ressignificada, como em dómo havia, além da manutenção da semelhança com a fala de I (a abertura da vogal do radical), a substituição da desinência de pessoa, que marcava a diferença com a fala desta. A ressignificação provocava o efeito de diferença. No caso de dumo, só há a semelhança. A criança fala de si, ressignificando fragmentos da fala do outro.

Na semana seguinte, o mesmo tema volta a aparecer na sessão de gravação. Veja.

33- 2;10.00

(M, S e I estão no quarto de M que tinha ganhado uma cama nova para deixar de dormir no berço)

I: Então eu posso dormir nesta cama aqui! É a cama que eu durmo. (ênfase)

M: A cama que eu dumo! (com a mesma entonação que I)

I: Eu é que durmo aí!

M: Eu que é dumo.

S: SI  
I: Gostosa, grandona!

(I senta na cama nova de M)

M: Não é! Pra mim.

I: Olha que macia que é essa camona aqui!

M: Mas eu vô ganhá essa calça!

I: Vai nada! Cê não vai sair. Essa é roupa de passeá.

M: Não é.

I: Não? Assim estraga!

M: Não estago, olha eu/

I: Estraga.

M: Minha mãe faz assim. (alto)

I: Hum!

Tal como na ocorrência anterior, dumo foi dito com a mesma entonação do enunciado de I. Fica, ainda, mais evidente que se trata de uma ressignificação quando, a partir do enunciado seguinte de I, diz M: "eu que é dumo". Há um rearranjo na estrutura do enunciado ressignificado na fala de M. De forma

alguma estas ocorrências podem corresponder a acertos quando se observa a natureza da relação que se estabelece com a fala do interlocutor. As ocorrências com *dumo* indicam a dependência lingüística da criança com relação à fala de I, através do processo de ressignificação e, não um conhecimento sobre o verbo e suas formas flexionais, a compor um paradigma idêntico ao da língua já constituída: eu durmo, você dorme e ele/ela dorme.

A ocorrência a seguir torna mais clara esta afirmação:

34- 2;10.23

(M, I e S estão no quarto de M)

	I: Ela disse que ela dorme aqui. Que ela tava durmindo aqui e é tudo mentira.
	S: Pior que é mesmo!
M: Eu não <i>dumo</i> .	I: Ela dorme lá naquele berço. I: Dorme!
M: Eu não <i>dómo</i> .	S: Não dorme! I: Onde <i>cê</i> dorme?
M: Aqui.	S: Agora fala de verdade: onde <i>cê</i> acaba durmindo no fim da estória, Marcela?
M: é na <i>chua</i> cama.	S: Agora tá certo. I: Ah, eu não deixava! S: Agora tá certo. I: Por que?

S: Tá certinho.  
Ela vai pro berço  
toda noite, mas  
logo depois ela  
vai pra minha ca-  
ma.  
I: Por que?

M: Poque chim!

I: Não pode, cê  
sabia? Cê tem que  
tá durmindo junto  
com as suas irmãs.  
Cê já é grandona.  
Cê não é mais nenê.

I: Né?

M: Não.

I: Cê é nenê?

M: Chã.

I: X?

M: Chã.

I: Cê é nenê?

M: Pode modê? (M põe a caixa da  
fita na boca)

I: Não, não morde,  
Marcelinha. Estran-  
ga as minhas fi-  
tas.

Mais uma vez, na fala de M, a fala de I é ressignificada, mostrando sinais de dependência com relação a esta. "eu não dumo", da fala de M, é uma ressignificação da fala I, imediatamente anterior, ao que parece, de "tava durmindo aqui". "eu não dómo" da de "ela dorme lá naquele berço". O interessante é que, no primeiro caso, havia possibilidade de ressignificação a partir de "ela dorme aqui", mas isto não ocorre. Neste caso, a ressignificação incide sobre a última ocorrência com dormir, na



fala de I. Se se observar pelo ângulo que privilegia somente as ocorrências na fala de M: *dumo* e *dómo*, podereriam ser vistas como duas variantes, aptas a ocupar o mesmo lugar sintático na cadeia linguística. Seriam formas concorrentes para ocupação de um mesmo lugar sintático. O paradigma inicial para *dormir* parece estar desta forma organizado na fala de M. Poder-se-ia, ainda, dizer o óbvio: há uma flutuação entre estas formas.

Do ponto de vista da relação da fala de M com a de I, pode-se dizer que há manifestações que ainda sinalizam, de diferentes maneiras, a dependência da fala daquela, em relação à fala desta: a ressignificação, sem substituição na estrutura, no caso de *dúmo*, cujo efeito é a semelhança, e a ressignificação, com substituição, no caso de *dómo*, resultando numa diferença. O efeito de semelhança, em *dúmo*, pode mascarar esta ocorrência fazendo que seja tida como acerto e, com isso, impedir que se depreenda a relação de *dúmo*, na constituição de uma rede relacional primitiva, ou "paradigma", descolando-a de seu discurso de origem, a fala do outro.

Tudo o que se pode afirmar, até este ponto, é que as ocorrências de *dómo* e *dúmo*, na fala de M, são resultado de ressignificações. Naturalmente restrições devem ser feitas para que o paradigma inicial possa ser reestruturado, até que algo semelhante, como o que foi descrito no Capítulo II, se cristalize, ou seja, a língua constituída. Veja-se o exemplo seguinte:

35- 2;11.10

(M volta à sala  
com a chupeta na  
boca e um álbum de  
fotografias nas  
mãos)

M: O meu pai  
colocô aqui.

I: Mais no álbum,  
né.

I: Cê dorme?

I: Cê dorme, M?

M: Eu durmo.

I: Aonde?

M: Na, na, na cama  
(respira) da minha  
mãe.

I: Por que?

M: Só que eu dumo!

I: Não, mas aonde  
você dorme?

M: Na cama da  
minha mãe! (brava)

I: Mas cê não tem  
cama?

M: Eu não.

I: Por que cê não  
dorme na sua cama?

M: Poque não dómo.

I: Dá licença!  
Tira essa chupeta!

(I tira a chupeta  
de M)

I: Por que cê não  
dorme na sua  
caminha?

M: Poque eu não  
dumo, tá! (alto)

I: Não dê!

(I está com a  
chupeta de M)

Neste caso, já seria possível dizer que M revela, em algum grau, sua independência com relação à fala de I. Apesar de "dorme", disponível para ressignificação na fala de I, M diz "durmo". Depois, *dumo* aparece na seqüência "só que eu *dumo*" na fala de M. Nesta última seqüência, a criança parece querer se esquivar das perguntas de I sobre um tema já bastante explorado nas sessões de gravação: cama nova que recebera de presente para deixar de dormir no berço ou na cama da mãe. I freqüentemente voltava a este tema, e dizia ainda que ia dormir na cama de M, caso ela não o fizesse. Há, ainda, neste exemplo, mais *dorme*'s disponíveis na fala de I, paralelamente a sua insistência nas perguntas sobre o tema, que estavam irritando M. Mais à frente, logo após a pergunta de I "por que cê não dorme na sua cama?", M diz: "poque não dómo". Em seguida, à pergunta de I: "por que cê não dorme na sua caminha?", M responde: "poque eu não *dumo*, tá!", irritada e com a sua voz já alterada. Este exemplo vem mostrar que algumas restrições parecem se dar nas ressignificações feitas da fala do interlocutor ou dela própria. Observe-se que *dorme*, na fala do interlocutor, não garante sempre a ressignificação em *dómo*, na fala de M, nesta última seqüência de enunciados entre I e M. Outros exemplos deste tipo, coletados em sessão de gravação aos 3;00.17 estão relacionados no Apêndice.

A partir do momento, em que *dumo* aparece na fala de M, sem

adjacência com a fala do outro, torna-se difícil apontar que as ressignificações não sejam feitas a partir de suas próprias falas, ou então do eco da fala do outro, como forma latente, presentificada em tais ocorrências. Observe-se a ocorrência 36.

36- 3;01.09

(no quarto de M)

I: Quem que dorme aqui, hein? Me falaram que é a Kika que dorme?

M: Ah, é. A Kika dorme, mas você não.

I: Por que que eu não posso dormir?

M: Porque não.

I: Você dorme?

M: Eu durmo.

(I perguntava sobre a bicama, cama que fica em baixo da cama de M)

Seria este durmo, na fala de M, resultado de uma ressignificação de sua própria fala em discursos anteriores, com durmo, ou é ressignificado a partir da de seu interlocutor, quando diz: "por que que eu não posso dormir?" Observe-se que dorme está também presente na fala de I. Como em 36, em 37 estão na fala do interlocutor tanto dormir quanto dorme e, no entanto, M diz: "eu dómo lá cá minha mãe".

37- 3;01.10

(M choraminga querendo sua chupeta)

I: Tá com sono?

M: É.

I: Qué durmir?

M: Aqui na cama na  
minha mãe.

(M está com  
chupeta na boca)

I: X?

M: Aqui na cama na  
minha mãe.

I: Iche! AC: Não!  
Dorme no berço.  
I: Ela não dorme  
mais. Cê dorme, M?

M: Eu/ eu não.  
poque eu já sô  
grande.

I: Onde cê dorme?

M: Eu dómo lá ca  
mãe.

(M choraminga)

AC: Irani! Irani!

Neste caso, seria até possível dizer-se que dómo, na fala de M, seria uma ressignificação de dorme, presente na fala de I. No entanto, por que isso não teria acontecido na ocorrência anterior?

O fato é que algumas restrições devem ser feitas. A partir deste ponto, no qual M não mais apresenta dependência total da fala do outro e, portanto, já há um paradigma inicial, estabelecido através das ressignificações da fala do outro, torna-se difícil saber qual será a forma a partir da qual outra será ressignificada. Note-se que estão disponíveis, na fala de I, tanto durmir e dorme, e na fala de M, a segunda é ressignificada.

Antes de encerrar este capítulo, julgo oportuno expor um subconjunto de dados, tornado saliente ao final da etapa de transcrição das fitas deste 'corpus'. Trata-se da alternância vocálica entre *tive/teve*, na fala de M. Inicialmente não relacionei este fato com os verbos de alternância vocálica. Quando observei mais atentamente as ocorrências com *tive/teve*, pude notar tratar-se essencialmente de um fenômeno de alternância vocálica, só que entre /i/ para 1a. pessoa do singular e /e/ para 3a. pessoa do singular, no perfeito. Trata-se, ainda, de um caso envolvendo 1a. e 3a. pessoas. Em *tive/teve*, a marcação de pessoa, ao contrário do que se tinha com os verbos descritos como sendo de alternância vocálica, se apóia exclusivamente sobre esta alternância. Não há marca desinencial, como nos verbos anteriormente analisados; a vogal do radical não pode ser considerada como morfema cumulativo, dado que aqui não há desinência. Verifica-se, no 'corpus' de M, o princípio do que constituirá, mais tarde, uma organização paradigmática. A primeira ocorrência observada aparece aos 3;02.22, em um tipo de discurso bastante explorado nas sessões de gravação que se sucederam a esta, após um surto de catapora que atingiu M, e depois suas irmãs, Dani e Mari. A ocorrência a seguir é significativa:

38- 3;02.22

(M, S e I estão no quarto da Ivanise, prima de S)

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

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

M: Cê já tive  
catapora?

M: É.

M: Ah, que você/

M: É?

M: Não.

M: Ai, então hoje  
não vai dumí.

M: É?

M: Agora?

M: Onde?

I: Que que é?

I: Eu? Se eu já  
te/ se eu já tive?

I: Eu já.

I: Eu não sei se  
eu tive. Eu tenho  
medo de ir na sua  
casa e pegá.

I: Eu quero sabê  
da Amandinha. Cê  
não vai na casa  
dela também?

I: Por que?

I: O único lugar  
que dá pra você ir  
é na Amandinha.

S: Por que?

