



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

CAMILA ROSSETTI VIEIRA

**A(S) UNIDADE(S) DA PALAVRA EM INOVAÇÕES LEXICAIS:
SINGULARIDADE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE
LINGUAGEM**

**CAMPINAS,
2022**

CAMILA ROSSETTI VIEIRA

**A(S) UNIDADE(S) DA PALAVRA EM INOVAÇÕES LEXICAIS:
SINGULARIDADE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do título
de Doutora em Linguística.**

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Attié Figueira

**Este exemplar corresponde à versão
final da Tese defendida pela aluna
Camila Rossetti Vieira e orientada pela
Profa. Dra. Rosa Attié Figueira.**

**CAMPINAS,
2022**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Tiago Pereira Nocera - CRB 8/10468

V673u Vieira, Camila Rossetti, 1990-
A(s) unidade(s) da palavra em inovações lexicais : singularidade no processo de aquisição de linguagem / Camila Rossetti Vieira. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Rosa Attié Figueira.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Saussure, Ferdinand de, 1857-1913. 2. Aquisição da Linguagem. 3. Neologismos. 4. Língua portuguesa – Morfologia. 5. Diferenças individuais. I. Figueira, Rosa Attié, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The word unit(s) in lexical innovations : singularity in the language acquisition process

Palavras-chave em inglês:

Saussure, Ferdinand de, 1857-1913

Language acquisition

Neologisms

Portuguese language – Morphology

Individual differences

Área de concentração: Linguística

Títuloção: Doutora em Linguística

Banca examinadora:

Rosa Attié Figueira [Orientador]

Irani Rodrigues Maldonade

Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro

Silvana Perottino

Glória Maria Monteiro de Carvalho

Data de defesa: 17-08-2022

Programa de Pós-Graduação: Linguística

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-1769-9260>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2601881151963508>



BANCA EXAMINADORA:

Rosa Attié Figueira

Irani Rodrigues Maldonade

Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro

Silvana Perottino

Glória Maria Monteiro de Carvalho

**IEL/UNICAMP
2022**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

DEDICATÓRIA

Aos meus avós,

Esta é só mais uma prova de afeto em forma de texto.

AGRADECIMENTOS

À Rosa Attié Figueira pelo estímulo a observar de modo atento esse objeto magnífico que é a fala infantil, pelas orientações e discussões e por ser exemplo de profissional ética, que respeita o compromisso com o sujeito falante.

À Irani Rodrigues Maldonade e à Silvana Perottino pelas preciosas considerações feitas no exame de qualificação.

À Irani Rodrigues Maldonade, Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro, Silvana Perottino e Glória Maria Monteiro de Carvalho por aceitarem fazer parte da Comissão Examinadora da tese e, por meio de sua leitura atenta, feito esta pesquisa progredir. À Claudia Mendes Campos, Stefania Montes Henriques e Pedro Perini Frizzera da Mota Santos pela participação como membros suplentes.

À Maria Filomena Spatti Sândalo por me orientar na qualificação de área, permitindo expandir horizontes sobre a pesquisa linguística.

Aos colegas do GPAL pelas discussões e acolhimento.

A toda a comunidade do IEL, funcionários, alunos e professores, pelo apoio e crescimento pessoal.

À Marcela Zanutto por ser uma profissional generosa, que me abriu muitas portas.

Aos meus alunos e alunas, aos seus responsáveis e aos empregadores pela confiança que têm depositado em meu trabalho.

Aos meus pais, Paulo e Ana, cujo apoio incondicional é o fomento desta pesquisa.

A todos os mencionados por terem criado uma rede de apoio que, na difícil situação em que se encontra a ciência no Brasil, permitiu-me persistir.

RESUMO

Dentre os vários aspectos do processo de aquisição de linguagem, a presença de inovações lexicais é certamente um dos que mais chama a atenção, seja do observador leigo, seja do pesquisador interessado naquilo que a fala infantil pode revelar sobre a linguagem humana ou sobre o processo de subjetivação. Isso porque o surgimento dessas ocorrências divergentes – termo cunhado por Figueira (1996) em substituição a “erro” – torna flagrante a diferença entre a fala da criança e a fala do adulto. Evidências disso são encontradas na fala de crianças entre 2 e 5 anos, em que se observam, por exemplo, novos nomes de agente, como “olhador de olhos” (para ‘oftalmologista’), e novos verbos, como “cabelar” (para ‘pentear o cabelo’), que, embora distintas daquilo que se espera na fala do adulto, são compreendidas facilmente, visto que suas unidades (raízes, radicais e afixos) estão presentes no Português Brasileiro. No entanto, existem uma série de ocorrências que escapam a esse tipo de classificação, uma vez que o divergente se revela naquilo que pode ser reconhecido como algumas subunidades da palavra, a saber: o radical, a raiz, o tema, as vogais temáticas ou os morfemas de gênero. Esse é o caso de “achuqueiro”, cujo efeito desviante reside no radical observado, que é diferente daquilo que se espera na fala do adulto (“açucareiro”). Assim, esta pesquisa tem como objetivo direcionar o olhar para esse tipo de evidências. A análise dos dados é feita sob o horizonte da teorização interacionista (DE LEMOS, 2002), em sua relação com as ideias saussurianas (SAUSSURE, 1996, 2006 [1916], 2012 [2004]), em especial, com aquilo que se encontra no *corpus* saussuriano sobre raiz, radical, tema e gênero, mas também com os conceitos de língua e fala, diacronia e sincronia, relações sintagmáticas e associativas e a teoria do valor. Os episódios são, em sua maioria, selecionados dos *corpora* de dois sujeitos, RA e DA, disponíveis no Projeto de Aquisição de Linguagem Oral (CEDAE/IEL/UNICAMP), cujas falas foram gravadas semanalmente em sessões de 30 minutos em situação de interação informal entre a criança e os interlocutores comuns no contexto familiar (mãe, pai, irmãos, empregada...). Do *corpus* de DA são analisadas ocorrências que abrangem o período de 2;01.09 a 6;02.10 e do *corpus* de RA são analisadas ocorrências que abrangem um período de 1;11.03 a 4;10.06 de idade. Por fim, destaca-se que a análise dos dados por um viés interacionista permite contemplar os fatos únicos da experiência de cada sujeito com a língua, apontando para a singularidade desse processo, um tema de extremo interesse para a área da Aquisição de Linguagem.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Inovações lexicais. Interacionismo. Saussure. Singularidade.

ABSTRACT

Among the various aspects of the language acquisition process, the presence of lexical innovations is certainly one of the most striking ones, whether for the lay observer or for the researcher interested in what children's speech can reveal about the human language or about the subjectivation process. This is because the emergence of these divergent occurrences – a term coined by Figueira (1996) to replace “error” – makes the difference between the child's speech and the adult's speech blatant. Evidence of this is found in the speech of children between 2 and 5 years old, in which, for example, new agent names, such as “*olhador de olhos*” (for ‘ophthalmologist’), and new verbs, such as “*cabela*” (for ‘*combing the hair*’), which, although different from what is expected in adult speech, are easily understood, since their units (roots, radicals and affixes) are present in Brazilian Portuguese. However, there are a number of occurrences that escape this type of classification, since the divergence is revealed in what can be recognized as some subunits of the word, namely: the stem, the root, the theme, the thematic vowels, or the gender morphemes. This is the case of “*achuqueiro*”, whose deviant effect resides in the observed radical, which is different from what is expected in adult speech (“*açucareiro*”). Thus, this research aims to look at this type of evidence. The data analysis is carried out in the framework of interactionist theorization (DE LEMOS, 2002) and its relationship with Saussurean ideas (SAUSSURE, 1996, 2006 [1916], 2012 [2004]), especially with what is found in the Saussurean corpus on stem, root, theme, and genre, but also with the concepts of language and speech, diachrony and synchrony, syntagmatic and associative relations, and the theory of value. The episodes are mostly selected from the *corpora* of two subjects, RA and DA, available in the Oral Language Acquisition Project (*Projeto de Aquisição de Linguagem Oral – CEDAE/IEL/UNICAMP*), whose speech was recorded weekly in 30-minute sessions in situations of informal interactions between the child and common interlocutors of the family context (mother, father, siblings, caretaker...). From DA's corpus, occurrences that cover the period from 2;01.09 to 6;02.10 are analyzed and from RA's corpus, occurrences from 1;11.03 to 4;10.06 of age. Finally, it is noteworthy that the analysis of the data from an interactionist perspective allows us to contemplate the unique facts of the experience of each subject with the language, pointing to the singularity of this process, a topic of extreme interest for the area of Language Acquisition.

Keywords: Language Acquisition. Lexical Innovation. Interactionism. Saussure. Singularity.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Proposta de Alcântara (2010).....	26
Quadro 2 – Características da composição e da derivação	30
Quadro 3 – Ocorrências levantadas por Alcântara.....	41
Figura 1 – Agrupamentos analógicos.....	103
Figura 2 – Representação em estrela	104
Figura 3 – Representação no CLG.....	104
Figura 4 – Agrupamento analógico com “enfeitar”	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADJ	Adjetivo
CEDAE	Centro de Documentação Cultural "Alexandre Eulalio"
CL	Classe temática
CLG	Curso de Linguística Geral
DI	Diferenças individuais
ELG	Escritos de Linguística Geral
GEN	Gênero
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
MD	Morfologia Distribuída
PB	Português Brasileiro
PCLG	Primeiro Curso de Linguística Geral
PE	Português Europeu
RFP	Regra de Formação de Palavra
S	Substantivo
TO	Teoria da Otimalidade
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
V	Verbo
VT	Vogal temática

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Introdução	13
Capítulo 2 – Revisão bibliográfica	18
2.1 Estudos morfológicos	18
2.1.1 Perspectivas teóricas.....	18
2.1.2. Raiz e radical	21
2.1.3 Vogal temática e/ou gênero	24
2.1.4 Processos de formação de palavra.....	27
2.2 Estudos da fala da criança	31
2.2.1 Aquisição de morfologia.....	32
2.2.2 Diferenças individuais	42
Capítulo 3 – Quadro teórico-metodológico	49
3.1 Interacionismo conforme de Lemos	49
3.2 “Erro”, analogia e singularidade	61
3.3 Seleção do <i>corpus</i> saussuriano	78
Capítulo 4 – Análise e discussão dos episódios	83
4.1 Seleção e sistematização dos dados	83
4.1.1 Seleção dos dados no Projeto de Aquisição de Linguagem Oral	83
4.1.2 Convenções adotadas nas transcrições	84
4.2 Análise dos episódios	86
4.2.1 Morfologia e suas questões	86
4.2.2 Subunidades da palavra	101

4.2.3 Radical e raiz	121
4.2.4 Vogais temáticas e/ou gênero?	132
4.2.5 Palavras atemáticas.....	154
Capítulo 5 – Considerações finais	163
Referências bibliográficas.....	171
Apêndices	186
Apêndice I: sujeito DA	186
Apêndice II: sujeito RA	190
Apêndice III: outros sujeitos	197

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

Dentre os vários aspectos do processo de aquisição da linguagem, a aquisição da morfologia é certamente um dos que mais chama a atenção, seja do observador leigo, seja do pesquisador interessado naquilo que a fala infantil pode revelar sobre a linguagem humana ou sobre o processo de subjetivação. Isso porque o surgimento de ocorrências divergentes¹ (FIGUEIRA, 1996) nesse domínio torna flagrante a diferença entre a fala da criança e a fala do adulto, enquanto instância do funcionamento da língua. Portanto, é notável o número de estudos que se dedica à aquisição da morfologia do Português Brasileiro (PB). São exemplos desses trabalhos aqueles que tematizam a marcação de número (cf. CORRÊA, NAME; FERRARI-NETO, 2004²; HILÁRIO, 2013; LOPES, 2004), a marcação de gênero (cf. CORRÊA, 2001; FIGUEIRA, 2001; CRUZ, 2018), as flexões verbais (cf. FIGUEIRA, 1998; FIGUEIRA, 2003; MALDONADE, 2003) e a criação de palavras novas (cf. FIGUEIRA, 1995b; FIGUEIRA, 2019; VIEIRA, 2015). No entanto, na medida em que se avança a investigação, tanto teórica quanto empiricamente, ampliam-se as questões e é possível trazer contribuições adicionais a esse cenário.

Nesse sentido, com esta tese, visamos dar prosseguimento à investigação conduzida anteriormente acerca da aquisição de morfologia derivacional do PB como língua materna. Em Vieira (2015), dedicamo-nos a reunir e analisar um conjunto de dados de inovação lexical, a fim de discutir, a partir de uma abordagem teórica interacionista (DE LEMOS, 2002; entre outros), se os padrões de formação de palavras novas que surgem na fala da criança estavam de acordo com restrições impostas pelo sistema, ou seja, dentro dos limites do gramaticalmente possível para o PB. Assim, as novas combinações entre bases e afixos eram o objeto da investigação e explicar essas formações a partir de um ponto de vista que levasse em

¹ Termo proposto por Figueira (1996) para substituir “erro”, evitando-se assim a carga pejorativa e alçando tais episódios a um lugar de destaque nos estudos da fala da criança. Nesta tese, seguiremos a proposição da autora e utilizaremos amplamente tal termo.

² O artigo em questão trata da aquisição de número e de gênero.

consideração os estudos saussurianos era o objetivo principal. Chegamos à conclusão de que nem sempre a fala da criança se deixa explicar por regras muito bem especificadas. Sendo assim, o conceito de analogia proposto em Saussure (2006 [1916]) e Saussure (2012 [2004]) se torna uma via de análise interessante.