S: Hoje não porque  
o pai tá  
trabalhando. Mas  
esses dias que  
você tava com  
catapora, era o  
único lugar que  
você ia.

M: Mandinha não  
tive catapora?

M: Não tive  
catapora, né?

M: Não.

M: Também não.

M: Ôi, ai, oi.

M: Eu já. Mas eu  
já tive.

M: Você não.

M: Deixo vê se  
você já tomô  
vacina.

M: Pui que?

M: Olha a minha,  
ó. Minha de  
catapora.

S: Na casa da  
Amandinha.

S: Então, a  
Amandinha já teve  
catapora por isso  
que você pode ir  
lá.

I: E o Chico e a  
Ana Cláudia?

I: O Chico não,  
também?

S: Nem ele, nem a  
Ana Cláudia.

I: E a Ana  
Cláudia?

I: A Ana Cláudia  
teve sim!

I: Cê já teve, M,  
catopora?

I: E eu?

I: Será?

I: Vacina de  
catapora eu acho  
que não tem.

I: Não existe,  
acho.



S: Não. I: E a Ana Cláudia? Se sabe se ela já teve?

M: Não. Eu acho que já teve, ô não(baixo). Ela já tive(convicta). Então tem que pulá nessa cama.

(M pula na cama da Ivanise)

Esta sessão de gravação foi realizada na casa da tia-avó de M, diferentemente das demais, justamente devido à doença (catapora), que I não tinha certeza se já tivera. Já havia passado o período no qual M oferecia perigo de contágio às pessoas, mas não o de suas irmãs.

Quando I pergunta sobre Amandinha, prima de M, imediatamente M se lembra de que: "ê esquecê de falá pa/ pa ela se ela ti/ se ela tive catapora", o que equivaleira a "eu esqueci de perguntar pra ela se ela teve catapora". I não entende a mudança de tópico e pede esclarecimento. M se fixa ao texto que o significante de I (Amandinha) fez vir à tona e nele surge tive, que pode ser interpretado como sendo produto de um processo metafórico e metonímico. Nesta ocorrência, na fala de M, parece que só há, para a posição de tive na cadeia linguística, esta forma, sem concorrentes como, por exemplo, teve. É interessante assinalar que tive guarda relação com o texto em que foi produzido na fala do outro. Os exemplos mais nítidos estão justamente neste tópico discursivo sobre doenças, em sentenças como "eu já tive x" e "eu não tive x", dirigidas à criança, neste

contexto discursivo. Há uma espécie de "congelamento" de tive, neste lugar discursivo. Isto faz sentido, se se observar que, a primeira ocorrência com teve, é também uma ressignificação cujo efeito é a semelhança, que traz o teve da fala do outro para a de M. Aparentemente corresponderia a um acerto, do ponto de vista gramatical. Logo depois, porém, o que aparece na fala de M é: "ela já tive", forma que parece ser a congelada. Outro fato que colabora para esta análise (a de que tive está presa a um tipo de discurso) é o relato da mãe, transcrito a seguir:

39- 3;02.22

S: O problema dela tá sendo o "ter".

I: Por que?

S: Porque todo mundo, ela

pergunta: "cê já tive catapora?" Tá direto.

I: Eu sei, é. S: Isso ela pergunta o dia inteiro.

I: Na outra gravação apareceu.

I: Marcela!  
(chama)

M: Tavo aqui.

(M entra na sala)

S: Ela pergunta pra todo mundo: "cê já tive catapora?"

M: Ah!

I: Cê teve, Marcelinha?

M: Já.

I: E eu?

M: Tamém.

I: A? (estranha)

M: Cê já tive?

I: Eu não! S: (ri)

M: Ah!

I: Cê já teve? E eu? Mentira! Sua mãe teve? Não? Que uva mais gostosa.

(M estava segurando uvas em suas mãos)

Parece haver um vínculo entre *tive*, e o discurso ao qual ele está preso<sup>4</sup>. Mais dois trechos desta mesma sessão se encontram no Apêndice. Neles, o *teve* está ressignificado na fala de M, da mesma forma que na ocorrência 38. O significante do outro é alçado para a fala de M, imediatamente após a de I. É assim, também, que o *teve* "entra em cena". Examine-se tal fato na ocorrência transcrita a seguir:

40- 3;03.01

(M chupa uva com I e S na cozinha)

I: Marcelinha!

<sup>4</sup>Chamo novamente a atenção para a hipótese levantada por Ferroni Simões e Stoel-Gammon (1977), que postula que a 3a. pessoa como constituindo a forma básica, a partir da qual a criança derivaria a 1a. pessoa do singular. É certo que a análise das autoras compreendia o presente do indicativo, não sendo, portanto, o que se tem aqui. Mas, por outro lado, propôr uma hipótese que só se aplique a um determinado tempo verbal, parece-me bastante restrito. Caso tal hipótese tivesse alcance para outros tempos verbais, com relação a *tive/teve*, encontraria dificuldades para se ver sustentada. As autoras não examinaram, no português, outros ambientes onde se dá a alternância vocálica, uma vez que o interesse delas era sobre a aquisição da 1a. pessoa singular, do presente do indicativo. Contudo, fica registrada a observação.

M: Hum.

M: Por que não?

M: Eu já

M: Eu vô pegá  
ma/ma/mais uma  
uva.

M: Teve.

M: Você teve, mãe?

M: Tive.

M: Olha o que eu  
fiz!

M: Ó, eu pegô uma  
uva/ depois eu  
lavo, coloco aqui,  
tem duas pa comê.

M: Ah, deixa,  
deixa! (alto)

(M estava  
estragando as  
uvas)

I: Eu não tive  
catapora.

I: Porque eu não  
peguei quando eu  
era pequena. A  
Simone acho que  
também não teve  
não.

S: Cê já teve.

I: A Simone, eu  
acho que não teve  
não.

I: Não teve!

S: Não, não tive  
não.

I: E o Luís?

S: Não também.

S: M, eu tive SI

I: M, e a Ana  
Cláudia e o Chico?  
Tiveram?

I: Uma zona, né!

S: Pode pará! Cê  
vai comê? Cê pega  
o que/

Novamente, na fala de M, teve vem ressignificado da fala imediatamente anterior, a de I: "A Simone, eu acho que não teve não." M responde: "Teve."

Observe-se, a seguir, o que se segue no trecho transcrito na seqüência:

41- 3;03.23

(M e I estão na sala brincando com super-massa)

I: Cê já teve catapora, Marcelinha?

M: Já.

I: E ela foi embora? Não deixou nem um sinalzinho, bem?

M: Não.

I: Deixo vê teu braço. Deixo vê o bracinho. Olha aqui, ó. Isto daqui não é da catapora?

M: Não, espinha.

I: Espinha no teu braço?

M: É.

I: A Simone já teve catapora? Ela já teve, né?

I: E a Ana Cláudia?

M: Não.

I: E eu já tive?

M: Teve. Teve?

I: Eu tive?

M: Teve.

I: A?

M: Tinha.

I: Será que eu tive, Marcelinha?

M: Tive.

I: A?  
Eu já tive ou não tive catapora?  
Você sabe?

M: Sei.

I: Cê sabe?

M: Não (baixo)

I: E sarampo?

M: Não (baixo)

I: Já tive?

M: Não. Só tive catapora (baixo).

I: E você? Já teve?

M: Só tive catapora.

I: A?

M: O que?

I: Olha só o que eu fiz!

I: Ó.

•  
•  
•

M: Caro que não, né!

I: A Lilian já teve catapora?

M: Também não.

I: E a Simone?

M: Também.

I: E o Luís?

M: Pega lá. Pega a muneca.	I: Teve ou não teve?
M: Já.	I: E eu já tive?
M: Já.	I: E você? Já teve?
M: Teve.	I: A Amandinha.
M: Tamém.	I: Á?
M: Tamém tive catapora, ué!	I: Tamém, o que?
M: é.	I: A Amandinha?
M: Não. SI.	I: Como você sabe? Cê viu ela com catapora?
M: Ela.	I: Quem que falou pra você?
M: Não.	I: Ela falou que ela já teve?
M: Ninguém, ora.	I: quem que falou?
	I: Ah, então como você sabe?

(M não responde)

Aqui, nas falas anteriores de M, figuram tanto teve como tive. Quando I pergunta: "eu já tive?", M responde: "teve". Isso se repete por mais uma vez. No entanto, quando I pergunta, pela

terceira vez: "será que eu tive, Marcelinha?" aparece, na fala de M, por um processo de substituição, o tinha. É claro que tinha guarda semelhança com tive e teve, do ponto de vista gramatical. Pode-se dizer que o paradigma inicial de M parece ter sido ampliado: tive, teve e tinha<sup>5</sup>. Observe-se o desdobramento disso:

42- 3:04.00

(M, Dani e I estão no quarto de M e montam um quebra-cabeça)

I: Nossa, a catapora da M!

(I observa uma marquinha deixada como sequela da catapora no braço de M)

M: Não é.

Dani: Não é catapora. É picada de não sei o que.  
I: Que que é, M?

M: É picada.

I: Que bicho que te mordeu, hein M?

M: Pinilongo.

Dani: Eu acho que não foi pernilongo.

<sup>5</sup>Tinho foi registrado aos 3:01.09, na fala de M, quando I pergunta a esta: "Marcelinha, você tem outro quebra-cabeça sem ser esse?". M responde: "mas eu não tinha não", I interroga: "não?", ao que M responde: "perai que eu vou contá pa minha mãe se eu tinha otro quebra, um otro quebra,". I pergunta a M: "mas cê não sabe?" e diz M: "cabeça igual esse". I pergunta a M: "por que que cê precisa perguntá pra sua mãe? Cê não sabe?." M diz: "eu sei.". Note-se, também, que tavo apareceu na ocorrência 39. Quanto a este, observou-se que já ocorrera antes dele, na fala de M, tava, a forma da qual tavo é ressignificado, via processo metafórico.



M: Foi, foi, foi!

M: Já.

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

M: Por que?

M: Cê teve catapora?

M: Eu também. E ago/ e agora eu já passei pra você.

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

M: Eu passei pra ela!

M: E pra Mari eu também passei.

I: Eu acho que é catapora! Cê já teve catapora?

I: Teve?

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

I: Não sei, ué. Porque eu não peguei. E a Daniela teve catapora?

I: Eu tive.

Dani: Você é sem-vergonha! Tinha que passá?

I: E a Mariana?

I: A Mariana, o que?

I: Ah, você passô pra Dani.

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

M: SI

M: Tive.

M: Não.

M: / ele que me  
ensinou que ele não  
teve catapora.

M: Ó, né!

M: Não/ Tive!  
(corrije-se)

M: Não.

M: Teve. O Chico  
não.

M: Mas a Ana  
Cláudia passou po  
Chico.

M: Agora ele não  
tem.

I: E a sua mãe?

I: Que tem a sua  
mãe?

I: Sua mãe teve  
catapora?

I: E o Chico? O  
Chico não teve,  
Marcelinha?

I: Como cê sabe?

I: Como se sabê?

I: E a Ana  
Cláudia?

I: Teve ou não?

I: E a Ana Cláudia  
teve ou não teve?

I: O Chico não?

I: Então ele tem  
também, ele teve  
também.

I: Mas ele teve?

I: E a Amandinha,  
hein?

M: Tamém.

I: Também o que?

M: Tamém teve  
(baixo).

I: Á?

M: Tamém teve.

I: A Amandinha?

M: É. Olha, tá  
certo?

(M pergunta sobre  
a montagem do  
quebra-cabeça)

I: E a Patrícia e  
a Carolina?

M: Não.

Dani: Todas  
tiveram, M!  
I: Tiveram, já?  
Dani: Quando elas  
eram  
pequenininhas.

No início da seqüência anterior, I observa uma feridinha no braço de M, e indaga se esta é seqüela da catapora. M responde dizendo tratar-se de uma mordida de pernilongo. I pergunta a M se ela já teve catapora. Na resposta de M, teve aparece ressignificado da fala de I, imediatamente anterior, com a qual guarda uma semelhança. M continua: "eu acho que você não teve, né?" Atente-se para que teve, aparece na fala de M como produto de um processo metafórico, em que se dá a substituição por esta forma daquela que lhe deu origem, teve, e com a qual mantém uma relação de semelhança. Curioso é que isso ocorre para falar não da 1a., mas da 3a. pessoa. Outro aspecto se destaca nesta ocorrência: Dani, num determinado ponto do diálogo, faz uma observação a M: "você é sem vergonha! Tinha que passá?". Na seqüência, I pergunta: "e a Mariana?", a que M responde

ressignificando o tinha que, há pouco, estava presente na fala de Dani. Dando continuidade à conversa, I volta a perguntar a M se a mãe dela teve catapora. Na resposta de M, o tive aparece ocupando, ao que parece, a posição que foi originalmente a sua, quando não havia ainda formas concorrentes para esta posição. O teve só aparece na fala de M, após a pergunta de I, na qual teve ocorre. Isto aponta, ainda, para certa dependência da fala de M, com relação à do outro.

Na tentativa de um agrupamento para aquele que seria o paradigma inicial de M, chegar-se-ia a tive, teve/tevo e tinha. Contudo, o desdobramento não pára por aí. Observe-se:

43- 3;04.15

(M e I estão na  
sala da casa de M)

	I: Que calor!
	I: Quando eu tive rubéola,
M: Á.	
	I: tava esse calor assim
M: Por que?	
	I: Não sei. Porque era época de calor.
	I: Cê teve rubéola, Marcelinha?
M: Eu não.	
	I: Que que cê teve?

M: Eu não tinha  
nem sarampo, não  
tinha nada. Quando  
eu era pequena eu  
tinha catapora.

M: Não faz tempão.

M: Mas quem disse?

M: Mas agora  
(pausa) não. Que  
eu não tô cheia.

M: A?

M: Minha mãe  
tamém.

M: Teve.

M: SI.

M: Mas ela já tem,  
né.

M: Ela tem uma  
marquinha que é  
catapora.

M: Não.

M: Não.

I: Que "quando era  
pequena!" Faz  
pouco tempo que cê  
teve catapora.

I: Faz!

I: Eu vi você  
cheia de bolinha  
de catapora.

I: Mas cê já teve.

I: Mas cê já teve  
catapora.

I: E sua mão?

I: Teve?

I: E a Dani?

I: O que?

I: A?

I: A Mari.  
I: O Chico teve  
catapora?

I: Hum?

I: Teve!

M: Não teve!  
M: Eu vi.

M: Eu teve.

M: Teve.

M: Teve.

M: Sarampo.

M: Tinha! Você  
tinha sarampo e  
catapora?

M: Você tinha só  
catapora?

M: Por que?

M: Cê não tive  
catapora?

M: Cê não tivo  
catapora?

M: Por que?

M: Por que?

I: Cê teve? Cê  
teve?

I: Mesmo?

I: A?

I: Teve?

I: Que mais cê  
teve?

I: Mentira.

I: Eu não.

I: Não. Eu só tive  
sarampo.

I: Porque eu só  
tive sarampo, ué!

I: Hum?

I: Eu não tive  
catapora.

I: Porque eu só  
peguei sarampo  
quando eu era  
nenezinho.

I: Porque eu  
peguei, ué.

M: Eu também quando  
era pequena, eu  
peguei catapora.

M: É. Mas só que  
/eu já era  
pequena.

M: A Mandinha não.

M: Ah, não!

M: A? SI ficou  
sabendo?

M: Mas cê  
telefonô?

M: Ela não teve.

M: Mentirosa! Ela  
não teve, a  
Mandinha.

M: A Mandinha não  
teve catapora.

M: Não falou.

I: Mas não era  
quando você era  
pequena. Você teve  
catapora há pouco  
tempo, não é?

I: E a Amandinha?

I: A Amandinha  
teve catapora?

I: Acho que teve  
sim.

I: Eu não vi. A  
mãe dela me falou.

I: Não. Outro dia  
eu tava  
conversando com a  
Tereza, ela me  
falô.

I: Né?

I: A?

I: A?

I: Teve sim. A mãe  
dela me falou.

M: Tive.

M: O Chico tinha.

M: O Chico ti-ve.

M: Não teve.

M: A minha mãe fa/  
a minha mãe falô  
que não tive.

M: Minha mãe falô  
que não tive.

M: Não falei.

M: A Ilka não. Ela  
é minha tia.

M: A?

M: Ela não tinha.

I: E o Chico?

I: A?

I: Não entendi.

I: Mesmo? Eu acho  
que não. O Chico  
teve Simone,  
alguma doença  
assim?

S: Não, o Chico  
não. Nem o Chico e  
nem a Ana Cláudia.  
Só as meninas da  
Ana Cláudia que  
tiveram.

I: Tá vendo! A  
Amandinha teve  
sim!

I: Teve.

I: A?

I: Acabô de falá  
que teve.

I: A Ilka, hein?

I: E a catapora?

I: E a catapora?

I: A?



M: Qué chupeta.  
(pedido)

I: A Ilka teve?

M: Não. Ela não  
teve.

A pergunta inicial de I a M: "que que cê teve?" faz com que ocorra na fala de M: "eu não tinha nem sarampo, não tinha nada.". M completa sua resposta: "quando eu era pequena eu tinha catapora.". I, imediatamente adverte M de que, há pouco tempo, ela tivera catapora.

O fato é que: "quando eu era pequena eu tive x", é uma expressão cristalizada, muito frequente neste discurso sobre doenças. Como M, através de suas ressignificações, deixa claro que estabelece relação entre tinha e tive, torna possível uma substituição na forma cristalizada para "quando eu era pequena eu tinha catapora". Note-se que I insiste: "cê já teve". Para deixar mais claro que tinha visto M com catapora e se lembrava disto, pergunta sobre a mão de M, parte afetada pelas feridas da doença. M, ao invés de ouvir "mão", ouve "mãe" e diz: "minha mãe também." I indaga: "teve?" M diz: "teve." I prossegue com o jogo de perguntar sobre quem teve qual doença. Ao perguntar a M sobre Dani, irmã de M, o tem surge na fala de M: "mas ela já tem" e continua: "ela tem uma marquinha que é catapora."

Outras falas nas quais teve figura, aparecem tanto na fala de I como na de M. Quando I pergunta a M: "cê teve? cê teve?" Na resposta de M aparece "eu teve", ressignificado pela semelhança que guarda com o teve da pergunta de I, mostrando sua dependência em relação a esta, ao mesmo tempo em que a marcação pronominal

aparece. Conforme se vem afirmando, os erros envolvendo a alternância vocálica apontam para algo além do que é registrado pela especularidade imediata. A dependência relativamente à fala do outro já não é total. Algumas diferenças e semelhanças podem ser observadas, mas as semelhanças indicam a maneira pela qual a dependência ainda tem lugar.

Quando I indaga a M: "que mais cê teve?", M responde: "sarampo." I contesta a resposta de M dizendo: "mentira", ao que M reafirma: "tinha!" M, no entanto, volta a questão para I, perguntando: "você tinha sarampo e catapora?" I diz: "eu não." M prossegue: "você tinha só catapora?" I, então em sua resposta traz o tive: "eu só tive sarampo.", ao que M pergunta: "por que?" I, novamente, faz com que tive figure em sua resposta: "porque eu só tive sarampo, ué." Observe-se, agora, de que forma M pergunta: "cê não teve catapora?"

A seqüência, neste diálogo, pode contribuir para tornar mais claro que as ressignificações de M ainda se apóiam na fala do outro. Note-se a substituição entre tive e tinha, pelas perguntas de M: "você tinha sarampo e catapora?" ou, "cê não teve catapora? Tive e tinha são formas concorrentes para a ocupação de uma mesma posição na cadeia lingüística. I tem dificuldade com a última pergunta de M, e solicita-lhe que repita. M faz a mesma pergunta substituindo tive por tivo: "cê não tivo catapora?" I responde: "eu não tive catapora". O assunto desta conversa interminável ainda avança, com I perguntando se a Amandinha, prima de M, teve catapora. M responde: "ela não teve", mesmo

depois de I ter dito que sabia que a prima de M tinha tido catapora. I estranha: "Á?" Não há como saber, pela gravação, se a estranheza relaciona-se à negação da doença da prima, ou ao aparecimento de tive na resposta de M. A esta altura, já estava eu sensibilizada por tais ocorrências. O fato é que teve aparece na fala de M, substituindo o tive, ocupando a mesma posição na cadeia: tive e teve são, pois, concorrentes à ocupação de um mesmo lugar.

Apesar de I novamente dizer: "Á?", M mantém sua resposta com teve: "a Mandinha não teve catapora." Ao perguntar pelo Chico, primo de M, relativamente à catapora, veja-se a resposta de M: "Tive." As repostas de M, tudo aponta para isso, parecem afetadas após os "Á?" de I. Pelo menos nesse momento, M diz: "o Chico tinha." I afirma que não entendeu e M repete: "o Chico tive." É bom que se tenha presente que tive e tinha também são formas concorrentes. I pede confirmação à mãe de M, S, a respeito de Chico ter, ou não, tido a doença. I aproveita a fala de S para dizer: "tá vendo! A Amandinha teve sim! M insiste: "não teve". M, observa-se, usa as palavras de I para defender seu ponto de vista. Dado I insistir dizendo: "teve", M responde: "a minha mãe falô que não tive".

Apesar da fala de I estar no diálogo imediatamente anterior à de M, disponível, portanto, para ressignificação, não foi esta a direção tomada por M. Para a fala desta é alçado tive, tal como nas ocorrências iniciais, quando não havia concorrentes para este lugar. I refuta a resposta de M, dizendo que S tinha

acabado de afirmar que Amandinha tivera catapora. I prossegue na conversa, indagando se a tia de M, Ilka, já havia tido catapora. Na resposta de M, aparece tinha. I estranha ou solicita uma repetição. M não responde a I, pedindo sua chupeta. I insiste na pergunta: "a Ilka teve?". M responde, fazendo aparecer, em sua fala, teve ressignificado da fala do outro: "Não. Ela não teve". O paradigma inicial poderia ficar, agora, assim organizado: tive/tivo, teve/teve e tinha.

44- 3;04.30

(M, S e I estão na sala da casa de M)

I: E o Chico?  
Sumiu, né? Liguei lá não consigo encontrá. Liguei acho que na quarta e hoje.

M: Telefona.

S: Como a Lilian montô a piscina na dona Nair, ela deve tá indo direto pra lá.

.  
.  
.

M: E, espera!

I: E a Amandinha?

M: A Mandinha tá resfriada, né?

S: A Amandinha não tá.

M: Ela tá doente, a Amandinha?

S: Não!

M: Ela vai nadá sozinha sem eu?  
(brava)

S: Não, acho que também não vai.

M: Por que?

S: Normalmente ela vai com você.

I: Vai vê que ela teve sarampo também, catapora.

M: Ela teve só cat/ catapora, né mãe!

S: Ela já teve catapora. I: Eu acho.

M: É?

S: Ela já teve catapora, sarampo não.

M: Você não tem.  
Eu vô/ eu vô fumá (S acende um  
de mentira, mãe. cigarro)

S: Não, você tem o seu cigarro que o teu pai comprô pra você. Ou você já comeu tudo?