Logo que começamos a observação do *corpus* de pesquisa, notamos que os fenômenos afeitos à inovação lexical não se relacionam somente com a combinação de bases – entendendo como “base” o que tradicionalmente é designado como raiz, radical e tema – e afixos que não estavam presentes na fala do adulto, mas também com fenômenos relativos ao que são consideradas as subunidades da palavra. Um exemplo do que foi observado pode ser encontrado no episódio 1. Nele desponta uma ocorrência divergente uma vez que, no lugar em que se espera “açucareiro”, aparece a palavra “achuquero”. O efeito desviante desencadeado pelo dado não ocorre porque há uma nova combinação entre bases e afixos, mas sim porque a raiz observada não ocorre convencionalmente apenas nesse contexto³.

Episódio 1

(RA, com a mãe, contando a história “João e o pé de feijão”)

M: ah! O João.

RA: Zão entô lá:::, viu que tava lá? Uma a galinha domino e os gigante domino. Tinha uma bota, depois tinha uma bota do gigante, depois ele pegô a bota sem acordá eles, depois, depois, depois, depois o gigante acordô, acordô, acordô, viu quem tá aqui? O Zoão. E depois sabe o **achuquero** grande, e ele conseguiu abri o **achuquero** glande.

M: ah, o açuqueiro? Ah guardô o João debaixo do/da açuqueiro? Sei. E daí?

RA: e depois pôs a bota o gigante foi corrê pra casa dele, correno, correno, correno e acabou a histólia e morreu a vitólia. Essa que é a bonitinha.

M: é um amor essa história.

(RA – 3; 00.24 – 21'55”)

Assumindo a teorização interacionista, consideramos “achuquero” como um ponto de partida para a ampliação do universo empírico, com o fito de investigar questões pertinentes à aquisição de raízes, radicais e temas. Contemplamos episódios assemelháveis a esse como indícios de mudanças estruturais na posição do sujeito e como evidências da noção de captura. O compromisso com essa teorização resulta, além disso, como explica Figueira (2015a, p. 1774), em um olhar sobre os fatos únicos da experiência de cada sujeito, o que torna possível observar a singularidade no percurso de aquisição da linguagem. Isso é explicado pela autora no seguinte trecho:

³ Não é impossível, no entanto, registrar ocorrência semelhante na fala do adulto, como algumas vezes fomos capazes de observar.

O apreço pela temática da diferença no interior do interacionismo não precisa ser lembrado, ele é patente desde o seu início e nos encaminhará – como esperado - a dar privilégio ao que há de distinto, quase idiossincrático em alguns momentos do percurso da criança com a língua (FIGUEIRA, 2015a, p. 1774).

Tomar como horizonte teórico os estudos interacionistas conforme De Lemos (2002, entre outros) significa considerar a proposta da autora de releitura da obra de Ferdinand de Saussure, com o intuito de elaborar caminhos explicativos para a fala da criança; isto é, buscamos na articulação entre a proposição interacionista e as ideias saussurianas (SAUSSURE, 2006 [1916]; SAUSSURE, 2012 [2004])⁴ um lugar teórico para compreender o processo de captura do sujeito pela língua. Os estudos do conceito saussuriano de analogia, que desenvolvemos em trabalho anterior e que Figueira (2010; 2015a; 2015b; 2018b) elabora, já demonstram que esse mecanismo é capaz de dar importantes contribuições para a análise da fala da criança, na qual persiste, como apontado por esta autora, tanto o previsível, em termos gramaticais, como o imprevisível⁵. Nesta tese de doutoramento, pretende-se defender que existem outros caminhos interessantes para averiguar a contribuição saussuriana, principalmente, quando se tem como universo empírico as unidades básicas da palavra. A título de exemplo, observa-se o trecho abaixo, no qual Saussure fala sobre a raiz:

A raiz é, pois, uma realidade para a consciência⁶ dos falantes. É verdade que eles não a destacam sempre com igual precisão; existem, nesse particular, diferenças, quer no seio de uma mesma língua, quer de língua para língua (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 217).

Tendo em vista essa passagem, pode-se dizer que raiz se impõe como tema de interesse para Saussure na medida em que diz algo sobre a posição do sujeito falante – critério que determina o que é real em morfologia (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 158). Além disso, o autor evidencia que a segmentação das unidades inferiores à palavra é um lugar para observar as diferenças no seio de uma mesma língua, ou seja, na fala, novamente a esfera do sujeito falante – vê-se aqui a possibilidade de ressaltar que cada sujeito terá um caminho diferente, singular. As ideias exemplificadas por esse trecho recobrem dois eixos de indagação identificados para

⁴ Entre colchetes incluímos a data da primeira edição.

⁵ A temática da previsibilidade vs. imprevisibilidade se faz presente na obra da autora desde a publicação 1995b, como se observa no título “A Palavra Divergente. Previsibilidade e Imprevisibilidade Nas Criações Lexicais da Fala de Duas Crianças”.

⁶ No Capítulo 4, será explicado qual é a compreensão da palavra “consciência” que podemos atribuir quando percorremos as citações de Saussure sobre o assunto.

esse projeto, que serão expostos adiante: a segmentação das unidades inferiores à palavra e a singularidade, justificando, assim, como esse tema pode ser de efetivo interesse para a teorização interacionista e para os estudos em Aquisição da Linguagem.

A maior parte dos episódios é selecionada junto ao banco de dados de dois sujeitos, DA e RA (aproximadamente, entre 2 e 6 anos de idade), disponíveis no Projeto de Aquisição de Linguagem Oral (CEDAE/IEL/UNICAMP). As gravações das quais coletamos os dados ocorreram, em geral, semanalmente por cerca de 30 minutos e correspondem à interação informal entre a criança e os interlocutores comuns no contexto familiar (mãe, pai, irmãos, empregadas, etc.). Há ainda episódios de VE, sujeito que também compõe o Projeto, e episódios de outros *corpora* que servem como exemplos para ampliar as discussões, nesse ponto o leitor encontrará dados de A e J – coletados e analisados por Figueira (1995a e trabalhos subsequentes) –, de AC – coletado e analisado por Maldonade (2015) e dos *corpora* coletados por Santos (1997).

A partir da observação desses episódios, todos contendo ocorrências divergentes, nos quais se vislumbra uma infinidade de fenômenos das mais diferentes ordens, estabelecemos como eixos de indagação desta tese os seguintes questionamentos: (a) o que as ocorrências divergentes da fala da criança exibem sobre as subunidades da palavra? (b) O que pode ser dito sobre sua segmentação? (c) O que pode ser dito sobre a distinção entre raízes e radicais? (d) Qual é o estatuto das vogais átonas finais em nomes em português: vogais temáticas ou marcadores de gênero? (e) E as palavras tradicionalmente chamadas de atemáticas, o que permitem indagar? (f) Na linha de outras investigações interacionistas, o que pode ser dito sobre a singularidade nesse processo? (g) Qual o caminho explicativo para essas questões a partir da teorização interacionista alinhada ao ideário saussuriano?

Do exposto acima, vê-se que a pesquisa que aqui se apresenta encontra sua justificativa por direcionar o olhar para as subunidades básicas da palavra, voltando-se para questões relevantes, contudo algumas delas pouco exploradas em estudos de aquisição do Português Brasileiro como língua materna. Tal pesquisa também procura avançar sobre um tema de igual importância para o fazer científico da área: a singularidade. Além disso, essa pesquisa interessa na medida em que se contempla o objetivo não só de se descrever como a criança é capturada pelo sistema linguístico, mas também promover um debate relevante para a teorização interacionista, que é a

contribuição saussuriana para a análise da fala infantil. Por fim, é relevante dizer que tal pesquisa poderá ser aproveitada por fonoaudiólogos e pedagogos interessados em morfologia e suas implicações na aquisição de linguagem oral e escrita.

Os conteúdos apresentados se organizam do seguinte modo: no Capítulo 2, procedemos a uma revisão bibliográfica de questões pertinentes ao objeto de investigação, como os conceitos de radical, raiz e tema – incluindo aí uma abordagem das vogais temáticas nominais em sua relação com o gênero –, a exposição de um conjunto de pesquisas que não são orientadas pela teorização interacionista conforme De Lemos e que se dedicaram a investigar aspectos da aquisição da morfologia seja do PB ou não, bem como uma discussão sobre a temática das diferenças individuais. Já no Capítulo 3, expomos a fundamentação teórica-metodológica deste estudo, enfatizando três conceitos ora já explorados por pesquisadores dessa linha de investigação: “erro”, analogia e singularidade e o modo seleção do *corpus* de pesquisa saussuriano. Em seguida, no Capítulo 4, apresentamos os procedimentos metodológicos, que incluem a seleção e a formatação dos dados das crianças. Nesse capítulo, está também a análise dos episódios tanto de DA e RA quanto de dados adicionais. Por fim, no Capítulo 5, apresentamos as considerações finais.

CAPÍTULO 2

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No Capítulo 2, trazemos uma revisão bibliográfica dos objetos de análise. Por um lado, dos estudos morfológicos em suas diversas correntes teóricas, formas de conceituar as unidades que compõem a base da palavra e definições dos processos de formação. De outro lado, dos estudos da fala infantil no que diz respeito à aquisição da morfologia e à abordagem das diferenças individuais.

2.1 ESTUDOS MORFOLÓGICOS

Nesta seção, em primeiro lugar, são expostos brevemente os principais quadros teóricos utilizados pelos pesquisadores que se dedicam ou já se dedicaram a investigar a morfologia do Português Brasileiro ou a aquisição de tal domínio. Em seguida, são detalhados os conceitos fundamentais desta investigação, a saber: radical, raiz, tema, vogal temática, gênero e processos de formação de palavras.

2.1.1 Perspectivas teóricas

Não é de hoje que os pensadores da linguagem se preocupam em descrever as unidades menores que formam as palavras⁷, mas um estudo mais preciso sobre a estrutura interna dessas somente se firmou com o desenvolvimento da Linguística Histórica no século XIX⁸, uma vez que o seu objetivo exigia que se procedesse à análise morfológica, a fim de recuperar os elementos formativos que seriam comparados nas diferentes línguas. Nos dias de hoje, é comum dizer que o termo “Morfologia” se refere ao “[...] estudo da estrutura interna da palavra e/ou de suas variações de forma” (BASILIO, 1999, p. 54). De acordo com Basilio (1999), esse estudo confronta-se com problemas de definição de objeto, já que sua unidade de análise, ou seja, a palavra, inscreve-se em vários domínios da língua (ex.: sintaxe,

⁷ Não nos deteremos sobre a discussão do conceito de palavra, já que seu desenvolvimento requer por si só uma pesquisa. Assim, o leitor que quiser obter mais informações sobre o assunto deverá procurar em textos como Basilio (2000).

⁸ Os estudos linguísticos do século XIX eram marcados pela posição comparatista que tinha como principal objetivo a análise e a comparação das línguas, a fim de descobrir afinidades e construir árvores genealógicas das línguas.

fonologia, léxico, etc.). Esse fato, também segundo Basílio (1999, p. 54), leva o campo a dois problemas de ordens distintas: (a) prejudica a nitidez de um panorama de estudos morfológicos no que tange a pertinência ou não de certas pesquisas e (b) faz surgir questões dentro das próprias posições teórico-metodológicas. Assim o campo de investigação se apresenta cindido pelos objetivos e pelos pressupostos de cada posição teórica.

Dessa forma é de se esperar que a história das investigações sobre a morfologia do português, como objeto de pesquisa sistemática, seja marcada por fases distintas, as quais podem ser resumidas da seguinte maneira: (a) o estruturalismo presente na obra de Camara Jr. (2019 [1970]; entre outros) e (b) a Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1970; e trabalhos subsequentes)⁹ e sua repercussão imediata no estabelecimento de modelos de descrição lexical (BASILIO, 1999, p. 53). Acrescenta-se, ainda, outras três perspectivas que não se sobrepõem enquanto fases distintas da história dos estudos da morfologia, mas que se perpetuam nos trabalhos atuais. São elas: (c) a Morfologia Distribuída (MD), que advém da Gramática Gerativa, mas de uma hipótese não-lexicalista (HALLE; MARANTZ, 1993), (d) a chamada Teoria da Otimalidade (TO) (PRINCE; SMOLENSKY, 1993) e (e) a abordagem cognitiva na formação de palavras (BASILIO, 2010). Assim, embora não constituam a totalidade das teorias sobre o assunto, nesta subseção, observar-se-á de modo sucinto cada uma dessas propostas.

A primeira fase da morfologia desenvolvida no Brasil foi marcada pelos trabalhos do linguista Camara Jr. (2019 [1970]; entre outros), que esteve sob influência do estruturalismo norte-americano¹⁰. A preocupação de pesquisadores desse quadro teórico era a de identificar e de classificar morfemas (tidos como as unidades morfológicas por excelência), ou seja, a preocupação era de determinar a estrutura mórfica do vocábulo. Isso pode ser observado na própria definição de Morfologia que propunham esses estudiosos: “É a apreensão das formas mínimas, ou morfemas

⁹ Como escreve Sandalo, em seu texto de 2012, a Teoria Gerativa, a partir de seu surgimento da década de 1960, teve inúmeros caminhos e desdobramentos. Nessa tese trataremos somente de três, assim sugerimos ao leitor uma apreciação do texto mencionado para ter uma ideia completa da questão.

¹⁰ O pioneirismo de Camara Jr. nos estudos do PB é um capítulo central na historiografia linguística brasileira. Esse pode ser encontrado em vários artigos, livros e teses, entre os quais está Altman (2004), texto em que a autora relata a relação entre o brasileiro e a Linguística que era feita em solo americano, evidenciando toda a rede de contatos que ele se beneficiou quando esteve no país entre 1943-1944. Com a leitura desse artigo, também fica clara a importância de entender o alinhamento de Camara Jr. com o estruturalismo norte-americano sem desconsiderar que esse rótulo englobava posições teóricas distintas.

[...]” (CAMARA JR., 2019 [1970], p. 110).

A segunda fase da morfologia do PB é marcada pelo surgimento da Gramática Gerativa. De um ponto de vista mais específico sobre o domínio morfológico, tem-se, a partir desse programa, o desenvolvimento de teorias distintas. A primeira delas é a Hipótese Lexicalista (CHOMSKY, 1970), que, baseando-se na ideia de que a gramática é constituída por módulos independentes, compreende que essa teria um módulo chamado “léxico” que conteria todas as palavras formadas na língua e que daí constituiriam a sintaxe, o que pressupõe dois espaços gerativos na gramática: o léxico e a sintaxe. Acrescenta-se que, diferentemente do estruturalismo, o centro de análise está na palavra e não no morfema. Segundo Maroneze (2008, p.9–10), o foco dessa proposta são as chamadas Regras de Formação de Palavras (RFPs), as quais são aplicadas a uma base e têm como resultado uma palavra derivada. As palavras novas são formadas pela aplicação de regras do tipo “adicione *-eiro* a uma base nominal para formar um nome de agente”.

Em contraponto a essa visão surgiu, a partir de 1993, com a publicação do artigo *Distributed Morphology an Pieces of Inflection* de Morris Halle e Alec Marantz, a Morfologia Distribuída que, apesar de se inserir na Gramática Gerativa, baseia-se numa hipótese não-lexicalista, ou seja, a arquitetura da gramática não inclui o léxico. Sendo assim, a MD entende que, embora muito da morfologia ocorra no módulo da sintaxe, essa tem seu módulo próprio, definido como um nível de interface entre a sintaxe e a fonologia (SANDALO, 2012, p. 210).

O último quadro teórico do gerativismo que destacamos nesta seção é a chamada Teoria da Otimalidade (ou otimidade). Segundo o que apresenta Sandalo (2012, p. 214), tal teoria surge na década de 1990 como uma vertente do gerativismo, mas, em certos aspectos, é distinta da teoria chomskyana¹¹. Foi proposta inicialmente por Prince e Smolensky (1993) e se distingue por negar uma análise gramatical por meio de módulos, propondo, como contraparte, que a “gramática particular é o resultado do ordenamento de um conjunto de princípios universais; isto é, aplicados em todas as línguas, mas violáveis” (SANDALO, 2012, p. 214). Tem, nesse sentido, o objetivo de estabelecer as propriedades universais das línguas e caracterizar os limites possíveis de variação entre as línguas naturais.

¹¹ Isso significa que a TO compartilha com as outras perspectivas gerativistas os mesmos objetivos, ou seja, determinar os princípios universais da linguagem e caracterizar a maneira que cada um desses princípios se manifesta nas línguas individualmente (KADONO, 2002, p. 1). Para tanto, assume o componente da linguagem como inato.

Devemos destacar, por fim, outro ponto de vista sobre a morfologia: o da Linguística Cognitiva. Basilio, cuja posição teórica no texto de 1980 era explicitamente gerativista, inicia seu artigo de 2010, com uma apresentação e uma crítica a esse modelo, mas especificamente à Hipótese Lexicalista. Fundamentada em tal, a autora apresenta as bases teóricas da Linguística Cognitiva e mostra como essa pode dar importantes contribuições ao estudo da formação de palavras.

Segundo disserta a autora, o pressuposto central desse movimento é que, ao contrário da Teoria Gerativa, a linguagem não é considerada como um sistema autônomo e, portanto, não pode ser abordada sem uma referência crucial a processos cognitivos, pois a língua reflete padrões do pensamento. Além disso, considera que estruturas gramaticais são estruturas simbólicas, sendo assim léxico, morfologia e sintaxe constituem um contínuo de unidades simbólicas. Os significados lexicais, por sua vez, são entendidos como teias de relações que são ativadas por itens lexicais que evocam sentidos interrelacionados. Entende ainda que os processos metafóricos e metonímicos são princípios cognitivos básicos e propriedades centrais na construção do significado (BASILIO, 2010, p. 5-6).

Ressaltamos, por fim, que a formação de palavras para uma das vertentes dessa teoria, a Morfologia Construcional (TAVARES DA SILVA, 2019), ocorre por meio da abstração de padrões que são obtidos de palavras relacionadas paradigmaticamente. Essa abordagem tem vantagens em relação às regras, posto que é mais capaz de lidar com “imprevisibilidades” (TAVARES DA SILVA, 2019, p. 117) por exemplo.

Por último, é imprescindível afirmar que as perspectivas teóricas mencionadas nesta seção são assumidas por grande parte dos estudos cujos resultados serão comparados com aqueles desta tese. Entretanto, nenhuma delas será mobilizada em termos analíticos, porque seus fundamentos – como as concepções de língua e de sujeito – divergem daquilo que estudos interacionistas, em sua conexão com as ideias saussurianas, postulam. Tal dissonância ficará mais clara no Capítulo 3, na medida em que o interacionismo conforme De Lemos for apresentado.

2.1.2 Raiz e radical

Para o tratamento da estrutura da palavra, os conceitos a serem definidos nesta seção são aqueles que, tradicionalmente, receberam as denominações de raiz e radical. Em gramáticas tradicionais e instrumentos de ensino permanece frequente a

postura de não diferenciar esses termos ou, o que arriscamos dizer é ainda mais frequente, o apagamento do conceito de raiz em detrimento do conceito de radical. Tal postura é justificável na medida em que o que a tradição gramatical brasileira assume como critério para diferenciar tais conceitos a história.

Dois dos autores que ilustram muito bem essa linha de pensamento, por um lado um gramático normativo e por outro um linguista em um livro introdutório, são Rocha Lima (2013) e Kedhi (2001a). Para Rocha Lima (2013, p. 242, ênfase do autor), a raiz é “morfema originário e irredutível que contém o núcleo significativo comum a uma *família linguística*”. O autor afirma ainda que, para ter conhecimento das raízes da língua portuguesa, é necessário o conhecimento de todas as mudanças do idioma, uma vez que são aquelas do indo-europeu. Já o radical, segundo o gramático, é “o morfema que funciona como segmento lexical da palavra, opondo-se ao segmento que lhe assinala (por meio de outros morfemas) as flexões e a derivação” (ROCHA LIMA, 2003, p. 242). No mesmo sentido, Kedhi (2001a, p. 26–27) afirma que o radical é o elemento irredutível e comum às palavras de uma mesma família – aqui sem a acepção temporal – e é enfático ao sugerir que se evite a designação de raiz, pois essa está associada a uma perspectiva diacrônica. Enfim, pode-se deduzir dessa postura que as verdadeiras bases para os processos de formação de palavras são os radicais e nunca as raízes (DUBOIS et al., 2004, p. 499), essas assentadas na história.

O critério diacrônico, porém, não é o único que pode sustentar a distinção entre raiz e radical. Uma postura que também pode ser reconhecida é a daqueles teóricos que definem a distinção dos conceitos tendo como base a segmentação da palavra. De acordo com Rosa (2000, p.51), por exemplo, “a raiz ou radical primário é o elemento mínimo de significado lexical. Se for ampliado por derivação ou composição, forma o radical ou radical secundário”. Pode-se entender com base nisso que raiz (ou radical primário) seria uma forma irredutível com significado, como *cas-*, já quando conta com vogal temática, *casa-*, seria um radical ou radical secundário. Em “casamento”, haveria um radical terciário, e assim sucessivamente.

O mesmo tipo de flutuação para se definir a distinção entre raiz e radical pode ser encontrado na literatura na própria conceitualização de raiz¹². Quem observa bem essa questão é Montoya (2016), que escreve:

The concept of the root, though, is not approached consistently across diverse morphological theories. In some models, for example, the root is a meaningful

¹² Para algumas perspectivas, o conceito de raiz é o único a possuir um estatuto teórico. É caso da Morfologia Distribuída (ALCANTARA, 2010, p. 8).

unit (McCarthy 1981), and in others, simply a unit of form (Aronoff 1994). Even in the treatment of Semitic languages, where the root has long played a role (Aronoff 2013), the root as a necessary grammatical unit has recently been questioned (e.g., Bat El 1994; Ussishkin 2005). Moreover, across different linguistic traditions, the construct of the root has been conceptualized in distinct ways, making it difficult to make cross-linguistic comparisons (MONTROYA, 2016, p. 136).¹³

De acordo com esse autor, portanto, a raiz pode ser entendida como uma unidade de sentido, uma unidade puramente formal ou ainda ter seu estatuto teórico negado. Ao longo do artigo, o autor propõe ainda que essencialmente as abordagens desse conceito se dividem em duas. A primeira é chamada positiva e entende a raiz com base nas propriedades que desempenha e nas funções que possui. Em contrapartida, a segunda é chamada de negativa e entende que a raiz é o elemento que permanece depois da eliminação de todos outros morfemas. (MONTROYA, 2016, p. 136).

Por fim, é preciso considerar que, embora possa ser entendido como um elemento comum a uma classe de palavras, nem sempre a raiz permanece a mesma, isso porque ocorrem com frequência processos fonológicos que resultam em alomorfia (ROCHA LIMA, 2013, p. 243). Nos verbos, por exemplo, tal fenômeno pode ocorrer em elementos da segunda e terceira conjugação e é desencadeado pela harmonia vocálica, ou seja, a altura da vogal acentuada do radical e a altura da vogal temática na primeira pessoa do indicativo e em todas as formas do presente do subjuntivo concordam (ex.: seguir : sigo : siga) (SCHWINDT; QUADROS, 2009). Os casos de alomorfia se fazem presentes também em uma infinidade de substantivos e adjetivos (ex.: luas : lunar_{adj}; provável_{ADJ} : probabilidades) e são evidentes nos processos de derivação, sendo um fenômeno muitas vezes explicado por meio da interface entre a fonologia e a morfologia.

¹³ “O conceito de raiz, então, não é abordado de maneira consistente pelas variadas teorias morfológicas. Em alguns modelos, por exemplo, a raiz é uma unidade de sentido (McCarthy 1981), e em outros é simplesmente uma unidade de forma (Aronoff 1994). Mesmo no tratamento das línguas semíticas, no qual a raiz tem desempenhado um longo papel (Aronoff 2013), a raiz como unidade gramatical necessária foi recentemente questionada (e.g., Bat El 1994; Ussishkin 2005). Além disso, através de diversas tradições linguísticas diferentes, o construto de raiz tem sido conceitualizado de maneiras diferentes tornando difíceis os estudos comparativos entre diferentes línguas” (MONTROYA, 2016, p. 136, tradução nossa).

2.1.3 Vogal temática e/ou gênero

Camara Jr. (2019 [1970]; entre outros) foi um dos primeiros a identificar a vogal temática nominal no PB e a diferenciá-la do morfema de gênero, propondo que, da mesma forma que os verbos, os nomes também poderiam ser classificados de acordo com a vogal presente em sílabas átonas que sucedem o radical. Assim os nomes temáticos seriam classificados em três classes (-a, -o e -e), quando essas vogais estivessem em sílabas átonas, e os nomes seriam atemáticos quando essas vogais estivessem em sílabas tônicas (ex.: café). Ainda segundo a proposta do autor, os nomes terminados em consoantes /R/, /L/ e /S/, como “vestibular”, seriam da classe de tema -e, uma vez que essa vogal emerge no plural “vestibulares”. Sobre os sufixos derivacionais, aponta o autor:

Os sufixos derivacionais, igualmente, podem ser atemáticos ou temáticos em -a, em -o ou em -e. É atemático no singular o sufixo -ez (*palidez*) ao lado de -eza (*tristeza*), ou -ês (*francês*) ao lado de -ense (*parisiense*). Em -mento (*juízo*) temos um tema em -o, como em -ema (*telefonema*) um tema em -a (CAMARA JR., 1971, p. 52).

Com relação ao gênero, visto como processo da flexão, Camara Jr. (2019 [1970]) propôs que somente o elemento -a poderia ser considerado como morfema de gênero feminino, sendo o masculino não marcado. Outras formas de marcação de gênero se dão por alomorfa, como a ocorrida em “avô” e “avó” (CAMARA JR., 2019 [1970], p. 134).

Por sua vez, Kehdi (2001a, p. 34) explica que as vogais temáticas, cuja função é marcar classes de nomes e de verbos, acrescentam-se ao radical de uma palavra para constituir uma base. As vogais temáticas nominais em português, segundo o autor, seriam -a, -o e -e. Sabendo-se que -a e -o também são morfemas de gênero, o autor propõe uma distinção: “Enquanto -o e -a desinências comutam com -a e -o respectivamente, para exprimir mudança de gênero [...] o mesmo não ocorre com as vogais temáticas” (KEHDI, 2001a, p. 35). Segundo a proposta desse autor, portanto, -a e -o em “menino” e “menina” são considerados desinências de gênero e -a e -o em “carta” e “livro” são consideradas vogais temáticas nominais.