M: Eu já comi

Tive ainda aparece ocupando a mesma posição que a registrada na primeira ocorrência, nas falas sobre doenças. Apesar de o paradigma inicial ter sido ampliado, note-se, como neste caso, especificamente, o teve na fala de S, nesta última ocorrência, não provoca uma ressignificação em teve na fala de M. Tive é alçado para a fala de M, de outra que não ocorre imediatamente antes da sua, como eco desta, a qual guarda relação com o seu lugar discursivo de origem. Isso pode dar pistas de que a fala de M, já não está totalmente na dependência da fala anterior do outro, o que indica, de alguma maneira, o percurso

para sua "autonomia". Por outro lado, a dependência ainda esta presente, na medida em que denuncia o vínculo com o discurso de origem. A partir dela, relações de semelhança e diferença começam a se estabelecer na fala da criança através dos processos metafóricos e metonímicos. É através dessas ressignificações, ou de sua cristalização em rede de relações que terá lugar a organização ou a sistematicidade da língua.

Ao longo deste capítulo, de acordo com a forma de apresentação adotada, as ocorrências da desarmonia vocálica na fala de M foram abordadas por verbo. Primeiro, analisaram-se as ocorrências com escrever, depois, na sequência, as com conhecer, morder, dormir, incluindo, também, aquelas com tive/teve. No entanto, o 'corpus' de M oferece a oportunidade de registrar uma ocorrência, em que o fenômeno da abertura da vogal do radical, perpassa vários verbos ao mesmo tempo, e, também, outros que não foram analisados. Sendo esta, uma seqüência exemplar do fenômeno da alternância vocálica, quero fechar este capítulo com a sua apresentação. Ela é privilegiada no sentido de apresentar num mesmo diálogo, a seqüência de formas verbais distintas, com o eco presente da fala do outro, na abertura da vogal do radical.

45- 2;10.30

(M e I no quarto  
de M. M aperta seu  
boneco Murphy fa-  
zendo barulho)

M: É. Daí ele não escuta nada.

M: Dóime.

M: Não, ma/(alto), e/ele não abi a boca.

M: Eu ouvo.

M: Eu dóme.

M: Chobe.

M: Chobe.

M: òch, fódjo.

M: Pirirongo.

M: Fójo. O pirirongo aí!

I: Ah, tem que apertá a barriga dele?

I: Cê come, Murphy? Cê come? Cê dorme, Murphy?

I: Cê dorme, Murphy?

I: Cê ouve, Murphy?

I: Cê dorme, Murphy?

I: Cê sobe no muro, Murphy?

I: Cê sobe?!

I: Você foge, Murphy?

I: X?

I: Cê foge, Murphy?

I: Murphy, você tosse?

(M responde agudizando sua voz, como se fosse Murphy)

(M diz com sua própria voz)

(M agudiza sua voz, como se fosse Murphy)

(voz agudizada)

(M volta a sua própria voz)

M: Olha o piriron-  
go aí!

(M está com medo  
do pernilongo que  
avista no quarto)

I: Murphy! (chama)

M: Aqui ó. Aqui em  
cima!

Dani: Nossa, de  
novo?!

I: Murphy, você  
tosse?

M: Tosse.

I: Cê tosse, Mur-  
phy?

M: Tóssso.

I: Tosse?

M: Tóssso.

I: Dorme?

M: Dóme.

I: Foge?

M: Fójo.

I: Foge?

M: Fójo! (alto)

I: Sobe no muro?

M: A boca faj(i)  
achim, ó: chó ô.

I: Sobe no muro,  
Muephy?

I: Cê sobe, Mur-  
phy?

M: Eu que falei.

I: Murphy, cê ou-  
ve? O Murphy não  
fala, Marcela! Faz  
o Murphy falá.

M: A!

I: Credo! Cê come  
colher, Murphy?

M: Come.

I: Cê come?



M: Ichi, não comeu mais!

M: É, escapô.

M: O

M: Ipi/ ele babô.

M: Eu, eu vô/ bi

M: Eu babo! (alto)

M: Ouve. Eu não!

M: O que?

M: Come.

M: Foge. Olha aqui o mofi.

M: Babô.

M: Fuma.

I: Não comeu mais por que? Escapou, Murphy?

I: Não precisa ficá olhando toda hora pro pernilongo. Vichi, acho que ele foi embora. Cadê?

I: Ah, não! Tá ali paradinho. Enquanto tem luz ele não sai, Marcela. Ele não morde. Que cê tá fazendo?

I: Babô? Cê baba?

I: X?

I: Não grita! O Murphy ouve?

I: O Murphu come?

I: O Murphy come?

I: O Murphy foga?

I: O Murphy/ que que ele tá fazendo?

I: O Murphy fuma?

M: Eu fumo com cigarrinho.

M: Aquele que o meu pai tem.

M: O que?

M: Ô!

M: Eu, eu vi.

M: No chindicato.

M: No chindicato.

M: Eu não sei, o meu pai não tá aqui!

I: Cê fuma, Marcela?

I: Que cigarro?

I: Mentira! Cê não trouxe nada! Cê já viu criança fumá?

I: O que?

I: Ela riu.

I: Cê já viu criança fumá, Marcela?

I: Aonde?

I: Sindicato tem criança fumando? (estranha)

I: Onde que você gosta de passeá sem ser no sindicato?

I: Onde mais? Onde cê vai passeá?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando-se a fala de M de 1;6 a 3;6 foi possível selecionar uma classe de dados, onde o fenômeno da abertura da vogal do radical, na 1a. pessoa do singular do presente do indicativo de verbos de alternância vocálica, permitiu reconhecer um conjunto de erros. São ocorrências em que se tem a marca desinencial para a 1a. pessoa, mas esta não se faz acompanhar do fechamento da vogal do radical, a qual se mantém aberta, produzindo: dómo, escrevo, conheço, etc., o que pode ser considerado uma forma híbrida, que soa como errada, ou ainda, como já se disse anteriormente, há neste caso, uma desarmonia vocálica.

Igual achado empírico foi registrado por Perroni Simões (1976). Para esta, a aquisição de 1a. pessoa era explicada como resultado da aplicação, pela criança, de regras gramaticais que seguiam uma ordem de complexidade, complexidade esta inferida a partir da descrição da estrutura da língua portuguesa. Perroni Simões deixa registrado também que o aparecimento da 3a. pessoa é anterior ao de 1a.. Em estudo posterior, Perroni Simões e Stoel-Gammon (1977) levantaram a hipótese de que a criança derivaria a 1a. pessoa da forma de 3a. pessoa, postulada por elas como sendo

a forma básica. Os erros com os verbos de alternância vocálica reforçariam esta hipótese. Tal hipótese foi sustentada adiante por Bybee (1985), que tinha como objeto de estudo a organização de paradigmas. Acreditando ser a relação de derivação importante na constituição de paradigmas, procurou evidência para sua hipótese baseando-se entre outros argumentos, nos dados de aquisição da linguagem, mais especificamente, nos erros com os verbos de alternância vocálica, tal como foram interpretados na hipótese de Perroni Simões e Stoel-Gammon.

Nestas descrições, contudo, a fala da criança era tomada como objeto isolado de análise, diferentemente do que se fez aqui. Ao se analisar a fala de M, de acordo com a proposta dos processos metafóricos e metonímicos, o fato de aparecer antes na fala desta a 3a. pessoa, onde se esperaria a forma de 1a. pessoa, pôde ser interpretado de outra maneira. Nesta dissertação, ela foi interpretada como resultando da dependência inicial da fala da criança à fala do outro. De acordo com a definição dos processos dialógicos por De Lemos, este fato corresponderia ao processo de especularidade. No entanto, observando o fenômeno através dos processos de ressignificação, chega-se a concluir que não se trata de outra coisa que a retomada da fala da criança da fala do outro, ou seja, um processo metafórico inicial, se assim se pode dizer. Notou-se também que esta ressignificação, que permitia alçar os mesmos verbos em 3a. pessoa da fala do outro para a de M, baseava-se exclusivamente na relação de semelhança. Com isso, pôde-se deduzir que há semelhança porque há

dependência. A fala de M não é a fala do outro, mas esta ressignificada. É preciso que se enfatize que a origem da 3a. pessoa na fala de M está na fala do outro. Se é que se pode continuar a dizer que existe uma forma básica, esta seria a fala do outro.

Como seria esperado, mudanças aconteceram na fala de M ao longo do percurso observado. Isto torna-se claro com o aparecimento dos erros envolvendo os verbos de alternância vocálica. Nos erros encontrados na fala de M, tais como *dómo*, *escrevo* e *pódo*, observou-se que: por um lado, estas formas guardam uma relação de semelhança com a forma latente (a fala do outro, adjacente ou não à sua fala) indicando, ainda, uma certa dependência da fala de M à do outro; por outro, guardam uma relação de diferença (o /o/ desinencial). Não há apenas semelhança, há também diferença. Mas, a relação de semelhança ainda subsiste na qualidade da vogal do radical que permanece aberta, ocorrência que, como já se disse atrás, mostra-se como desarmonia vocálica.

O processo que se mostrou adequado para descrever o fato acima foi o de ressignificação através dos processos metafóricos e metonímicos. Foram eles que iluminaram a análise, permitindo descrever a fala de M, através do uso de noção de relação. Nos erros, há ainda uma relação de semelhança entre as falas de M e as do outro, indicando a dependência. Mas há também a diferença, que pode ser capturada na marcação desinencial. O processo de ressignificação é metafórico no sentido de que permite, por

exemplo, que, o lugar antes ocupado pelos verbos em 3a. pessoa, como por exemplo *esquève*, passe a ser ocupado por *esquévo*. Um processo de substituição entre formas que ocupam virtualmente, a mesma posição na cadeia lingüística, autoriza a falar na constituição inicial de paradigma.

Dada a quantidade de formas como: *dómo*, *escrevo*, *pódo*, *tóssso*, etc., poder-se-ia supor que existiria uma direção única na maneira como a forma latente produziria formas manifestas, de modo a funcionar como um procedimento geral, que daria lugar a um único resultado univocizante. Se isto acontecesse, a forma latente teria um valor de forma básica, sendo que o presente trabalho pouco se distinguiria do de Perroni Simões, a não ser pelo fato de se tomar o diálogo como unidade de análise e acolher como dado, também, a fala do outro. Será que a ressignificação se daria sempre sobre a forma de 3a. pessoa ressignificada na de 1a., quando os erros acontecem? Alguns dados de M mostram que não. Veja-se a ocorrência de *posse*, ressignificada a partir de *posso* e não de *pode*. Isto mostra que o caminho inverso também é possível. Pode-se concluir, que a direção que as ressignificações podem tomar não são previsíveis, nem determinadas, neste momento da fala de M.

Um ponto merece ser lembrado aqui: e as formas corretas? E os casos de *posso* (2;00.26), *escrevo* (2;06.20), *durmo* (2;09.13 e 2;11.00) e *conheço* (2;11.29)? No capítulo anterior, foi possível interpretá-los como resultado de uma ressignificação, onde só se observa a relação de semelhança com o termo que lhe permitiu a

substituição: significantes "iguais" aos da fala do outro. Neste sentido, eles poderiam ser interpretados, não como a criança dominando uma regra, mas como indício, ainda, da dependência da fala do outro. Poder-se-ia enxergá-las como sendo até um "retrocesso" em relação ao momento identificado como o de desarmonia vocálica. Os erros indicavam que havia uma relação de diferença entre a fala de M e de seu interlocutor, na forma correta não! Se se observar as idades em que estas últimas ocorrem ao lado do grupo de ocorrências, em que o erro na fala de M apareceu sem que tivesse nenhuma forma do verbo precedendo a fala do outro, ou seja, quando não há adjacência entre a fala do outro e a da criança, esta idéia pode ser fortalecida. Erros em que não se verifica a adjacência à fala do outro imediatamente anterior, acontecem em maior concentração por volta dos 3 anos de idade; portanto, mais tarde do que o período dos "pseudos-acertos". Tanto estes acertos iniciais indicam a dependência, cuja reassignificação na fala de M é estabelecida com base apenas na semelhança à fala do outro, que eles convivem com os erros, que continuam a aparecer.