No que diz respeito aos estudos oriundos da Gramática Gerativa, as vogais temáticas – e conseqüentemente as classes temáticas – estão no centro de um interessante debate que se estabeleceu nos últimos anos entre duas vertentes, a Teoria da Otimalidade (BERMÚDEZ-OTERO, 2013) e a Morfologia Distribuída (EMBICK; HALLE, 2005). Cada uma dessas teorias atribui ao tema importância

diferente na composição da gramática. Adeptos da TO, como Bermúdez-Otero, defendem que a concepção de tema é fundamental, pois ele já estaria presente na estrutura profunda e, se não estiver no *output*, é porque ocorreu uma regra de apagamento. Já na MD é o conceito de raiz que recebe um lugar privilegiado e a vogal temática é considerada um morfema dissociado, ou seja, um elemento cuja inserção é pós-sintática.

Previamente a tal debate, mas fazendo postulações interessantes sobre a relação entre vogal temática e morfema de gênero em espanhol, encontra-se o trabalho inaugural de Harris (1991), o qual segue a premissa básica de que sexo biológico, gênero gramatical e classe temática possuem uma interrelação, mas são domínios autônomos da representação linguística e demandam representação formal independente. Sexo biológico, para o autor, seria uma questão de semântica; gênero gramatical pertenceria à sintaxe, uma vez que ocorre a concordância; e a vogal temática – que ele denomina marcador de palavra – faria parte da morfofonologia (HARRIS, 1991, p. 28). Sobre essa primazia das vogais temáticas, escreve:

Tradition has it that the -o of such nouns as maestr-o '(male) teacher', tor-o 'bull', disc-o 'disk', and the -a of such nouns as maestr-a '(female) teacher', vac-a 'cow', cint-a 'tape' are gender-marking suffixes. Tradition is wrong: the -o and -a in question belong to a set of exponents of declensional class (HARRIS, 1991, p. 59).¹⁴

Voltando-se para essa discussão com base no PB, em uma linha de análise sustentada pela Morfologia Distribuída e baseada nas propostas de Harris (1991; entre outros), logo assumindo que não existem morfemas de gênero, Alcântara (2003, 2010) defende que existem quatro classes temáticas¹⁵ na língua portuguesa, sendo que três possuem as vogais -o, -a e -e e uma não possui terminação/tema (-∅) e que a vogal -e também poderia atuar como epentética. A classe I, em sua proposta, é aquela que pode ser identificada pela vogal -o, na qual a maior parte dos elementos possui gênero masculino e o plural é formado apenas pelo acréscimo do -s. Na classe II, estão contidas as palavras terminadas em -a, sendo a classe não-marcada para unidades do gênero feminino. Já na classe III, a vogal característica é a vogal -e – quando essa não é inserida por razões fonológicas – e cujos elementos são de ambos

¹⁴ “A tradição propõe que -o em nomes como maestr-o (professor), tor-o (touro), disc-o (disco), e o -a em nomes como maestr-a (professora), vac-a (vaca), cint-a (cinto) são sufixos de marcação de gênero. A tradição está errada: -o e -a em questão pertencem a um conjunto de expoentes de classes de declinação.” (HARRIS, 1991, p. 59, tradução nossa)

¹⁵ No trabalho de 2010, ela reduz o número de classes formais de cinco, que havia proposto em 2003, para quatro.

os gêneros, não havendo, portanto, o mesmo tipo de relação entre vogal temática e gênero que existe nas classes anteriores. Além disso, a vogal -e, que determina tal classe, pode não estar presente na forma singular, mas emergir no plural, como é o caso de “capaz” e “capazes”. Por fim, a classe IV agrega as unidades reconhecidamente atemáticas – caracterizada por um -∅ tanto no singular quanto no plural – e seus elementos também podem ser dos dois gêneros.

Quadro 1 - Proposta de Alcântara (2010)

Classe formal	Gênero	Exemplos
a. I /o/	masculino	astro, belo, calmo...
	feminino	libido, tribo, virago...
b. II /a/	masculino	aroma, cometa, drama...
	feminino	alameda, bela, cava...
c. III /e/	masculino	abacate, capuz, controle
	feminino	arte, ave, boate...
d. IV ∅	masculino/ feminino	bagagem, aração, farol...

Fonte: Alcântara (2010, p. 6)

Outro trabalho que aborda essa problemática sob a ótica da MD é Santana (2019). Sua proposta, embora considere que -o e -a sejam sempre vogais temáticas, é diferente da de Alcântara (2010) na medida em que sustenta que as classes III e IV sejam revistas. Logo, sugere que na classe [+β] devam estar contidos os substantivos terminados em -e após raiz com coda não licenciada (ex.: abacate), os substantivos com -∅ no singular e -e no plural (ex.: capuz) e os substantivos com -∅ tanto no plural quanto no singular (ex.: bagagem), todos esses considerados atemáticos. Já a classe [+γ] seria composta pelos substantivos que apresentam o -e após uma raiz terminada em coda licenciada (ex.: controle). De sua proposta, é relevante observar que a autora não considera que -e, presente nas formas plurais, seja uma vogal temática, mas uma vogal epentética.

Com vista na discussão comentada anteriormente, em texto de 2016, Matzenaur e Bisol mobilizam dados do Português Brasileiro para argumentar a favor da posição adotada pela TO, ou seja, admitem a derivação com base no tema e, portanto, a vogal temática já estaria na estrutura subjacente. Além disso, as autoras defendem que, enquanto -a e -o seriam verdadeiras vogais temáticas, a vogal -e apresentaria um comportamento singular, sendo vogal temática em poucos casos e funcionando como vogal epentética na formação de empréstimos (ex.: clube) e na

formação de plurais (ex.: vestibulares), isto é, na proposta das autoras, a vogal -e tem mais funções epentéticas do que aquelas previstas tanto por Camara Jr., quanto por Alcântara e Santana.

Por último, também sob a ótica otimalista, Schwindt (2018) volta-se para o debate com o qual iniciamos esta subseção: a relação entre gênero e classe temática. Sendo assim, questiona¹⁶:

(i) há evidências para atribuição de *status* morfológico às vogais que fecham as palavras portuguesas?; (ii) uma vez se assumindo *status* morfológico para essas vogais, há que se falar em duas categorias distintas – gen e cl – ou se trata de unidades de mesma natureza?; (iii) se categorias distintas na morfologia, seus expoentes fonológicos devem ser vistos conjunta ou separadamente? (SCHWINDT, 2018, p. 750)

Segundo o autor, para as vogais -o e -a, a resposta para a primeira pergunta é comumente respondida como afirmativa, por causa dos morfemas de gênero. No caso da vogal -e, no entanto, a resposta afirmativa demanda mais considerações, uma vez que poderia atuar, como outros autores já comentaram, somente como um segmento epentético para resolver questões de estruturação silábica, mesmo assim assume que todas têm *status* morfológico. No que diz respeito à segunda e à terceira questões, o autor defende ao longo do texto que, apesar de poderem coincidir fonologicamente, não há uma identificação morfológica, e a principal explicação para isso é que não existe uma total correspondência entre gênero e classe temática em PB.

2.1.4 Processos de formação de palavra

A fim de que se possa ter uma compreensão ampla da questão tematizada, faz-se necessário não somente especificar quais são os elementos que atuam como base nos processos de formação de palavras¹⁷, mas também observar, mesmo que brevemente, quais são esses processos.

¹⁶ Os questionamentos do autor serão discutidos na seção 4.2.4 a luz das evidências empíricas.

¹⁷ Como não é de nosso interesse resgatar o percurso histórico da formação dos conceitos, todos os textos selecionados são mais atuais. Porém é muito interessante observar a opinião de Varrão – em *De Lingua Latina* – sobre porque existe a derivação: “A derivação foi inserida em linguagem não apenas latinas, mas /nas/ de todos os homens por um motivo útil: de fato se assim não tivesse sido não poderíamos aprender um tão grande número de palavras (na verdade são infinitas as formas e que elas se derivam), nem no que refere às que tivéssemos aprendido a partir delas ficaria claro que semelhança haveria entre elas” (RUY, 2006, p. 26). Tal citação, ainda que possa ser posta em dúvida por sua generalização e por falar em “aprendizagem” – conceito rechaçado pelo interacionismo conforme De Lemos –, tem alguns argumentos que vão ao encontro daquilo que observaremos no Capítulo 4 com a análise dos *corpora*: a derivação de fato contribui para a expansão do léxico, posto que através dela é possível criar palavras novas. Além disso, porque tais signos podem ser alocados em agrupamentos analógicas, ressaltam-se semelhanças entre eles que contribuem para o processo de aquisição ao permitir que esses sejam segmentados em unidades menores.

De acordo com as gramáticas normativas e textos introdutórios de linguística, tais como Rocha Lima (2013) e Kedhi (2001b), existem dois processos básicos de formação de palavras, a derivação e a composição, e outros processos “marginais”, como a redução, as onomatopeias e o hibridismo. O primeiro seria o processo pelo qual se obtém uma palavra nova partir de outra já existente – denominada primitiva – adicionando elementos que lhe alteram o sentido (ROCHA LIMA, 2013, p. 250). Essa pode ser de seis tipos: a) derivação sufixal: acréscimo de sufixo à forma primitiva (ex.: *jardineiro*); b) derivação prefixal: acréscimo de prefixo à forma primitiva (ex.: *desligar*); c) derivação prefixal e sufixal: acréscimo não simultâneo de um prefixo e um sufixo (ex.: [*des*]leal[*dade*]); d) derivação parassintética ou parassíntese: acréscimo simultâneo de prefixo e de sufixo de modo que a exclusão de um desses elementos origina uma forma inaceitável na língua (ex.: *desalmado*) (KEDHI, 2001b, p. 17); e) derivação regressiva: há redução da forma primitiva, eliminando-se um sufixo (real ou suposto) (KEDHI, 2001b, p. 28) (ex.: o nado); e f) derivação imprópria: mudança de classe gramatical sem alterar a forma (ex.: O funcionário *fantasma*). O processo de composição, por sua vez, é aquele pelo qual se cria uma palavra através da união de palavras ou radicais e pode ser de dois tipos: a) justaposição: junção de duas bases sem alteração (ex.: catavento); e b) aglutinação: junção de duas bases com alteração (ex.: aguardente).

No que diz respeito aos processos ditos marginais, Kedhi (2001b) menciona, em primeiro lugar, a abreviação, a qual, assim como ocorre na derivação regressiva, caracteriza-se por haver uma redução da palavra primitiva, mas, diferente desta, não há alteração na classe gramatical (ex.: foto). Outra característica importante que diferencia esses dois processos, de acordo com o autor, é que a derivação regressiva tem critérios bem definidos para a redução das palavras (eliminação de um sufixo real, de parte da palavra compreendida como sufixo ou de uma desinência), mas, no que diz respeito à abreviação, esses não existem.

Outros processos marginais de formação de palavras que Kedhi (2001b) menciona são: a) onomatopeias: reproduções de sons (ex.: cocoricó); b) reduplicação: repetição de sílabas da base da palavra (ex.: titia); c) hibridismo: palavras formadas por unidades procedentes de línguas diferentes (ex.: bicicleta); e d) siglas: redução de títulos longos a suas letras iniciais (ex.: IBGE), fenômeno conhecido por acronímia.

Ainda sobre o assunto, destaca-se o trabalho de Rio-Torto (1998) acerca do

PE, no qual a autora defende que existem três grandes classes que podem agrupar os processos de formação de palavras: operações aditivas, operações subtrativas ou redutivas e operações modificativas (RIO-TORTO, 1998, p. 42). Entre os processos aditivos ou concatenativos, incluem-se a afixação (ex.: *roseira*), a composição (ex.: *guarda-roupa*) e a reduplicação (ex.: *bombom*). Entre os processos redutivos, por sua vez, estão a supressão de segmentos mediais (ex.: *heliporto*) ou de segmentos finais (ex.: *maldoso*), o cruzamento ou interseção supressiva de segmentos mediais (ex.: *brasiguai*), a abreviação (ex.: *foto*) e a siglação (ex.: *Fiocruz*). Por último, entre os processos modificativos, encontram-se a apofonia e a metástase para as quais a autora não oferece exemplos. Uma passagem relevante desse artigo de Rio-Torto (1998) é que, segundo a autora, não há infixação no Português Europeu. Logo em palavras como “*maletazinha*”, trata-se de um caso de recursividade, ou seja, são dois processos derivacionais consecutivos, um que incluiu o sufixo *-eta*, e outro que adicionou o sufixo *-zinh-*.

Já sob o horizonte teórico da Morfologia Distribuída, Scher (2018) apresenta – sem necessariamente defendê-los – a existência de dois tipos de processos de formação de palavras: os concatenativos e não concatenativos. O primeiro grupo caracteriza-se pela combinação de subunidades da palavra (raízes, bases, afixos, etc.) formando unidades maiores. Portanto, são os processos de afixação (ex.: *sofrimento*), composição (ex.: *abre-latas*) e incorporação. Já o segundo grupo se caracteriza justamente por não haver somatória de elementos; ou seja, nas palavras da autora: “modificam a estrutura interna das palavras, sem que haja associação ou adição de morfema” (SCHER, 2018, p. 22). Estariam aí incluídos a reduplicação (ex.: *gira-gira*), a conversão (ex.: *jiboi* > *jiboiav*), a derivação regressiva (ex.: *beijos*), o truncamento (ex.: *cerva*), o *blending* ou mesclagem (ex.: *apertamento*) e as modificações internas.

Por sua vez, com base em neologismos encontrados na internet e orientado pelas ideias da Linguística Cognitiva, Gonçalves (2012) analisa as tendências do PB no que diz respeito à formação de palavras, seguindo o proposto para o inglês. O autor chama a atenção para alguns dos processos ora já mencionados, como derivação e composição, também para processos que ainda não foram mencionados. O primeiro deles é a criação de formas *ex-nihilo*, em outras palavras, formas cunhadas sem a ativação de nenhum processo morfológico; isto é, há criação de raízes (ex.:

catilanga)¹⁸. Já o segundo processo de interesse para o autor são as formações analógicas, que é a criação de palavras espelhando-se em outras (ex.: “aguaréu” sob o modelo de “fogaréu”). Sobre esse processo, o autor argumenta que é difícil distingui-lo das regras produtivas, uma vez que uma analogia pode dar origem a um novo afixo e, por conseguinte, a um sistema produtivo, o que teria acontecido com o sufixo *-ete* (GONÇALVES, 2012, p. 174).

Apresentados todos os possíveis processos de formação de palavras atuantes no PB, por último, deve-se salientar que nem sempre essa classificação se dá sem problemas. Uma das questões mais apontadas é entre a separação entre derivação e composição. Dedicado a tal tema em artigo de 2011, Gonçalves segue a proposta de Kastosky para quem esses dois processos formariam os extremos de um *continuum*. O passo fundamental dessa proposta é, sem dúvidas, estabelecer as características prototípicas de cada processo, o que está resumido no quadro a seguir:

Quadro 2 – Características da composição e da derivação

	Composição	Derivação
Unidades	Radicais Palavras	Afixos
	Lexemas autônomos Formas encurtadas, presas, que remetem a palavras	Elementos de fronteira (formas presas que não correspondem a palavras)
Características estruturais	Unidades com posição não necessariamente fixa na estrutura da palavra	Unidades definidas por uma posição pré-determinada na estrutura da palavra (à esquerda ou à direita)
	A variável lexical utilizada é predominantemente a palavra.	A variável lexical utilizada é predominantemente o radical.
	Cabeça lexical à direita ou à esquerda	Cabeça lexical à direita
	Possibilidade de existir relação de coordenação entre constituintes.	Ausência desse tipo de relação
	Possibilidade de flexão entre constituintes	Flexão periférica
Característica fonológica	Realização em mais de uma palavra prosódica	Realização em uma única palavra prosódica
Características semânticas	Expressa um significado lexical	Manifesta um conteúdo gramatical ou funcional
	Pode endocêntrica ou exicêntrica.	Predominantemente endocêntrica.
Produtividade e produção	Forma conjuntos mais fechados de palavras (é mais <i>ad hoc</i>).	Forma conjuntos mais completos de palavras (é mais regular)
	Caracteriza grande número de formas manufaturadas	Produz palavras em série.

Fonte: Gonçalves (2011, p. 68-69)

¹⁸ Forma pejorativa de se referir a uma mulher.

Tal caracterização, embora possa ser suficiente para a descrição de um certo número de palavras, é problemática para vários casos que demonstram estar em um limite entre a derivação e a composição, como “showmício”, “autoescola” e “chocolatra”, conforme sustenta o autor. Palavras como a do primeiro tipo contêm *spliters*, que são elementos semelhantes a palavras, mas com propriedades de afixos (ex.: *-mício*). Já palavras como a do segundo exemplo são formadas por recomposição, ou seja, quando uma forma é criada por meio do truncamento de outra. Palavras como a do terceiro exemplo são casos de gramaticalização de elementos (ex.: *-latra*). Todas elas compartilham o fato de demonstrar que não se encaixaram às características prototípicas da derivação e da composição, ilustradas no quadro 2.

Uma última problematização que pode ser levada em conta sobre a questão de formação de palavras no PB, principalmente pela gramática normativa, é o tratamento de certos processos como “marginais”. Tal discussão está contida em trabalhos como de Gonçalves (2006), no qual o autor contesta que os processos marginais possam ser interpretados como arbitrários e imprevisíveis, propondo que sejam interpretados à luz da Morfologia Prosódica. Para tanto, analisa os seguintes processos: reduplicação – cópia de segmentos (ex.: Dedé); hipocorização – abreviação de nomes próprios de maneira afetiva (ex.: Guto); truncamento – reprodução de parte da base com adjunção de uma vogal (ex.: gorja); mesclagem lexical – junção de duas palavras (ex.: portunhol); e siglagem – iniciais de um nome composto (ex.: UNB). O que a análise desses processos demonstra para o autor é que, ao levar em conta primitivos morfológicos e prosódicos, tais processos são plenamente regulares, requerem, portanto, uma avaliação que se dê na relação entre morfologia e fonologia (GONÇALVES, 2006, p. 238), sendo assim, não devem ser considerados “marginais”.

2.2 ESTUDOS DA FALA DA CRIANÇA

Cientes do que é relevante na discussão das subunidades da palavra, de uma maneira geral, também especificamente no PB, passa-se à revisão de trabalhos dedicados à fala infantil organizada em dois tópicos principais. No primeiro, resenha-se a literatura da área sobre a aquisição da morfologia. Já no segundo, faz-se o mesmo com a temática das diferenças individuais. Ainda que contemple apenas parcialmente o conjunto de pesquisas dedicadas a esses assuntos, já é possível ter

uma ideia mínima sobre sua abordagem pelos estudiosos da Aquisição da Linguagem e em que medida podem contribuir para a análise dos dados no Capítulo 4.

2.2.1 Aquisição de morfologia

Decerto um dos trabalhos mais emblemáticos sobre a aquisição da morfologia é o de Berko (1958), no qual a autora se vale de um experimento, aplicado em sujeitos entre 4 e 6;06, com pseudopalavras (logatomas), a fim de investigar como as crianças aplicam regras nos seguintes domínios morfológicos da língua inglesa:

The areas that seemed to be most promising from this examination were the plural and the two possessives of the noun, the third person singular of the verb, the progressive and the past tense, and the comparative and superlative of the adjective (BERKO, 1958, p. 151).¹⁹

Embora esse trabalho seja normalmente referenciado nos estudos da aquisição da morfologia flexional, especialmente sobre a formação do plural, pode-se notar que a derivação e a composição também foram contempladas pela pesquisadora. Sendo assim, selecionamos abaixo as perguntas usadas para avaliá-las em seu experimento:

6. Diminutive and compounded or derived word. One animal, then a miniscule animal. "This is a wug. This is a very tiny wug. What would you call a very tiny wug? This wug lives in a house. What would you call a house that a wug lives in?" [...]

8. Derived adjective. Dog covered with irregular green spots. "This is a dog with quirks /kwɜks/ on him. He is all covered with quirks. What kind of dog is he? He is a _____ dog." [...]

24. Comparative and superlative of the adjective. A dog with a few spots, one with several, and one with a great number. "This dog has quirks on him. This dog has more quirks on him. And this dog has even more quirks on him. This dog is quirky. This dog is _____. And this dog is the _____."

25. Progressive and derived agentive or compound. Man balancing a ball on his nose. "This is a man who knows how to zib /zɪb/. What is he doing? He is _____. What would you call a man whose job is to zib?". (BERKO, 1958, p. 155 – 157)²⁰

¹⁹ "As áreas que pareceram ser mais promissoras para esta investigação foram o plural e os dois possessivos dos nomes, a terceira pessoa do singular do verbo, os tempos progressivo e pretérito e o comparativo e o superlativo dos adjetivos." (BERKO, 1958, p. 151, tradução nossa).

²⁰ "6. Diminutivos e palavras compostas e derivadas. Um animal, depois um animal minúsculo. "Este é um wug. Este é um wug muito pequeno. Como você chamaria um wug muito pequeno? Este wug vive em uma casa. Como você chamaria a casa onde o wug vive?" [...]

8. Adjetivos derivados. Cachorro coberto com manchas verdes irregulares. "Este é um cachorro com quirks nele. Ele está coberto de quirks. Que tipo de cachorro é ele? Ele é um cachorro ____." [...]

24. Comparativo e superlativo dos adjetivos. Um cachorro com poucas manchas, um com muitas e outro com algumas. "Este cachorro tem quirks nele. Este cachorro tem mais quirks nele. E este cachorro tem ainda mais quirks nele. Este cachorro é quirky. Este cachorro é _____. E este cachorro é o _____."

25. Agentes progressivos e derivados e composição. Homem equilibrando uma bola em seu nariz. "Este é um homem que sabe zib. O que ele está fazendo? Ele é _____. Como você chamaria um homem cujo trabalho é zib?". (BERKO, 1958, p. 155 – 157. tradução nossa).

Com base nos resultados dos testes com a pergunta 24, a autora chegou à conclusão de que as crianças pareciam não ter total controle da regra na formação do comparativo e do superlativo dos adjetivos, uma vez que apenas um, entre oitenta sujeitos, respondeu conforme o esperado, e alguns também disseram que não sabiam responder ou simplesmente repetiam o logatoma. Já para a pergunta 25, enquanto a maioria dos adultos produziu a palavra “*zibber*”, através do emprego do sufixo *-er*, bastante comum na formação de nomes de agente no inglês, somente 11% das crianças o empregaram, 35% sequer responderam, 11% apresentaram a forma composta “*zibbingman*”, 5% a também composição “*zibman*”, e o resto das crianças respondeu com palavras convencionais, como “palhaço” ou “acrobata” (BERKO, 1958, p. 168). Enfim, considerando as perguntas 6 e 8, quando direcionadas à formação dos diminutivos e dos derivados, a autora observou que nenhuma criança empregou os sufixos nos dois casos, preferindo, em muitos momentos, formar uma palavra composta, por exemplo, “*baby wug*”. Isso levou a pesquisadora a propor que, enquanto os adultos empregavam a derivação, as crianças, em processo de aquisição do inglês como língua materna, davam preferência à composição.

A conclusão geral de seu estudo é resumida pela linguista em três palavras: consistência, regularidade e simplicidade. Isso porque, conforme ela afirma, a criança não trata as palavras novas de acordo com padrões idiossincráticos, nem como padrões pouco frequentes. Além disso, sua maior taxa de acerto, no âmbito da flexão, foi com paradigmas mais regulares e com menor número de alomorfes e, no caso de haver muitos alomorfes, elas davam preferência aos mais comuns (BERKO, 1958, p. 176-177).

Também bastante conhecida na área por seu interesse na aquisição da morfologia é a obra de Eve Clark. Em trabalho desenvolvido com a colaboração de Berman (CLARK; BERMAN, 1984), por exemplo, as autoras defendem a influência da transparência semântica, da simplicidade formal, da produtividade e da convencionalidade na aquisição de morfemas tanto no hebraico quanto no inglês. A transparência semântica é observada quando a criança conhece o sentido das subunidades de uma unidade maior, enquanto a simplicidade formal ocorre quando certa forma não exige muitas alterações, portanto, sendo mais fácil de ser adquirida. Já a produtividade diz respeito ao uso de uma determinada forma pelo adulto, o que pode variar com o tempo e ao que a criança seria sensível. Por último, a convencionalidade diz respeito à tendência dos falantes a preferir formas

convencionais. No caso das crianças, de acordo com as autoras, em um primeiro momento, faltar-lhes-iam alguns itens no vocabulário e, por isso, sua opção seria criar palavras novas, mas, assim que aprendem a palavra convencional, essa bloqueia o uso da inovação lexical.

Destaca-se desse artigo também a afirmação de que a criança tem que aprender a identificar regularidades nas relações entre sons e sentidos e, em seguida, abstrair morfemas em potencial. Além disso, elas precisam, de acordo com as pesquisadoras, identificar quando uma unidade, mesmo sonoramente idêntica a um morfema, é parte do radical (CLARK; BERMAN, 1984, p. 543). Em outras palavras, a segmentação deve ser considerada na aquisição de palavras que, embora possuam elementos semelhantes a morfemas da língua, esses não têm estatuto morfológico. Esse é o caso da palavra “Madagascar” em PB, na qual o final da unidade, conquanto seja formalmente idêntico ao sufixo *-ar* que forma adjetivos (ex.: escolar), ali não possui esse estatuto, sendo parte da raiz.

Já nos trabalhos posteriores, Clark (1993, 1998, 2013)²¹ seleciona um universo empírico do inglês, do francês e do alemão, principalmente, para tratar da aquisição de linguagem, dando bastante espaço ao domínio morfológico. Nesse sentido, a autora afirma que no primeiro ano de vida, enquanto produz as suas primeiras palavras, a criança apresenta em sua fala modulações morfológicas sistemáticas (CLARK, 1998, p. 374). Ainda segundo essa pesquisadora, na medida em que adquire mais palavras, a criança armazena-as na memória e as produz quando necessário. Durante esse processo, a criança também começa a identificar e analisar as palavras complexas, reconhecendo afixos, radicais e temas, atribuindo-lhes sentido e combinando-os em novas formações (CLARK, 1998, p. 374). Sobre essa afirmação escreve:

As children learn more words, storing them in memory and producing them themselves, they come to analyze their internal morphological structure. They begin to identify roots and stems inside complex words, in both compound and derived forms, and simultaneously isolate any derivational affixes attached to these roots. (CLARK, 1998, p. 385)²²

²¹ A autora, assim como algumas pesquisadoras interacionistas entre as quais nos incluímos, assume o conjunto de palavras novas na fala infantil como domínio empírico capaz de colocar em relevo vários aspectos da aquisição de linguagem.