Os erros chamam a atenção para uma mudança: há entre a fala de M e do outro, tanto a semelhança quanto a diferença. Mas, a relação de semelhança com a fala do outro, é que parece ser a relação primitiva, que, acredito, norteia a possibilidade de reassignificações a cada momento possíveis na fala de M.

Ao concluir este trabalho, não posso deixar de me lembrar das outras classes de verbos que selecionei: a das regularizações

e a das alterações de conjugação; mas que não cheguei a analisar. Gostaria somente de deixar registrado que encontrei na fala de M, a ocorrência de sei, ressignificado por processo metafórico inicial da fala do outro; depois sabo e, novamente, sei. Parece-me que os processos metafóricos e metonímicos poderiam iluminar este e outros fatos ainda por analisar. Embora não tenha pesquisado estas duas classes de verbos, como deveria para tecer uma afirmação consistente, minha intuição é de que coisas semelhantes ao que registrei para os erros com os verbos de alternância vocálica, podem também ser aí encontradas. Não gostaria de terminar este trabalho, sem também dizer que cheguei a registrar várias ocorrências como escrevo, dórmoo, cómo, etc. na fala de alguns pacientes, que atendia em fonoaudiologia, por apresentarem distúrbio articulatorio, em idades mais avançadas que a de M, perto dos 60 anos de idade. Elas não foram trazidas para interpretação neste trabalho. Minha intuição é de que, certamente, elas devem se integrar em algum ponto com as interpretações aqui esboçadas.

Encerrando esta dissertação, devo dizer que a impressão primeira com que iniciei o trabalho, se confirmou. Acreditava que através da noção de dependência dialógica, onde se inclui a especularidade, era possível descrever os erros na fala de M. Isto acabou se confirmando, mas na forma como a especularidade pode ser encontrada na proposta de De Lemos (1992) dos processos metafóricos e metonímicos.



## APÊNDICE

Este apêndice está organizado por verbos. Cada um está indicado com letra maiúscula. Cada ocorrência está enumerada seguindo a ordem cronológica. Foram excluídas desta lista aquelas que constam da análise dos dados no capítulo IV.

### CONSERTAR

1- 2;03.12

(o microfone do gravador está quebrado)

S: Tá quebrado faz tempo.

Mari: Esse aqui ó.

S: E Mariana! Esse é do gravador de vocês que tá quebrado.

Mari: Quem quebrô?

S: Cês pegaram pra brincá, lembra?

Mari: Acho que não tem conserto.

S: Talvez seja só o SI

M: Vochê conchêta?

Mari: É conserto!

M: Conchêto?  
(pedido)

Mari: é.

M: Pegá. U/ é conchêto?

S: M cê vai pra escola ano que vem?

S: Vai mesmo?

Mari: Que que cê vai fazê lá na escola?

.  
.  
.

M: Tá quibado. Bai  
SI

Mari: Quem  
quebrô?

M: Foi eu, quebei. (L abre a porta)

Mari: Por que que  
você quebrô?

M: Pai chigô.

L: Que que ela  
quebrô aí?  
Mari: O microfone.  
L: Como que ela  
conseguiu?  
S: Ah, puxou  
demais o fio SI  
Mari: Puxando. É.

2- 2;05.07

(S atende a vovó  
ao telefone)

Mari: Posso te  
levá pra comê no  
natal?

M: Aqui num  
cunchéto.

Mari: Eu te  
conserto! Te  
conserto depois.

Mari: Hum!  
(espanto)  
Quem rabiscô a tua  
calça?

M: A caneta.

Mari: A caneta?  
Ah, mas/ A caneta  
rabiscô a tua  
calça, mas quem  
rabiscô a tua  
calça?

M: Eu.

Mari: Você. Ah,  
perai!

(Mari finge que  
bate em M)

M: Cunchéta. Num  
cunchéta?

Mari: Ah, não. Eu  
vô te comê mesmo!

M: Conchéta.

Mari: Peraí, deixa  
arrumá tua calça.

M: Ma/Ma conchéta!  
(pedido)

M: Vem nu quato.  
Vem nu quato.

Mari: Conserto.  
Peraí. Pede pra  
mãe falá baixo.

Mari: Não porque  
o/o/o gravador do  
nenê não pode ir  
lá.

M: Chê cunchéta!  
Cê cunchéta?

Mari: conserto.  
Deita aqui.

M: Cunchéita SI.

Mari: conserto.  
Buá, vai.

(não há indício do  
que M pede para  
consertar)

ALMOÇAR

1- 2;04.05

I: Éi, Marcela!  
Aonde você vai?  
Ela tava comendo  
batata.

(M sai para a  
cozinha)

M: Vê pa SI

I: X? Outra?  
Dani: Vai lá. Eu  
vê buscá pro cê.

•  
•  
•

Dani: Tchau,  
tchau!

M: Vê assopá.

I: X?  
I: Vai assoprá? Tá  
assoprando a  
batata. Tá muito  
quente, é?  
Esquentô aí?

I: Hum, mas comê  
batata agora?!  
Desse jeito cê não  
almoça, M.

M: Senão, ô não  
móço.

I: Cê não vai  
almoçá então! X?  
Dani: Essa daí,  
não almoçá?  
I: Ela tá te  
chamando de  
comilona,  
Marcelinha! Cê  
come bastante? Vai  
ficá gordinha?

M: Vai.

I: Ai essa mão  
suja!

(M quer segurar o  
microfone)

ESCREVER

1- 2;11.15

(I anota algo com sua caneta)

M: Dá pra mim!

I: Minha caneta não!

M: Pra que?

I: "Pra que", não. Por que (corrige M). Vai puxá, vai quebrá a mão.

M: Viu que você fez?

I: O que que eu fiz?

M: Você tirô a caneta.

I: Tirei a tampa.

M: Tirô a tampa azul. Bem-feito, eu tirei por aqui.

I: Por que você não deu presente pro seu pai?

M: Meu pai? Olha, onde eu esquevo? Aqui na minha mão.

I: A? Não entendi.

M: Esquevo aqui na minha mão? (curva ascendente)

I: Não entendi!

M: Vô esquevê na minha mão assim? (curva ascendente)

I: Não, não pode não! Vai ficá toda manchada e feia!

2- 3;04.07

(M pinta um  
desenho com I na  
sala)

M: Sabe o que o  
meu pai fez?  
Colocô o adesiso  
do Collor na  
bicicleta da Dani.

I: Ele colocô o  
que? Eu não sei o  
que que ele  
colocô?

M: Ele, ele colocô  
o adesiso do  
Collor, um que o  
menino deu.

I: Do Collor? E a  
Dani não ficô  
brava?

M: Não.

I: Puxa vida, do  
Collor!

.  
.  
.

I: No meu carro  
tem adesivo do  
Lula.

M: Você já volta?

I: Eu voto. Não  
voto? Eu Não sou  
grande?

I: Eu votei no  
Lula.

M: Eu também.

M: Eu voto. Porque eu já sô mais grande que eu já vô sabe onde?

M: Porque ó/ a Dani pensa que eu volto no Collor, então eu volto no Lula.

M: Porque ó, eu quis. Eu tenho adeviso do Lula.

M: É.

.  
.  
.  
(M continua pintando um desenho)

M: é brochinho.

M: Um brinquedo tem aqui.

M: Ai escrevo uma coisa.

I: Mas cê não disse que você é pequena e não vota.

I: E por que que você votô no Lula/

I: Mas, por que que você votô no Lula?

I: Adeviso?

I: Tem outra coisa que eu vi também do Lula na sua casa. O que?

I: Mais ainda. Tem outras coisas.

I: Tem outra coisa.

I: Tem outra coisa. Tem ban...Tem bandeira.

M: Bandeira que eu já mostrei.

I: É.

PODER

1- 2;01.28

(M conta estória de um livrinho que tem nas mãos)

M: Mas o otu dia,

I: Hum.

M: Acoda tá falano.

I: Ah. Ele tava dormindo?

M: Tava.

I: E depois?

M: Va, tem coisa que anda.

I: Hum?

M: Tem coisa que anda.

I: Tá o que?

M: Tá co codinho. Canudjo.

I: Ah, é! Ele tá tomando chocolate com canudo, né?

M: Né.

I: Mas fiquei interessada naquele que tava dormindo aqui, que eu não vi direito. Posso abri no lugar?



M: Pótsu.

I: Posso?

M: Posso.

I: Cê falô que eu ia bebê sua mamadeira. Você não deixou um tantinho! Bebeu tudo.

M: é.

I: A Dindinha ficou sem um pouquinho. Cê tomô tudo!

M: Tudão?

2- 2;06.20

(pai de M foi até a padaria comprar refrigerantes)

I: Que que cê tinha?

M: Toche.

I: Que mais?

M: Que mais? Mais toche.

I: Ah, é!

M: Caiu aqui em cima. O pão (baixo)

I: X?

M: Pão.

I: Como pão?

M: Vô compá fanta, e galaná. A coca SI

I: Ele não falô que você não pode ir, M?

M: Eu pocho.

M: Eu vô a pé  
tamém.

M: Ô vô chegulá  
aqui.

M: É.

3- 2:07.18

(I e M brincaram  
de dentista na  
sessão anterior)

M: É.

M: Eu não pódo  
brincá agora.

M: Tô com bala na  
boca.

I: Ele não vai a  
pé?

I: Mas ele não tem  
mão pra segurá  
você. Ele vai tá  
segurando a caixa.

I: Cê não tem  
força pra isso.

I: Lembra que a  
gente brincô de  
dentista? Cê não  
lembra mais que a  
gente brincô de  
dentista, Mar-  
celinha? Que cê  
abria a boquinha e  
dzi/ tem que espe-  
rá na sala de es-  
pera?

I: E agora cê tá  
com uma balona  
dentro da boca.

I: Ah, cê não po-  
de? Por que?

4- 2;07.18

(M e I na sala)

M: A Dani. Que a Dani tá?

I: A?

M: A Dani.

I: A Daniela foi no colégio.

M: Não foi-ê!

I: A Daniela foi. A Mariana tá com aquela menina lá no quarto dela.

M: É meu aquele cáto, chabía?

I: Não.

I: Sêrio que é seu?

M: Vochê chegula aqui? Chê chegula aqui?

(M pergunta se I segura o gravador pela alça)

I: Só quando eu vô embora, eu seguro. Só quando eu vô embora eu seguro pela alça.

M: E a/ e aqui eu chegulo.

I: Ah, você segura no teu colo.

M: Ô chegulo daí/ bóm, daí, num qué da dim, não.

I: A?

M: Não faij lá,  
SI. Cai no buracão,  
ô não pódo. Chabia?

I: Hum, hum! (negativa) Não sabia.

5- 2;08.09

(M caiu da bicicleta dias atrás)

I: Daí, que que aconteceu? Cê chorô?

M: Cholé.

I: Cê chorô, M? Saiu sangue do seu machucado?

M: Saiu.

I: Deixo vê.

M: Hum/ hum ô, não pode vê.

I: Por que?

M: Num/ eu pódo tilá a ôpa.

I: X?

M: Vai tilá a ôpa.

I: Tirá o que?

M: Meu machucado, ô.

I: Não entendi nada!

M: Deixo?

I: Quero. Ê, não dá! Não dá!

M: Cholé.

I: A calça é apertada, não dá.

M: Num dá. Deixa, então.

I: Tá doendo ainda?

M: Tá.

6- 2;10.23

M: E não pode vim aqui!

(Dani entra no quarto em que I e M estão gravando)

Dani: Por que?

M: Que a Dindinha tá gravando.

M: Não pódo.

(M cospe em Dani)

Dani: Sua horrorosa! Não pode cuspir em mim.

I: Marcelinha, por que que você briga tanto com o Chico?

M: Eu, o/o que?

I: Cê briga com o Chico.

M: Brigá? Eu não brigo.

I: (ri) Ah, não!

M: (ri)

I: Ela não briga com o Chico, viu!  
Dani: é o Chico que briga com ela.

7- 3;04.15

I: Vamo nadá, Marcelinha!

M: Aonde?

I: Lá na Unicanp, na minha escola.

M: Agora?

I: Não, hoje não pode porque você tá muito vermelha.

M: Não posso.

M: Posso.

M: Eu posso.

M: Sozinha?

M: Sozinha?

M: Pui que?

M: Então fala:  
"sozinha".

M: Ah, então,  
então você pode ir  
lá no meu clube.  
Cê não SI.

M: Cê falou  
"sozinha".

M: É.

I: Não pode.

I: Cê tá muito  
vermelha.

I: Eu não vô com  
criança vermelhona  
assim não! Machuca  
você depois  
S: Quando tá muito  
vermelha arde  
demais.

I: Hein,  
Marcelinha, cê vai  
comigo na minha  
piscina?

I: Não comigo.

I: Comigo não é  
sozinha.

I: Porque vai tá  
eu e você, né?

I: Sozinha.

I: Por que?

I: Eu falei que  
você vai comigo.

S: Isso presta?

I: Não presta. Cê vai comigo, e comigo não é sozinha. Vai tá eu e você. E lá tem um monte de criancinha.

M: E cê também foi  
cu também vô.

DESCER

1- 2;09.25

M: Sabe um  
negócio?

I: X!

M: A Dindinha SI,  
dá minha foto lá.

I: Onde?

M: Aquela foto,  
lá.

I: Não vi foto  
nenhuma.

M: Não/ ão eu num  
desce/ ô desço ti/

I: Que que cê que  
mostrá?

M: Aquela foto SI  
Aquela foto que  
tem lá.

I: A foto? Deixo  
vê. é sua?

M: é. Dá pra mim.

I: X, do teu  
aniversário!

(M queria mostrar  
uma certa foto do  
seu aniversário,  
onde saiu numa  
pose estranha onde  
parecia que estava  
descendo do colo  
de S)

CONSEGUIR

1- 2;01.02

(M está a mesa  
comendo)

M: Quéo coca-coa.

S: Coca-cola vem  
vindo.

M: Num dento mais!

S: Não aguenta  
mais o que?  
I: (ri) E o "pois  
é", hein S?

M: Abi!

S: SI I: "pois  
é">

M: Quéo abi, quéo  
abi!

I: Á?

M: Conchigo.

S: Consegue sim!

M: Conchégo abi.

S: Consegue! A M  
consegue. A M  
sabe.

M: Conchigo abi!

I: Á?  
S: Consegue.



M: Chigo abi.

I: Chigo abi?

M: Uchigo.

I: Chigo abi?

M: Uchigo abi.

I: Mas não é pra  
abri mesmo! A  
caneta não é de  
abrir. A caneta é  
pra escrevê assim  
mesmo.

2- 2;02.04 (d)

(No quarto Mariana  
arrumando sua cama  
e Marcela a de  
Daniela, que  
estava na escola-  
Mari dobra seu  
cobertor e M tenta  
fazer o mesmo)

M: Não cunsigo  
dobá!

Mari: Consegue  
sim!

M: Não conségo.

Mari: Então tá  
bem!

M: Ainda não tá  
com dobado.

3- 2;05.07 (d)

(M aperta uma das  
cores da caneta  
bic de quatro  
cores)

M: Chê concheque  
também?

I: Consigo.

M: Eu também  
conchégo.

4- 2;06.00(d)

M: Tilá.

(M quer que I tire  
o relógio dela de  
seu pulso)

I: Tira você!

M: Num conségu.

I: Consegue sim!

(I acaba tirando o  
relógio de seu  
pulso)

5- 2;06.28

I: Marcelinha,  
você tá aprendendo  
a passar batom.  
Olha que bonito.

M: Cê num  
conchégue!

I: Consigo sim!

M: Conchégo não!

I: Consigo sim!

M: É meu. (baixo)

I: É nosso!

M: É meu!

I: É nosso!

M: É meu! (mais  
alto)

M: Ô que! I/

M: Então pécha po  
cheu pai, ola.

M: Eche batom.

M: Já compô?

M: Ah, então/

M: Ô vô pachá,  
chabe o que?

M: Aqui, aqui,  
qui.

M: Ih, borri aqui!

M: Borri aqui.

M: Agoa/ agoa  
borrei, ó.

6- 2;07.04

(M pega seu  
carrinho de  
supermercado)

I: Cê disse que  
era nosso!

I: Mas ele mora na  
minha bolsa.

I: O que "peça pro  
seu pai"?

I: Não, eu compro.

I: Eu trabalho e  
compro.

I: Gente grande  
não pede pro pai.

I: Passa!

I: Hum?

I: Burra/ burra aí  
pô cê vô!

I: Fuxá o carrinho  
com a perna, M?

M: É.

I: Daí cai suas  
compras tudo no  
chão, né.

M: O chê conchépa  
latí?

I: Consigo.

M: Então faij!

I: Eu não!

M: Achim.

I: Não risca todo  
o chão da Simone?

M: Não.

I: Eu acho que  
rabisca!

M: Eu conchégo  
pegá.

I: É uma patinha  
mesmo, não! Ô  
gordinha!

I: Tchau M! Caiu!

7- 3;00.07

(I não conseguiu  
abrir o pacote de  
lã para M brincar  
de costurar)

M: Você conségo?

S: O que?

M: Tira lá.

S: Posso tentá.  
I: Sabia que você  
é bem xereta?  
Sabia? Sabia, M?  
S: Escuta aqui, eu  
escutei uma  
conversa que você  
queria fazê xixi.  
É melhor você ir  
fazer.

M: (ri)

SUBIR

1- 2;10.26(d)

(na garagem do  
prédio M, S e I)

M: A Maliana sobe  
no muro.

S: Eu já falei que  
não quero ninguém  
em cima do muro!  
(brava)  
I: E você  
dedurando, hein M!

M: Eu também sóbo  
aqui.

S: Ah é, é?!

M: Sóbo. (alto e  
sai andando na  
frente de M e I)

S: "Sobo", de vez  
em quando sai, né?  
I: Que bom!

TOSSIR

1- 2;06.00

I: Amanhã é  
aniversário de  
quem, M? Cê sabe,  
M?

(M espirra)

M: E! (longo)

I: De quem que é o aniversário? Tô vendo bolo aí. Que que há?

(M espirra e tosse ao mesmo tempo)

M: Ih! I atchim i atóssso.

I: "I atchim e atóssso"?

(M vibra os lábios)

I: De quem que é aniversário, Marcelinha?

2- 2;09.25

(M e I saem do quarto de M para a sala)

I: Não, ela foi mostrar onde ela dorme! Que legal!

I: Escuta, mas essa cama que você me mostrou é muito grande, né Marcela?!

M: Num é.

(I volta a desenhar no caderno de M, seu quarto)

I: Não cabe lá dentro, cabe?

I: Ainda não terminei. E a estante do quarto?

M: Não.

I: Não vai deixá?

M: Cabô neche. Tô. Che tivé, tem.

(I tosse)

M: Toma. Pega.

M: Não.

M: Eu já.

M: Chabe? Isquêva  
achim! Chete mil,

M: dois jero,

M: pachá dois je-  
ro.

M: Porque não tóssso  
nada. Por que cê  
tá com batom?

3- 2;10.00

(S conta sobre dor  
de ouvido de M)

I: Cê tosse, Mar-  
cela?

I: Já parô?

I: Por que parô?

I: Sete mil,

I: Dois zero,

I: Marcelinha, por  
que cê não tosse  
mais?

I: Porque tá muito  
frio hoje.

S: Na noite de  
sexta para sábado,  
o bicho berrô das  
3 às 6.

I: Hum.

S: De dor de ouvi-  
do. Era só o di-  
reito. Assim ela  
deu uma acomodada,  
dormiu até às 7/  
até às 5. Ela deu  
uma cochilada das  
5 às 7. Aí, às 7  
ela dormiu de novo

e dormiu até às 9.  
Nunca levantô tão  
tarde. Também ela  
tinha dormido tão  
mal! Ai, eu peguei  
e fui no Mário  
Gatti, né.

I: Á.

S: O Ito tá lá de  
sábado. Telefonei  
pra ele. Ele falô:  
traz que é melhor  
eu olhar, né.

.  
.  
.

I: E a tosse, Mar-  
cela?

M: Não.

I: Cê tosse? Cê  
tosse, Marcela?

M: Não.

I: Tosse ou não  
tosse?

M: Eu tóssso, né!  
(alto)

I: Cê tosse ou não  
tosse? (mais alto)

M: Tô (alto e de-  
pois  
pausa) sso (baixo).

I: Tosse ou não  
tosse? (alto)

M: Tosse. (alto)

I: Ainda tosse  
mesmo? Nem com re-  
médio sarô? Eu não  
tô com tosse. Eu  
não tusso.

M: Po que?



I: Porque não tá  
doendo minha/ não  
tô tossindo, não  
dói meu pulmão. Só  
minha garganta que  
dói.

4- 2;10.23

(M e I no quarto  
de M)

I: Marcela, aonde  
você dorme?

(M espirra duas  
vezes)

I: Nossa! Cê tosse  
também?

M: Não!

I: Tosse sim!

M: Eu não!

I: Tosse.

M: Eu não tô/ eu  
não tô tossindo.

I: Mas tosse!

M: Eu não tô tos-  
sindo!

I: Mas você tosse!

M: Mas eu não  
tôssô.

I: Agora não! Mas  
você tosse, não  
tosse?

M: Eu tuchino, tu-  
cho.

I: A?

M: Eu tuchê, não  
tucho!

I: O que é isso?

M: Eu não/ eu não  
tucho, eu tucho.

I: Cê tosse quan-  
do?

M: Agora.

I: Tá tossindo?

(M tosse)

M: Eu tô.

I: Tá resfriada?

I: Hum.

DORMIR

1- 2;07.11(D)

Dani: Cê vai dor-  
mir?

M: Eu não dómo.

(ainda nesta idade  
era hábito M dor-  
mir durante as  
tardes)

2- 2;08.24

(M e I brincam de  
boneca)

M: I ele/ ele  
dóme, dóme e faz  
assim ó.

I: Ele dorme. E  
você? Dorme  
também?

M: Dómo.

I: Cê dorme?

M: é.

I: Dorme junto com  
ele?

M: Não. Ele dóme  
chojinho.

I: Mas quem faz  
ele dormir?

M: Eu faz.

I: À?

(para a gravação)

3- 2;08.24

I: Marcelinha, por  
que você dorme  
tanto?

M: Puque eu dómo  
tanto! Tanto que  
eu falo ca minha/

I: Por que cê  
dorme tanto, à?

(bate a porta da  
sala)

M: Elas vão levá  
minha bola embó/

I: Foi levá sua  
bola embora, é?

4- 2;09.03(D)

(no quarto de M, I  
aponta para a cama  
de M)

I: Por que que  
você não dorme  
aqui?

M: Mas eu dórmo!

I: Que eu saiba cê  
dorme no berço.

5- 2;09.04

M: Puque eu dómo.  
Eu dóme na minha  
cama!

M: Eu dumo chim!

M: Vô esquevê ma  
bá, chinco  
minutos.

M: Não.

M: Na minha cama.

M: é vinte minuto.  
quem qué esquevê?  
Tá borrano.

M: Eu dóme na  
minha cama, já  
fali.

M: Nu/ eu dómo. E  
eu vô fazê monte  
de poquête. Que eu  
vô fazê monte de  
poquête.

M: A lá?

M: é sim.

M: Eu dómo.

I: Escuta, por que  
que você não dorme  
na sua cama?

I: Não dorme nada!

I: Não dorme na  
cama M. Você não  
dorme no berço?

I: Onde cê dorme?

I: Qual que é?

I: Por que cê  
dorme na sua cama?

I: Eu acho que  
você não dorme na  
sua cama!

I: Aquela cama  
ali, ó.

I: É. Não é sua?