²² “Na medida em que as crianças aprendem mais palavras, armazenando-as na memória e produzindo-as por si mesmas, elas vêm a analisar a estrutura morfológica interna. Elas começam a identificar raízes e temas dentro de palavras complexas, tanto em formas compostas quanto em derivadas, e simultaneamente isolam qualquer afixo derivacional ligado a essas raízes.” (CLARK, 1998, p. 385, tradução nossa)

A análise das partes de uma palavra complexa constitui, portanto, para autores como Clark, um pré-requisito para aquisição lexical e, por consequência, morfológica. A segmentação da raiz, do tema e dos afixos, segundo a autora, é especialmente evidente quando a criança tece comentários sobre as palavras (ex.: *Egg-nog comes from 'egg'!*), quando apresenta desvios na segmentação (ex.: *I'm spiderman-woman*) e quando cria palavras novas (ex.: *filler-bottle*)²³.

Dando continuidade ao encaminhamento das questões, Clark (1998, p. 375) aponta que os afixos não são adicionados somente a radicais, mas também a temas e a palavras. Além disso, comenta que: “In many languages, derivational affixes can be divided into two main groups, depending on whether they require some modifications of the root they are added to (CLARK, 2013, p. 255)”²⁴. Tal aspecto vai ao encontro do carácter de simplicidade do qual fala a autora, ou seja, quanto menores as alterações fonológicas nos morfemas, mais facilmente eles serão reconhecidos e produzidos. Isso quer dizer que, segundo Clark (1998, p. 375), quando as crianças aprendem morfologia flexional – cabendo verificar se o mesmo vale para a morfologia derivacional – elas têm que compreender qual palavra pertence a qual paradigma; isto é, se a palavra toma uma forma regular ou irregular. Isso significa optar por um ou outro alomorfe, nos casos de alomorfia de radicais. Se elas ainda não compreendem esse fato linguístico, a hipótese da autora é que elas tendem a regularizar formas irregulares.

Da obra de Clark, destacamos, por fim, a seguinte afirmação na qual a autora discorre sobre as diferenças individuais no que diz respeito à ocorrência de inovações lexicais na fala da criança:

Children differ in how much they rely on coinages during acquisition. The coinages in their spontaneous speech suggest there are considerable individual differences in how willing they are to coin words. Some children offer a primer for word-formation. Others produce few or no innovations (CLARK, 2013, p. 278).²⁵

²³ Episódios apresentado por Clark (2013, p. 256 - 257), advêm da fala de uma criança adquirindo o inglês seriam equivalentes à “gemada vem de ‘gema!’”, “mulher homem-aranha” e “enchedor de garrafa”.

²⁴ “Em muitas línguas, os afixos derivacionais podem ser divididos em dois grupos principais, dependendo se eles requerem algumas modificações da raiz na qual são adicionados.” (CLARK, 2013, p. 255, tradução nossa).

²⁵ “As crianças diferem no quanto dependem de inovações lexicais durante a aquisição. As inovações em sua fala espontânea sugerem que há diferenças individuais consideráveis no quanto elas estão dispostas a criar palavras. Algumas crianças oferecem uma cartilha para a formação de palavras. Outros produzem poucas ou nenhuma inovação.” (CLARK, 2013, p. 278, tradução nossa).

Outro texto emblemático da área, que encontra respaldo empírico em fenômenos da morfologia, é de Bowerman (1982), cujo intuito é discutir os chamados processos reorganizacionais. Como explica a autora, antes desses processos tomarem lugar, a criança já é capaz de produzir elementos de domínios linguísticos, como o morfológico, mas o conhecimento²⁶ que as permite fazer isso é relativamente superficial, logo, é somente gradualmente que a criança começa a identificar relações e regularidades em formas linguísticas e as integrar em padrões mais abstratos (BOWERMAN, 1982, p. 320). De modo complementar, a autora afirma que as crianças adquirem formas linguísticas complexas como unidades não analisadas ou amálgamas, sendo assim é necessário que elas segmentem essas unidades e descubram de quais elementos elas são compostas, bem como por meio de quais regras as subunidades podem ser combinadas (BOWERMAN, 1982, p. 321).

Já no que diz respeito aos casos de alomorfia, a autora chama a atenção para um processo reorganizacional chamado de *rule replacement*, ou seja, no caso de múltiplos expoentes morfológicos, a criança pode passar de uma regra para outra, sendo que ela começaria pelo alomorfe menos complexo ou mais frequentemente encontrado²⁷, mas Bowerman reconhece que erros e acertos ou erros de uma regra e de outra convivem; como diz, não se trata de um tudo ou nada (BOWERMAN, 1982, p. 342).

Com a finalidade de investigar essas hipóteses, a linguista estuda os seguintes domínios empíricos por meio dos *corpora* de dois sujeitos, Christy e Eva: os verbos prefixados por *un-* e as relações de causa e efeito. Especialmente, sobre o primeiro, a autora argumenta que se trata de um estudo que deve levar em consideração a semântica da base, o que não era habitual nas pesquisas da época, as quais somente tinham como foco os afixos (BOWERMAN, 1982, p. 324). Ademais, Bowerman observa que os dados demonstram que as crianças primeiramente apresentam palavras aparentemente usadas de modo compatível ao convencional, mas que não evidenciam que houve uma “análise” da unidade em subunidades. Posteriormente,

²⁶ Em nota de rodapé, a autora alerta que uso das expressões “identificar”, “reconhecer”, “tornar-se ciente”, etc. apenas indica uma mudança de um momento em que as formas eram não analisadas para outro em que há indícios na fala da criança de uma certa sensibilidade às regularidades da língua (BOWERMAN, 1982, p. 345).

²⁷ Contrariando esse modelo, os estudos de Figueira (2003, 2010) sobre a aquisição dos paradigmas verbais do PB revelam a multidirecionalidade dos erros; isto é, os erros não convergem para uma mesma direção – dos irregulares para a primeira conjugação, por exemplo (ex.: *sabo* por ‘sei’) – impedindo a proposição de algum tipo de ordem/hierarquia na aquisição das desinências verbais. Isso será melhor disposto adiante.

apresentam o afixo em novos verbos que violam as restrições semânticas da base, outros que não violam, mas não são registrados na fala do adulto, e alguns que já possuíam o sentido de reversão de estado. Nesse estágio há sim o indício de que as formas ainda “não analisadas” passaram a sê-lo (FIGUEIRA, 1999, p. 193).

A autora conclui o artigo refletindo sobre o problema da relação entre forma e sentido no curso da aquisição de linguagem. Para ela, contrariamente a certas perspectivas teóricas, o sentido não precede a forma, em vez disso o sentido pode ter o papel de esclarecer o funcionamento de certas formas linguísticas já presentes na fala da criança²⁸. Por último, assim como Clark, Bowerman chama a atenção para a possibilidade de haver diferenças individuais no que diz respeito aos processos reorganizacionais: “*One last issue should be mentioned: the extent to which there may be individual differences in reorganizational process.*” (BOWERMAN, 1982, p. 345)²⁹. De acordo com ela, entre as diferenças observáveis, está o fato de que, ainda que reconheçam as regularidades, há sujeitos que apresentam mais inovações lexicais em sua fala do que outros.

Na esteira dos trabalhos que investigam a interpretação das subunidades da palavra, mas com dados do espanhol e pautado pela Teoria da Otimalidade (PRINCE; SMOLENSKY, 1993), Bermúdez-Otero (2007) investiga a aquisição de dois tipos de nomes dessa língua cujas formas singulares e plurais são homófonas. No primeiro tipo, ilustrado por “*virus*”, haveria a manutenção de -s em palavras derivadas, como “*virusito*”, logo, -s seria parte da raiz da palavra. No segundo tipo, cujo representante é “*Carlos*”, a unidade não está presente em palavras derivadas, como “*Carlote*”, por isso o autor chama de “pseudoplurais”. Voltando-se ao problema da aquisição dessas unidades, o autor afirma que sua solução deve se dar levando em consideração propriedades da língua espanhola, especificamente, as morfológicas (como a função de -s) e as fonológicas (como o acento), mas em especial a solução se dá por fatores estatísticos.

Visto esse panorama geral da área, passa-se agora aos estudos de aquisição da morfologia no PB. Em primeiro lugar, cabe salientar que o interesse pela aquisição desse domínio se faz presente desde os princípios do estabelecimento da Linguística

²⁸ Figueira (1999, p. 209) comenta que, ao chegar a essa conclusão, Bowerman tem um posicionamento próximo ao de Saussure, ainda que não o mencione; isto é, a autora afasta-se da visão de que a língua representaria o pensamento, nomearia conceitos pré-existentes.

²⁹ “Uma última questão deve ser mencionada: até que ponto pode haver diferenças individuais nos processos reorganizacionais.” (BOWERMAN, 1982, p. 345, tradução nossa).

no Brasil, haja vista a dissertação de Costa (1976). Nela o autor baseou-se metodologicamente no trabalho de Berko (1958) e orientou-se pela perspectiva gerativista para investigar a formação do plural, da flexão verbal, do gerúndio, de aumentativos e diminutivos e de agentivos em *-dor*. Seu estudo teve como sujeitos crianças de 4 a 8 anos.

Em meio às constatações interessantes feitas pelo autor, destacam-se duas: uma sobre as formações avaliativas e a outra sobre as agentivas. No que diz respeito à formação de aumentativos e diminutivos, dois logotomas foram problemáticos, “ometão” e “tiles”, com base nos quais as crianças formaram os diminutivos “ometinho” e “tilinho/tilezinho” e o aumentativo “tilão/telezão”. O problema para Costa (1976) é que os sujeitos analisaram como morfemas os finais *-ão* e *-s*, ou seja, aquilo que o pesquisador propôs como sendo partes das raízes das palavras (COSTA, 1976, p. 98-99). Tal fato convoca explicações sobre a segmentação das palavras em subunidades, o que não foi discutido pelo autor. Outro subconjunto que apresentou respostas divergentes foi a formação dos agentivos, pois, considerando os logotomas “cremer”, “tolar” e “zebir”, que representariam verbos de cada uma das conjugações, foram, de fato, formados “cremedor”, “tolador” e “zebido”, mas também “cremende”, “tolo”, “tolartista”, “toladeiro”, “zebido”, “zebiloso”, “zebizando”, “zesbindo”, “zebiro”, “zebeiro”, “zebom” e “zebia” (COSTA, 1976, p. 103), formas sobre as quais o autor também não avançou na investigação.

Na conclusão geral do estudo, Costa (1976, p. 115) afirma que seus resultados foram bastante semelhantes àqueles obtidos por Berko. Isso significa sustentar, entre outros, que as crianças abstraem regras morfológicas de suas línguas e as aplicam a palavras novas e que elas parecem dar preferência a regras mais gerais e mais simples.

Outra dissertação que se orientou pela perspectiva gerativista, especificamente pela TO, é Lorandi (2006), cujos resultados também foram apresentados em Lorandi (2010). Nessa a autora tece reflexões sobre a aquisição do subsistema morfológico, como a “sensibilidade da criança aos recursos morfológicos da língua, processos morfológicos na fala infantil, importância do estudo do *input* [...]” (LORANDI, 2010, p. 82). Baseando-se em exemplos oriundos da fala espontânea de crianças³⁰, como

³⁰ A autora mobiliza nesse estudo dados de coleta longitudinal de diversas fontes.

“boti” (para ‘botei’), “xizar” (para ‘marcar com um X’), “remedieiro” (para ‘farmacêutico’) e “amigosa” (por analogia com ‘amorosa’), a autora escreve:

Todos esses exemplos indicam que a criança utiliza os recursos do subsistema morfológico de sua língua, de forma coerente com o padrão sistêmico, já que não cria morfemas gramaticais inexistentes, e os ajusta aos radicais que ela conhece e que lhe estão disponíveis no momento da produção. Essas são evidências de que há uma segmentação que é interna à palavra e que, a partir do segundo ano de vida, tendo algum conhecimento lexical e sintático tomado lugar junto à gramática da criança, o processo de aquisição da morfologia pode ser percebido, na produção de formas em que se visualiza a criança “brincando” com os recursos de sua língua. Por meio dessa “brincadeira”, a criança demonstra sua sensibilidade morfológica (LORANDI, 2010, p. 8).

Dando continuidade ao seu trabalho sobre o assunto, Lorandi desenvolve a tese de 2011, cujos resultados são apresentados em Lorandi e Karmiloff-Smith (2014). O objetivo desse artigo é discutir o desenvolvimento da consciência morfológica por meio do modelo de Redescrição Representacional (cf. KARMILOFF-SMITH, 1992), que postula níveis de representação do conhecimento que são um implícito e três explícitos. Nesse trabalho, as autoras contam com uma multiplicidade de dados, oriundos de coleta tanto longitudinal quanto experimental, que consistiu em testes inspirados em Berko (1958). Sua hipótese – a qual é confirmada – é que as formas morfológicas variantes, como regularização de verbos irregulares, trocas de sufixos flexionais e inovações lexicais, que demonstram sensibilidade da criança aos morfemas da língua, são um passo que antecede a chamada consciência morfológica, explicitada pelos experimentos aplicados, que contemplam cada um dos níveis de representação postulados por Karmiloff-Smith (1992), os quais, deve-se enfatizar, não têm relação com faixa etária.

Finalizando a apresentação dos trabalhos de Lorandi, é pertinente chamar a atenção para um nome de agente criado, no Teste 1 proposto pelas autoras, por uma criança da Pré-escola I (3;04 a 4;04), a qual, para a pergunta “Uma pessoa que lida, que trabalha com segor é um...”, respondeu “segora”. Esse nome foi interpretado pela autora como a adição da vogal temática -a, portanto, uma resposta inadequada para os padrões esperados pelo teste, a saber: “segoreiro”, “segorista” e “segorador”. Entretanto, assim como o problema do logatoma “tiles”, utilizado por Costa (1976), tal dado poderia colocar em evidência a questão da segmentação das subunidades da palavra, conforme defenderemos nesta tese, portanto, voltaremos a ele posteriormente.

Com um olhar direcionado para a derivação, por sua vez, Lima (2006), orientada pela teoria gerativa, dedica-se a investigar a aquisição de morfologia derivacional por crianças de 2;00 a 7;00 anos adquirindo PB, mais especificamente, “a ordem de aquisição de morfemas derivacionais e compostos, a tipologia e produtividade dos mesmos” (LIMA, 2006, p. 8). Seus achados – levantados a partir dos corpora longitudinais CEALL (PUCRS e UCPel) e DELICRI (UFRGS) – foram que as crianças usam preferencialmente a sufixação, depois a composição e por último a prefixação – resultado diferente daquele encontrado por Berko (1958). Quanto ao aumento no emprego desses mecanismos, a autora observou que isso só ocorre de maneira mais clara na passagem da primeira (2;00 a 3;00) para a segunda faixa etária (3;00 a 4;00), o mesmo não pode ser observado nas passagens das demais faixas etárias. Além disso, a pesquisadora sugere que a tipologia dos afixos e compostos presentes na fala da criança respeita aspectos do uso, no que se refere aos aspectos semânticos-pragmáticos, e que os afixos e compostos mais usados na fala infantil são também aqueles mais frequentes na fala do adulto.

Além de dissertações e teses sobre a aquisição da morfologia, há também alguns artigos, de orientação gerativista, que trazem considerações interessantes sobre o tema central desta investigação. No artigo de 2012, por exemplo, Albuquerque, Bezerra e Neto apresentam os resultados de uma pesquisa experimental – tarefa de fixação preferencial do olhar – direcionada a discutir como as crianças identificam, no fluxo da fala, morfemas derivacionais, especificamente, o prefixo *des-* adjungido a bases verbais. O experimento, aplicado em 12 sujeitos com idade média de 4;06, indicou que as crianças nessa faixa etária já eram capazes de identificar tanto a raiz quanto o afixo, demonstrando reconhecer informações fônicas e semânticas desses morfemas. Já em casos ambíguos (ex.: *descobrir*), elas se valeram de uma estratégia *whole-form processing*, em outras palavras, interpretaram palavras multimorfêmicas como monomorfêmicas.

Por sua vez, Alcântara (2012) investiga, sob horizonte teórico da Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993; entre outros) as classes formais I, II e III (cf. subseção 2.1.3) na aquisição do PB como língua materna. Para tanto se vale do *corpus* AQUIFONO e dados coletados por Matzenauer-Hernandorena. A pergunta norteadora de tal pesquisa é: por que as crianças que estão adquirindo PB como língua materna substituem a vogal /e/ por /o/ e /a/ (cf. quadro 3, exemplos em a e b)

ou inserem vogais depois de consoantes que encerram sílabas possíveis na língua (cf. quadro 3, exemplos em c)?

Quadro 3 - Ocorrências levantadas por Alcântara

Alvo	Ocorrência	Sujeito
a. dente	dento	Priscila (2;02)
b. grande	granda	Vitória (2;09)
c. nariz	narizo	Vinícius (2;02)

Fonte: Alcântara (2012, p. 317)

A hipótese sustentada pela autora é de que as entradas vocabulares não possuem o mesmo tipo de informação que aquelas presentes no sistema do adulto, ou seja, entradas como as apontadas na primeira coluna do quadro 3. Isso significa que, durante o processo de aquisição, a raiz não possui o traço da classe formal III, recebendo o morfema tanto da classe I quanto da classe II. No caso dos adjetivos, tal constatação indica que palavras uniformes seriam tratadas da mesma maneira que as biformes, com o gênero se concretizando na concordância. Já em palavras, como a ilustrada em c, que não têm a posição de classe temática preenchida, à primeira vista, poderiam receber as vogais epentéticas /o/, /a/ e /e/. Entretanto, segundo a autora, sob um olhar mais atento é possível perceber que o elemento desencadeador da inserção de /o/ e /a/ é o traço morfológico de gênero.

Os trabalhos apresentados nesta subseção são orientados por abordagens teóricas bastante distintas da teorização interacionista conforme De Lemos – o que ficará claro no Capítulo 3 –, portanto, não serão adotadas nesta tese. Cabe mencionar também que a aquisição da morfologia foi tema de interesse para estudos que têm em seu horizonte essa abordagem, nos quais a análise de tal domínio linguístico convoca para a discussão dois outros conceitos importantes: o “erro” e a analogia (a saber: Figueira, 1995a, entre outros; Carvalho, 1995; Maldonado, 2003, 2015; Vieira, 2015; Cruz, 2018). Uma vez que esse debate é peça-chave do arcabouço teórico, deixaremos a revisão de tais trabalhos para o Capítulo 3.

2.2.2 Diferenças individuais³¹

O último tópico relevante deste capítulo de revisões bibliográficas são as diferenças individuais (DI), muitas vezes referidas como variações ou singularidades³². Esse tema não é novidade no campo dos estudos linguísticos, haja vista que autores clássicos, como Paul (1983) e Sapir (1949), mencionam em seus trabalhos as variações que ocorrem na pronúncia, na fala de cada sujeito. Sapir afirma, inclusive, que dois indivíduos não possuem exatamente a mesma pronúncia.

Já no campo específico dos estudos da Aquisição da Linguagem, o debate sobre o tema também é amplamente reconhecido e mobilizado, mas nem sempre foi assim. Bates, Dale e Thal (1995), no capítulo intitulado “*Individual differences and their implications for theories of language development*”, de uma perspectiva sociocognitivista, argumentam que a variação individual nos estudos dessa área foi amplamente ignorada por muito tempo, uma vez que se almejavam as similaridades marcantes, ficando as diferenças para um debate que deveria ser feito por fonoaudiólogos e professores da educação especial. Diferentemente, esses autores propõem que variações são essenciais para a compreensão do processo de aquisição de linguagem.

Ainda sobre esse texto, deve-se ressaltar que Bates, Dale e Thal (1995) têm como foco os primeiros estágios da aquisição da linguagem no que diz respeito à compreensão e à produção de palavras (entre 8 e 10 meses) e ao surgimento da gramática (entre 20 e 36 meses). A metodologia utilizada é composta por entrevistas com os pais de mais de 1800 sujeitos. Eles descobriram bastante variação na compreensão de vocabulário, mas a variabilidade na produção só começou a ocorrer depois de 1;00. O crescimento do vocabulário é acelerado depois desse período, embora não seja claro se o que acontece é um *boom* ou uma curva ligeiramente acelerada. Também há uma grande variedade nas primeiras combinações de palavras de acordo com esse estudo.

Além da análise de dados, nesse trabalho os autores traçam um panorama sobre os estudos das diferenças individuais na Aquisição da Linguagem. Para tanto,

³¹ No XVII Congresso da Associação de Linguística e Filologia da América Latina, o Projeto 10 - Estudos da aquisição de linguagem, liderado pelas pesquisadoras Rosa Attié Figueira (Unicamp) e Cecilia Rojas Nieto (UNAM), estipulou como tema as diferenças individuais, fato que mostra que ele está na ordem do dia das pesquisas.

³² Os conceitos “variações”, “diferenças individuais” e “singularidade”, porém, não devem ser lidos como sinônimos, já que, como se mostrará ao longo desta tese, marcam posições teóricas-metodológicas distintas.

sugerem que há três fases distintas que marcam as investigações sobre o tema, as quais traduzimos como: i) Entusiasmo Inicial, ii) Grande Síntese; e iii) Reconsideração Sóbria. A primeira fase é inaugurada pela publicação de Nelson (1973), e nela estão incluídos estudos que se dedicaram a verificar a variação individual em cada componente da linguagem. Sobre os resultados dessas pesquisas, escrevem os autores:

Within phonology, differences have been noted in emphasis on segmental v. suprasegmental features, and in the consistency of pronunciation across word tokens. Within semantics, there are differences in the proportions of nouns in early vocabularies, and in the use of semantically empty "dummy" words. Within grammar, there are differences in use of nouns v. pronouns in early sentences, and in degree of overgeneralization of morphological rules. And within pragmatics, children differ in their variety of speech acts, and in the balance of declarative and imperative utterances. Alternatively, differences may be organized by processing modules. Children differ in the degree to which comprehension is superior to production, in their rate of imitation and whether it is ahead of or behind spontaneous speech, and whether early utterances are limited to single words or are reproductions of longer phrases and sentences (BATES et. al., 1995, p. 12).³³

Em decorrência da multiplicidade de fatores apontados na primeira fase, a segunda fase é justamente vista como uma grande síntese da primeira. Segundo os autores, tal etapa começa com Nelson (1981) revisando seu próprio trabalho e percebendo uma relação entre a distinção que propunha – e será detalhada nesta subseção –, “referencial” vs. “expressiva”, no que dizia respeito ao léxico, e aquela apresentada por Bloom et al. (1975), base nominal vs. pronominal, no que dizia respeito à sintaxe. Sobre isso os autores escrevem:

In this "unitary dimension" or "two-strand" theory of individual differences, infants who are word oriented during the babbling period grow into children with referential vocabularies at the first-word level, and into children who display nominal style in their first word combinations, followed by high rates of morphological overgeneralization during the acquisition of grammar. Conversely, children who are intonation oriented during the babbling period grow into children with expressive vocabularies in the one-word stage, and then show a formulaic, pronominal style in first word combinations, followed

³³ “Dentro da fonologia, diferenças foram notadas na ênfase em traços segmentais vs. suprasegmentais, e na consistência da pronúncia entre *tokens* de palavras. Na semântica, havia diferenças na proporção de nomes no vocabulário nos primeiros momentos e no de palavras “bobas” vazias semanticamente. Na gramática, havia diferenças no uso de nomes vs. pronomes nas primeiras sentenças e no grau de generalização das regras morfológicas. E na pragmática, crianças diferiam na variedade de atos de fala e no equilíbrio entre sentenças declarativas e imperativas. De modo alternativo, diferenças poderiam ser organizadas por módulo de processamento. Crianças diferenciavam-se quanto ao grau no qual a compreensão é superior à produção, nas suas taxas de imitação e se ocorrem antes ou depois da fala espontânea, e se os primeiros enunciados são limitados a palavras únicas ou são reproduções de frases maiores e sentenças” (BATES et. al., 1995, p. 12, tradução nossa).

by a pattern of grammatical learning characterized by undergeneralization and inconsistent application of rules (BATES et. al., 1995, p. 12).³⁴

Nessa fase também, começou-se a falar em “taxa de desenvolvimento”, o que incluía fatores como sexo, tamanho do vocabulário e desempenho em testes de inteligência. Segundo Camaioni e Longobardi (1995, p. 204), a avaliação de tais variáveis levou a certos consensos na área, por exemplo, que as crianças variam bastante em relação a quando começam a falar e que meninas são mais avançadas linguisticamente do que os meninos. Falou-se também na relação positiva entre essa taxa geral de desenvolvimento e dois fatores linguísticos: a proporção de nomes e o número de erros.

Por fim, a terceira fase é denominada por Bates e colegas (1995), como “Reconsideração Sóbria”, a qual é caracterizada por uma reanálise das bases teóricas e empíricas da última fase, o que levou necessariamente a uma ampliação do número de sujeitos analisados, como os autores fazem em seu próprio trabalho.

Como mostram esses autores, o interesse pelo estudo das diferenças individuais na área é, de modo indiscutível, marcado pelos estudos de Nelson, logo, é imprescindível colocar um olhar mais detido sobre esses.

Especificamente na pesquisa de Nelson (1973), a autora apresenta uma proposta sobre as diferenças individuais na fala da criança que se baseia na função comunicativa da linguagem (TOMASELLO, 2002, p. 6). Em tal estudo, a linguista – que analisou as primeiras 50 palavras de 18 sujeitos entre 1;00 e 2;00, através dos registros das mães e de gravações mensais – sugere que algumas crianças generalizam e compreendem a função comunicativa das palavras como sendo referenciais, ou seja, elas as usam, na maioria das vezes, apenas para nomear seres e objetos. Por outro lado, há crianças que entendem que a função principal das palavras é expressiva, logo elas as usam para chamar a atenção de outras pessoas; como um mecanismo de interação social. Essa análise ficou conhecida na área como a distinção entre “criança referencial” vs. “criança expressiva”. Isso é demonstrado na

³⁴ “Nesta ‘dimensão unitária’ ou teoria de ‘duas versões’ das diferenças individuais, crianças que eram orientadas por palavras durante o período do balbúcio cresciam como crianças com vocabulários referenciais no nível das primeiras palavras, e crianças que exibiam estilo nominal nas suas primeiras combinações de palavras seguiam com altas taxas de regularização morfológica durante a aquisição da gramática. Inversamente, crianças que eram orientadas pela entonação durante o balbúcio cresciam como crianças com vocabulário expressivo na holófrase, e elas mostravam um estilo formulaico pronominal nas primeiras combinações, seguido de um padrão de aprendizagem gramatical caracterizado por poucas regularizações e aplicação inconsistente de regras.” (BATES et. al., 1995, p. 12, tradução nossa)

seguinte passagem do texto da autora:

For most of the children (called referential), early vocabularies consisted of a large proportion of object names (i.e., nouns) with some verbs, proper names, and adjectives. For a large minority (called expressive), however, vocabularies were more diverse, with a large number of social routines or formulas (such as "stop it," "I want it," "don't do it") included among the nouns, verbs, and adjectives. Because of these phrases, the vocabularies of the latter children included pronouns and grammatical functors as well as nouns, although whether these terms could be considered "vocabulary items" was problematic, since they were usually embedded in what appeared to be unanalyzed formulas or routines rather than novel constructions (NELSON, 1981, p. 172).³⁵

Também foi observado que a distinção entre tais estilos afeta a velocidade de aquisição de linguagem e que isso tem relação com fatores não linguísticos. De acordo com Elsen (1996, p. 142), as chamadas “crianças expressivas” demoram mais para começar a falar e produzem menos frases. Por outro lado, foi observado que as “crianças referenciais” tendem a ser a primogênita, a pertencer a famílias com maior grau de escolaridade e começam a falar mais cedo.