I: E por que cê  
não dorme lá?

M: Viu!

M: Tem qui qui a.  
Tem/ tem qué vê?  
Vem cá.

M: Olha ali.  
O/olha aqui. Tá  
veno?

M: Tá qui.

M: É meu.

M: É meu!

M: Ele tava aqui  
ó.

M: Eu dómo.

M: Eu dómo.

I: Eu não vi tuas  
coisas lá na cama!  
Eu não vi teu  
travesseiro e nem  
teu cobertô lá.

I: Não vi nada.  
Olha lá: não tem  
nada na cama.

I: Quero vê sim!  
Não tem nada lá,  
ó.

I: Cadê teu  
travesseiro?

I: E aquele que t.  
no berço de quem  
é?

I: Então!

I: Então!

I: Eu já quero  
sabê por que que  
você não dorme aí?

I: Olha que não  
dorme.

I: Duvido. E por  
que que tá  
arrumada a cama?  
Quem que dormiu  
aí?

M: SI

I: E por que que a sua cama não tem que arrumá e a da ma/ da Ana Cláu/ o da Marcela e, o sacola, a da Mariana e a da Daniela tem que arrumá?

M: É.

I: E por que que a sua não tem?

M: Minha tem/ também tem que arrumá. Então ali embaixo/ dêta lá, então é num pá detá lá.

I: Mas cê não dormiu lá!

M: Eu dumi.

I: Não dormiu?

M: Sabe pa que? Chabe? Puque eu vô que/ esquevê o cheu convite.

I: Não é convite.

M: Que que é?

I: É a tampa da fita.

6- 2;09.04

I: Eu quero sabê por que cê não dorme lá.

M: Eu dómo chim.

I: Você tá mentindo pra mim!

M: Eu num tô (tosse) mentino.

(M tosse)

I: X?

M: Eu tô mentindo.

I: Tá?

M: A!

I: Ó, o nariz vai crescê, hein!

M: É. As vezes  
ã/a/você zã  
queceu.

I: Ah é! Cê tá me chamando de mentirosa?

M: É.

I: Eu não sô mentirosa!

M: É.

7- 2;09.25

(no quarto de S,  
onde tem o berço  
de M)

I: Aqui tem um armário, aqui tem um beliche, né M? E aqui tem a cama da M, onde ela dorme.

M: Quê vê onde eu dómo? Vem vê. Vem cá.

I: Aqui.

M: Onde eu dómo, vem!

(M e I vão até o quarto de M, onde tem a cama nova de M)

M: Aqui, olha!  
Olha aqui!

I: Ai que mentira! Sêrio que mudô pra cá?

8- 2:10.12

(M e I no quarto de M, que ganhou uma cama nova para deixar de dormir no berço)

I: Marcelinha, qual a cama que você dorme? Qual que é?

M: Essa.

I: Onde cê dorme?

M: Aqui.

I: Mentira!

M: Eu dómo.

I: Olha que é mentira!

M: Você dome aqui.

I: Eu não. Onde que eu durmo?

M: Naquela cama.

I: Não, ali é da Daniela e da Mariana. Tô sabendo essa. De quem que scrá que é essa cama aqui?

M: É minha.

I: Quem dorme aí?

M: Eu. Ai.

I: Cê falou que você dorme na tua mãe, lá no quarto da tua mãe, no berço. Onde cê dorme, afinal?



M: Aqui. Quando o vô chegá lá no quarto na minha mãe dome aqui.

I: Á?

M: Quan/ quando vô/ a vô chega no quarto da minha mãe e/eu dómo aqui.

I: Ah é? Por que você não vai dormir lá?

M: Vô vai lá.

I: Á?

M: Vô vai lá.

9- 3;00.17

I: Onde cê dorme?

M: Minha cama na miha mãe! (alto)

I: Mentira!  
Mentira! Cê dorme?

M: É.

I: Dorme? Não dorme.

M: Não é.

I: Não dorme!

M: Dómo chim

I: Não dorme!

M: Eu não vô mais brincá.

I: Você não dorme na cama da sua mãe.

M: Dórmo chim.

I: Não dorme!

M: Onde tu dumo?

M: No meu bercinho  
não é cama.

M: É.

M: Então, não vô  
bincá.

M: Mais?

M: É.

10- 3:00.17

M: Po que?

M: Ela fica brava?

M: Não fica.

M: Guntá pa minha/  
pa minha mãe che  
ela fica brava.

(M vai até a  
cozinha perguntar  
para S)

I: Na, no seu  
bercinho, no seu  
bercinho.

I: Cê dorme na  
cama da sua mãe?

I: Não dorme!

I: Pega uma uva  
pra mim.

I: É. Ô, não pode  
comê mais uva, é?  
Tá regulando uva?

I: Cê não dorme na  
cama da sua mãe.

I: Não dorme.

I: É.

I: Não dorme. Não  
dorme, não dorme,  
não dorme!

I: Tá.

M: Manhê, cê, cê  
fica brava se eu  
dórmo na sua cama?

S: Eu fico brava  
quando cê vai pra  
minha cama. E se  
não for pra minha  
cama eu vô achá  
pouco e bom!

(M volta à sala)

I: Então, cê não  
dorme mais lá, né  
M?

M: Mas, onte eu  
dumi.

I: Mas cê dorme?!  
Dorme ou não  
dorme?

M: Dumo! (alto)

I: Conta pra  
Dindinha que o  
carrinho já foi  
embora, agora  
falta o berço.

CUSPIR

1- 2;10.00

I: Sabia, M, que a  
gente é linda?

M: Góspo lá no  
chão.

I: Hum?  
S: Não pode cuspir  
não!

M: Lá no chão!  
(alto)

S: Cê cospe SI em  
lugar nenhum!  
(brava)

M: Lá no chão!  
(alto)

S: Mas é em lugar  
nenhum que é pra  
cuspir.

M: Lá no chão!  
(alto)

M: Foi lá no chão  
que eu guspi eche.

M: Ah, por favô!

M: A! (grita)

PEDIR

1- 2;00.16(d)

(Mariana estava na  
cozinha tomando  
leite quando M  
aparece pedindo  
que ela tirasse o  
bico da mamadeira  
de brincar)

Mari: Fede pra  
mãe!

M: Pédo.

(M vai até o  
quarto onde está  
S)

2- 2;02.05(d)

(M mostra para a  
mãe o quadro que  
caiu da parede e o  
buraco que ficou  
na parede)

S: É, nenê, tá  
quebrado. Precisa  
pedir pro pai  
consertá. Você  
pede?

M: Pédo.

(Mariana estava na  
cozinha tomando  
leite quando M  
aparece pedindo  
que ela tirasse o  
bico da mamadeira  
de brincar)

Mari: Pede pra  
mãe!

M: Pédo.

(M vai até o  
quarto onde está  
S)

3- 3:05.02(d)

(M queria passar  
com a bicicleta e  
pediu para Mari  
dar licença.  
Depois de já estar  
irritada com a  
Mari disse:)

M: Mariana, eu  
pido pra você dá  
licença!

MEDIR

1- 3:04.07

(M, I e Mari no  
quarto de M, que  
pinta um desenho)

M: é, porque ela  
já tem assim, e eu  
já tenho assim, ó.  
Que a gente ó,

M: A gente até  
míde.

M: A gente até  
míde que ela é do  
meu tamanho.

M: Você. Mas só  
que ela/ que a  
Mandinha que é  
mais alta que eu.

M: Mido.

M: Mido. (baixo)

M: Eu vô fazê uma  
M piquinininha.  
Deste tamainho!

2- 3;04.21

I: A Amandinha é  
do seu tamanho?

I: Quem disse que  
é sério isso?

I: Á?

I: Eu vô medi com  
você e vamos ver  
quem é mais  
grandona!

I: E com o Chico,  
você mede?

I: Mede com a Ana  
Cláudia também? Á?

I: com quem que  
você mede?

(M, S e I com  
quebra-cabeça)

I: É uma vez que a Amândinha tava aqui, cê ficô aqui pra vê quem era mais alta. Cê foi medir com ela. Cê ainda mede com ela?

M: Não, porque eu não sô SI

I: A?

M: Onde que é mãe?

I: eu acho que ela SI muito.

U: Cê mede sim. Eu vi aquele dia. Mas como a menina falô! Ela não parava mais! Pobre da M nem tinha voz!

I: E com o Chico você mede?

M: Mido.

I: E a Ana Cláudia?

M: Tamém.

I: E quem é maior?

M: Eu.

I: Sério?

M: Sério.

3- 3:04,30

(M, S e I na sala)

I: O Chico sumiu, hein!

M: É.

I: Quem será que tá maior: você ou ele?

M: O SI

I: Tem que medir,  
né M!

M: Eu já medi com  
a Mandinha que,  
que é maior é a  
Mandinha.

I: Cê mede com o  
Chico?

M: A? Ópa, ópa!  
Quase que eu caio.

I: Cê mede com o  
Chico?

I: Mas cê tá  
fazendo muita  
bagunça em cima do  
sofá.

M: Eu tô fazeno  
tchum, tchum.

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

I: Cê mede com o  
Chico também, M?

M: A?

I: Você mede  
com o Chico  
também?

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

I: Não tô  
"médico". eu falei  
se você mede  
(pausa) com o  
Chico também?

S: Mede com o  
Chico também? (ri)

(mede com =  
médico, se dito  
rapidamente)

I: É.



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

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

M: Mēdo.

I: Hum. E com a  
Ana Cláudia?

M: A Ana Cláudia  
já tem assim, a  
Ana Cláudia

S: Mas cê mede com  
a Ana Cláudia?

M: Mido. (baixo)

I: Quem que é  
maior?

M: Eu.

BEBER

1- 2;06.24(d\*)

(na cozinha)

I: E a mamadeira?

M: Eu não bébu  
mais.

2- 2;07.08

(no jantar)

M: A coca eu bébu.

S: Mas a coca  
acabô. Qué suco,  
eu faço.

M: Ah, mãe!

(M chora)

MEXER

1- 2:09.12

S: Cê vai mexê no piano do pai e ele vai ficá muito bravo!

M: Não méxo, não. Ele não deixa.

S: Então xispa daí.

COMER

1- 2:05.23(d\*)

M: Cómo bala e bolo.

Dani: E vai ficá gordona, horrorosa!

M: Mas eu cómo só um pouquinho.

Dani: Então pode!

TIVE/TEVE

Encontram-se relacionadas abaixo as ocorrências com tive e teve:

1- 3:02.22

(M, S e I estão na sala da casa da Nina vendo fotos da Ivanise)

I: M, vem cá! Que mais você teve sem ser a (pausa)

M: A catapora?

catapora?

I: É. Que que cê teve?

M: Não sei.

I: Que/ você já ficou doente.

M: Não sei, já falei que não sei.

I: Cê já teve sarampo?

M: Não.

I: A Daniela teve?

M: Não.

I: E eu?

M: Você não.

I: Que que eu já tive?

M: Cata/ só catapora.

I: Eu! E eu?

M: Catapora, eu já tive catapora.

I: Mas e eu?

M: Eu/ eu já falei.

I: De mim, Marcelinha. Que que eu tive?

M: Você? Tive sarampo e catapora.

I: X?

M: Sarampo e catapora.

I: Não entendi o que você falou. Vai machucá a cabeça. Eu quero sabê o que que eu tive. S: O/ orelhão lá é que é verde e amarelo?

(S vê fotos da Ivanise)

I: É! (ri)

2- 3:02.22

(M, S e I na sala da casa da Nina)

I: Mas cê não falou: a Kika vem na sua casa, ou ela não que pegá catapora também?

M: Ela não que ca/ pegá catapora.

I: Ela teve?

M: Não. Chó Maichela teve. Cê já teve catapora?

I: A?

M: Cê já teve catapora?

I: Eu?

M: É.

I: Não sei.

M: Ah.

I: Preciso perguntá pra m mãe, mas ela não sabe.

3- 3:03.01

(M e I estão na cozinha. M chupa uvas)

M: Cê já teve catapora?

I: Eu não tive catapora.

M: Por que?

I: Não peguei. Eu só tive sarampo e rubéola. E você?

M: Eu só/ eu tive só catapora e sarampo.

I: E a Daniela?

M: Só cata/ cata/ catapora e sarampo e a/ e a Ana Cláudia também.

I: Cê falou que a Ana Cláudia não teve!

M: Ah! Mãe! (alto)

4- 3;03.13

I: M, cê já teve catapora?

M: Já, mas agora eu já sarei.

I: Quem que teve?

M: A Daniela.

I: Quem mais?

M: A Mariana e a Raquel não.

I: E o Chico já teve?

Amandinha: Não. Ainda bem que eu já tive quando eu era bebê. Melhor pegá quando eu era bebê, né.

I: Cê já teve, M, catapora?

M: Já.

I: M. e eu?

M: Você não teve  
catapora.

M: Não.

5- 3;04.07

(M e I estão na  
sala da casa de M)

M: Não. Porque não  
tinha nenhuma  
criança lá no  
parquinho.

M: Não.

M: Tamém. Eu já  
sarei.

M: Tamém tive.

M: Cê já falou da  
Dani.

M: Tamém. A  
Mariana já tem.

I: Eu tive?

Amandinha: Eu acho  
que você teve  
quando era gugu-  
dadá.

I: Escuta, lá na  
sua escola as  
crianças já  
tiveram catapora?

I: Sua professora/

I: Sua professora  
já teve?

I: E a Dani?

I: Você?

I: E a Simone?

I: E a Daniela?

I: Ah, repeti? E a  
Mariana?

I: E eu? A?

M: Ela já tem  
catapora.

I: Não entendi!

M: Ela ainda tem  
catapora.

I: A Mariana?

M: É.

I: Ah, só umas  
manchinhas, né!

M: É. Mas ela tem  
um/ um/ um, mas  
ela tem uma  
marquinha que  
parece uma  
espinha.

I: Hum! E eu?

M: Cê/ cê num/ cê  
tamém tive.

I: Hum?

M: Ai, esse não  
SI. Aqui esse é  
igual esse.

6- 3;04.21

(M, S e I estão na  
sala da casa de M  
e montam um  
quebra-cabeça)

I: Olha, essa  
menina tá com  
catapora. Ele teve  
catapora.

M: Não teve.

I: Teve. OLha a  
cara dela toda  
pintadinha.  
S: é mesmo!

M: Ela não teve.

M: Dessa  
pequeninha  
tamém.

M: Eu não tenho.

M: Eu tenho uma  
marquinha aqui.

M: Ela já tem, né.

M: Mãe, eu não  
acho.

M: Não sei onde  
que é.

M: Não.

M: Eu tamém.

S: Esse menino  
também. Gente,  
aqui tá todo mundo  
com catapora.

I: É mesmo, S. ó,  
essa daqui tem um  
pouquinho. Essa  
não tem catapora.

S: Já teve.

I: Essa teve/ esse  
teve, ó. Tá aqui,  
ó.

I: Igual a  
Marcela!

I: Mas já teve.

I: E a Mariana?

I: E a Daniela?

I: A Dani já tem?

S: Aqui.

I: Seu pai já teve  
catapora, M?

S: Teve.

I: E você?

I: O que?

(M refere-se a  
peça do jogo)

.  
.  
.



M: Eu também. Eu/  
eu já tive sarampo  
junto com  
catapora. Já tive  
catapora.

M: Não.

M: Não tive, né!

M: Tive.

M: E o meu/ e o  
papai também?

M: Ti/tive  
sarampo, o papai?

M: Não, né mãe?

M: Ninguém teve  
sarampo aqui.

M: Olha SI. Ela  
tem essas  
manchinhas aqui,  
ela SI ela tem  
esses pontinhos e é  
catapora.

I: Que mais você  
já teve?

S: Achei o  
vermelho, ó!

I: Cê já teve  
rubéola?

I: Teve sim!

I: E a Simone?

S: Não.

S: Também o que?

I: Teve?

S: Não. Só  
catapora.

I: Alguém teve  
sarampo aqui?

I: Não teve mesmo,  
né dona Simone?

S: Não.

I: Eu acho que  
elas não tiveram  
nada SI, tiveram?

S: Nada. Essa  
catapora foi a  
primeira.

I: Ai, coitada!

7- 3;04.21

(M, S e I montam  
um quebra-cabeça)

I: M, cadê a outra  
metade da  
menininha aqui,  
que teve, que te  
catapora? Essa que  
teve catapora.

M: Ei.

I: Vamo!  
S: Nossa SI. Cê  
Não ia fazê isso  
comigo? Não ia  
ensiná?

M: Vai ficá mais  
marquinha, né.

(M se coça)

I: E a Amandinha,  
M?

M: A Mandinha teve  
sarampo e  
catapora?

S: Catapora.  
Sarampo, eu não  
sei. Acho que não.

M: Tinha.

I: E as irmãs  
dela?

M: Também não.

I: Mas não eram  
elas que/

M: Á?

I: E as irmãs?

M: Não tive (pausa  
curta)ava.

I: Mas, sabe o que  
eu ia perguntá?  
Não era isso que  
eu ia perguntá.  
Era se a Amandinha  
tava boa, se você  
tinha estado com  
ela.

M: Não, mas cê tem  
que terminá. Cê  
não sabe! Cê não  
sabe!

(M refere-se a  
montagem do  
quebra-cabeça)

S: Deixa eu colocá  
outra. Agora que  
eu descobri, pô!

## SUMMARY

The present work tried to interpret the mistakes on vocalic alternation verbs in M's speech (recorded weekly from 1;06 to 3;06), by metaphorical and metonymical processes, proposed by De Lemos (1992).

According to this proposal, the mistake is understood like product of relations that are established on child speech.

Some descriptions about Portuguese vocalic alternation verbs are approached in chapter II. By those, it was possible to conclude that the explanations to the alternations are phonological and morphological ones. There is no consense about that among the authors. It seems that alternation can be considered like a variation item in Portuguese. The explanation offered by the authors tried to approach this fact. The reality is that those descriptions conceive language as a product and not as a process, that is what is contemplated in language acquisition. In this chapter it is concluded that language is heterogeneous and it is in constant movement; also in the case of vocalic alternation.

In Chapter III some studies, from different theoretical positions were summarized, what in some way, contributed to the study of the theme. Firstly, the work of Perroni Simões (1976) was approached, who has proposed that the acquisition of these verbs would happen by the application of a grammatical rule. In 1977, this author and Stoel-Gammon brought up the hypothesis that the acquisition of the first person was derived by the third person of singular, assumed as the basic form. The mistakes on vocalic alternation verbs were interpreted as an evidence for such hypothesis. This hypothesis was lately supported by Bybee (1985), who searched on language acquisition data the confirmation to her hypothesis about paradigms organization. Still in this chapter, the Karmiloff-Smith's (1986) model was recalled, because it suggests a treatment to morphology acquisition. At last, a social-interacionist proposal was presented from the dialogue processes definition up to the metaphorical and metonymical processes proposal described by De Lemos (1992).

In chapter IV, the analysis of the mistakes on vocalic alternation verbs on M's speech were interpreted as a resignification of the other's speech on the M's by metaphorical and methonymical processes. The dependence on the other's speech is marked by the maintenance of the opening of the root vowel as it is in the third person, revealing the similarity with the other's speech, at the same time that occurs a substitution by the /o/ desinencial mark. It was remarked that this hybrid form was turned to occupy the same syntatic environment first occupied by the third person forms. In this way, the initial M's paradigm becomes to be established by the relations of similiarites and differences concerned to the other's speech. The final considerations are on chapter V.

language acquisition- mistakes- metaphorical and metonymical processes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abaurre, M. B. (1991). "Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita". Anais do II Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem. PUC-RS, 5-16.
- Albano, E. (1990). Da Fala a Linguagem Tocando de Ouvido. São Paulo: Martins Fontes.
- Bisol, Leda. (1987). "Harmonização vocálica, uma regra variável". Separata do Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo. Lisboa, 2. 17-40.
- (1992). "Aspectos da fonologia atual". D.E.L.T.A., 8,2. 263-283.
- Brown, R. (1973). A First Language: the Early Stages. Londres: G. Allen & Unwin Ltd.
- Bybee, L. Joan. (1985). Morphology: a Study of the Relation between Meaning and Form. John Benjamins Publishing Company. 49-52.
- Câmara Jr., J. Mattoso. (1964). Filologia e Gramática. J. Ozon Editor. 2a. edição. 225-226.
- (1967). Princípios de Linqüística Geral. Livraria Acadêmica. 4a. edição. 110-112.
- (1970). História e Estrutura da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Livraria Editora Ltda. 2a. edição. 148-153.
- (1982). Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda. 2a. edição. 104-110.

- Crusta, P. Vazques & Luz, M. A.M. (1961). Gramática Portuguesa. Madrid, Editorial Gredes. 2a. edição. 355-359.
- Cunha, Celso F. (1972). Gramática da Língua Portuguesa. Fename. 3a. edição. 396-403.
- De Lemos, C. G. (1982). "Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original". Boletim da Abralín. 3. 97-126.
- (1985). "Specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition". In L. Camaioni & C. T. G. De Lemos (eds), Questions on Social Explanation Piagetian Themes Reconsidered. Amsterdã: John Benjamins.
- (1989). "Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões". Anais do I Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem. PUC.RS.
- (1992). "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio". Substratum. 1. 121-135.
- De Lemos, M. T. G. (1994). "A língua que me falta: uma análise dos estudos de aquisição de linguagem". Tese de doutoramento. UNICAMP. (inédita).
- Figueira, R. A. (1985). "Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança". Tese de doutoramento. UNICAMP. (inédita).
- (1992). "Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem". Anais do II Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem.

PUC-RS. 131-141.

----- (1992). "O processo de Reorganização no Desenvolvimento Lingüístico da Criança: Algumas manifestações na Sintaxe, no Léxico e na Morfologia". Anais do GEL. Estudos Lingüísticos XXI. Jaú. 712-719.

----- (no prelo). "O Erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da Linguagem". In Castro, M. F., O Método e o Dado, Ed. da Unicamp.

----- (a sair). "A Aquisição dos verbos prefixados por DES-. O erro como reflexo de processos reorganizacionais".

----- (a sair). "Erro e enigma na aquisição da linguagem". Anais do III Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem. PUC-RS.

Jakobson, R. (1969). Linguística e Comunicação. São Paulo: Editora Cultrix. 2a. edição. 55-62.

Karmiloff-Smith, A. (1986). "From meta-processes to conscious access: Evidente from children's metalinguistics and repair data". Cognition. 23. 95-147.

Mateus, M. H. M. (1989). Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa. Ed. Caminho S.A. 2a. ed.

Palmière, L. T. D. (inédito). "Aspectos da Aquisição do Sistema de Pronome Pessoais e da flexão verbal por gêmeos".

Perroni Simões, M. C. (1976). "Aspectos da Gramática portuguesa aos dois anos de idade". Dissertação de mestrado. UNICAMP. (inédita).

- Perroni Simões, M. C. and Stoel-Gammon, C. (1977). "The acquisition of inflections in Portuguese: a study of development of person marks on verbs". Journal of Child Language. 6. 53-67.
- Perroni, M. C. (1983/1992). Desenvolvimento do Discurso Narrativo. São Paulo: Martins Fontes.
- Pontes, E. (1973). A estrutura do verbo no português coloquial. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes Ltda. 2a.edição. 34-35. 54-55. 86-89.
- Wetzels, W. L. (1991). "Harmonização vocálica, truncamento, abaixamento e neutralização no sistema verbal do português: uma análise auto-segmental". Cadernos de Estudos Linguísticos. 21. 25-48.