Estudos que se basearam na proposta de Nelson (1973) mostraram que essa divisão não é estática, logo há crianças que apresentam os dois estilos e há também as que mostram que esses atuam em *continuum*. Mais do que isso, a autora e outros pesquisadores pautados em sua proposta argumentam que são poucas as crianças que demonstram clara preferência por um único estilo.

While the K. Nelson (1973) sample was divided on the basis of the subjects' most characteristic vocabulary, it was not claimed nor was it intended that all children were exclusively one type or the other. Indeed, there appeared to be a continuum from highly referential to highly expressive, and many children appeared to employ aspects of both styles (NELSON, 1981, p. 176).³⁶

Dando prosseguimento aos estudos das diferenças individuais, em Nelson (1981, p. 179), a autora busca formular explicações para esse fenômeno. Para tanto segue a proposta de Peters (1977) que sugere que há quatro fatores que determinam

³⁵ “Para a maioria das crianças (chamadas referenciais), o primeiro vocabulário consistia em uma grande proporção de nomes de objeto (ex.: nomes) com alguns verbos, nomes próprios e adjetivos. Para uma grande minoria (chamadas expressivas), no entanto, os vocabulários eram mais diversos, com um grande número de rotinas sociais ou esquemas (como “pare”, “eu quero isso”, “eu não fiz isso”), incluídos entre nomes, verbos e adjetivos. Por conta dessas frases, o vocabulário das últimas crianças incluía pronomes e funtores gramaticais assim como nomes, embora se esses termos pudessem ter sido considerados “itens vocabulares” seria problemático, uma vez que eles eram usualmente incorporados no que pareciam ser estruturas não analisadas ou rotinas ao invés de novas construções.” (NELSON, 1981, p. 172, tradução nossa)

³⁶ “Enquanto o exemplário de K. Nelson (1973) fosse dividido com base no vocabulário mais característico do sujeito, não foi debatido nem era a intenção de debater que todas as crianças eram exclusivamente de um tipo ou de outro. De fato, parecia ser um *continuum* do altamente referencial para o altamente expressivo, e muitas crianças pareciam empregar os dois estilos.” (NELSON, 1981, p. 176, tradução nossa)

as DIs: a composição individual, o tipo de *input*, o tipo de fala esperada para o ambiente e a percepção da função da linguagem. Disso Nelson depreende que a aquisição de linguagem não ocorre pela análise da gramática de uma língua, mas pela compreensão das partes determinadas contextualmente. Portanto, como crianças diferentes estão expostas a contextos diferentes, ocorrem as variações individuais.

É fato que os trabalhos sobre as diferenças individuais não se restringem à aquisição do inglês, sendo válido observar alguns desses estudos. Camaioni e Longobardi (1995), por exemplo, analisam filmagens da interação de 15 crianças falantes do italiano como língua materna com suas mães e fazem entrevistas com seus pais, a fim de debater as diferenças em estilo e taxa de aquisição de linguagem. Ao observar a fala desses sujeitos, que tinham entre 1;04 e 1;08, as autoras concluíram que as crianças mostraram uma grande variação nesses dois quesitos, mas que a distinção referencial/expressiva proposta por Nelson não era adequada à descrição da aquisição do italiano, já que apenas uma pequena parte de seus sujeitos demonstrou usar tais estilos de maneira dicotômica.

Elsen (1996), por sua vez, investigou, por meio de diários, a fala de uma criança adquirindo alemão como língua materna desde o nascimento até 2;05. Sua análise foi a de que a criança possuía os dois estilos e que esses eram funcionalmente determinados, ou seja, ela aplicava o estilo expressivo (ex.: jargões, sons preenchedores, etc.) como uma estratégia de manutenção do diálogo e o estilo referencial (ex.: substantivos, fala telegráfica, etc.) quando falava de coisas ao seu redor (ELSEN, 1996, p. 144).

Os trabalhos apresentados até aqui, como visto, têm mais de 20 anos de publicação. Contudo, o interesse pelo tema permanece presente na área. Exemplo disso é o artigo de Kidd e Donnelly (2019), no qual os autores reforçam a necessidade de observar as diferenças individuais através de uma meta-análise sobre o tema. Assim, primeiramente, eles discutem as implicações da abordagem das DIs, mencionando que essas colocam as seguintes tarefas para as teorias que visam explicar a fala da criança:

First, our theories must allow for and predict the existence (and absence) of IDs (the existence imperative). Second, our theories must account for the relationship between exogenous variables and language acquisition (the environmental imperative). Finally, our theories must account for the observed developmental relationships between linguistic subsystems and between language and other cognitive systems (the architectural imperative). (KIDD;

DONNELLY, 2019, p. 8.3)³⁷

Em seguida, os autores mencionam que, apesar das diferenças individuais serem fundamentais para as teorias e apesar de existirem muitas pesquisas a esse respeito, ainda não foi possível compreender totalmente como as crianças variam e como isso afeta o desenvolvimento posterior e o desenvolvimento para além da linguagem (KIDD; DONNELLY, 2019, p. 322). Isso porque, de acordo com os autores, pesquisas desse tipo são caras, uma vez que exigem um grande número de sujeitos. Também porque, ao longo das últimas décadas, as pesquisas de cunho experimental consideraram as diferenças individuais como erros e as descartaram.

Os estudiosos ainda resenham trabalhos que se dedicaram a esse assunto, agrupando-os por temática, entre as quais, destacamos duas: a variação nos discursos dirigidos às crianças e o desenvolvimento gramatical.

Sobre a variabilidade no entorno linguístico, ou seja, a variação da fala dirigida à criança, Kidd e Donnelly (2019, p. 322) afirmam que esse é um fator que se modifica muito – quantitativa e qualitativamente – por questões culturais, conquanto estudos sobre isso sejam massivamente voltados às línguas faladas em culturas ocidentais e de países desenvolvidos. Um tipo de associação feita por trabalhos dedicados a esse tema é a de que crianças oriundas de famílias de classes socioeconômicas mais baixas têm menor taxa de crescimento de vocabulário, o que poderia ser explicado pela diferença nos níveis de escolaridade dos cuidadores e de acesso à informação. Justice et al. (2019), por sua vez, demonstram que pais que passam por dificuldades financeiras convivem com o sofrimento, o que afeta a relação com as crianças e, conseqüentemente, as habilidades linguísticas das crianças mesmo ainda pequenas.

Já sobre a aquisição da gramática, os autores também reforçam a existência de diferenças, as quais são explicadas de diversas formas. A primeira delas, como dito anteriormente, é a variabilidade na fala dirigida às crianças. Eles também mostram que os resultados de estudos de genética comportamental sugerem que há contribuições da genética na aquisição da gramática, bem como existem pesquisas que mostram uma relação com habilidades cognitivas, como memória de trabalho,

³⁷ “Primeiro, nossas teorias devem permitir e prever a existência (e a ausência) das diferenças individuais (imperativo existencial). Segundo, nossas teorias devem explicar a relação entre variáveis exógenas e aquisição de linguagem (imperativo ambiental). Por fim, nossas teorias devem explicar relações de desenvolvimento observadas entre subsistemas linguísticos e entre linguagem e outros sistemas cognitivos (imperativo arquitetônico).” (KIDD; DONNELLY, 2019, p. 321, tradução nossa)

aprendizagem estatística e função executiva (KIDD; DONNELLY, 2019, p. 330).

Por fim, a conclusão do artigo é a que segue:

Over 30 years ago, Chomsky (1986, p. 18) wrote that variation “is marginal and can be safely ignored across a broad range of linguistic investigation.” The research reviewed here points to the opposite conclusion: Language acquisition is a process characterized by stable and meaningful IDs. There is complex, systematic variability in children’s linguistic and broader sociocommunicative environment, and this variability is significantly related to their subsequent development in every linguistic domain we have considered. IDs are not only caused by variation in input: Even at birth, there are differences among children that reflect endogenous processes. IDs within domains are typically related to differences in later developmental achievements. Thus, early proficiency in processing speech is related to vocabulary development, which is related to grammatical development. Therefore, there is significant permeability in the system; in other words, the linguistic system is tightly woven (Bates et al. 1988, Frank et al. 2019), and this interconnectedness is revealed by a focus on Ids. (KIDD; DONNELLY, 2019, p. 332)³⁸

Assim a conclusão dos autores a respeito do estado da arte dos estudos sobre as DIs em Aquisição da Linguagem é que, apesar de não terem inicialmente recebido atenção e ainda hoje serem vistas como fenômenos marginais por algumas perspectivas teóricas, as pesquisas demonstram claramente que essas são estáveis e significativas. Ademais, apontam para uma relação entre as variações existentes no ambiente em que a criança cresce e as variações nos domínios linguísticos. Além da variação na fala dirigida à criança, é necessário considerar até a existência de diferenças no que Kidd e Donnelly denominam processos endógenos.

Enfim, optamos por não trazer trabalhos que se dedicam ao tema e que são orientados pela teorização interacionista conforme De Lemos. Uma vez que esse debate é importante para esse arcabouço teórico e tratado de modo bastante distinto do que é assinalado pelos textos resenhados nesta seção, deixaremos a revisão de tais estudos para o Capítulo 3.

³⁸ “Há 30 anos, Chomsky (1986, p. 18) escreveu que a variação ‘é marginal e pode seguramente ser ignorada em uma ampla gama de investigações linguísticas.’ As pesquisas revistas aqui apontam para uma conclusão oposta: a aquisição de linguagem é um processo caracterizado por DIs estáveis e significativas. Há variabilidade complexa e sistemática no ambiente linguístico e sociocomunicativo mais amplo da criança, e essa variabilidade é significativamente relacionada ao seu desenvolvimento subsequente em cada domínio linguístico que nós consideramos. DIs não são somente causadas pela variação no *input*: mesmo no nascimento, há diferenças entre crianças que refletem processos endógenos. As DIs nos domínios são tipicamente relacionadas a diferenças em realizações posteriores de desenvolvimento. Assim, a proficiência precoce no processamento da fala está relacionada ao desenvolvimento do vocabulário, que está relacionado ao desenvolvimento gramatical. Portanto, existe uma permeabilidade significativa no sistema; em outras palavras, o sistema linguístico é fortemente tecido (Bates et al. 1988, Frank et al. 2019), e essa interconexão é revelada por um foco em DIs.” (KIDD; DONNELLY, 2019, p. 332, tradução nossa)

CAPÍTULO 3

QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo é destinado a mostrar os pressupostos teóricos do interacionismo conforme De Lemos³⁹ (2002; entre outros), bem como sua filiação ao estruturalismo, em especial às ideias de Saussure (2006 [1916]; entre outros), o que embasa a discussão feita nesta tese. Por conseguinte, na seção 3.1, apresenta-se um panorama dos estudos interacionistas por meio da resenha das principais publicações de De Lemos e de outras pesquisadoras que tomaram como horizonte teórico a proposta inaugurada pela autora. Em 3.2, colocamos em destaque a abordagem, pela teorização interacionista, de três conceitos: “erro”, analogia e singularidade, os quais têm uma implicação mais direta nesta investigação. E na seção 3.3 busca-se esclarecer os critérios de seleção do *corpus* de pesquisa saussuriano, que compõe a fundamentação teórica da análise proposta.

3.1 INTERACIONISMO CONFORME DE LEMOS

Se fosse necessário destacar uma posição que resumiria todo o trabalho desenvolvido por De Lemos e suas colaboradoras⁴⁰, pensamos que seria a opção por assumir um compromisso com a fala da criança, compromisso que é tanto científico quanto ético (CARVALHO, 2005a, p. 66). Apesar de parecer algo simples, tal responsabilidade leva a colocar sob análise um material que muitas vezes resiste a ser sistematizado, por ser heterogêneo, fragmentado e singular, além de apresentar-se em uma relação patente com a fala do adulto. Logo, tal teorização passa por

³⁹ O uso do predicativo “conforme De Lemos” marca um conjunto de ideias únicas no universo de todas as teorias que poderiam ser classificadas como interacionistas. Cumpre notar, no entanto, que a própria De Lemos considera que esse termo não condiz com o esforço de teorização que tem feito (DE LEMOS apud LIER-DEVITTO; CARVALHO, 2008, p. 1). Outros resenhistas, como Lier-DeVitto e Carvalho (2008) optaram por deixar o termo “Interacionismo” para se referir à obra da autora, e “Sociointeracionismo” para outras abordagens.

⁴⁰ Destacam-se, dentre esses colaboradores, os pesquisadores que estavam ligados ao Projeto de Aquisição de Linguagem desde o primeiro momento: Ester Scarpa, Maria Cecília Perroni, Rosa Attié Figueira e Maria Fausta Pereira de Castro.

constantes reformulações, motivadas por essa empiria “provocadora”⁴¹, que a levaram, principalmente, a um afastamento dos posicionamentos cunhados Sociointeracionistas⁴² por Lier-DeVitto e Carvalho (2008) e a uma aproximação com o estruturalismo por meio da obra do psicanalista Jacques Lacan. Nesta seção de apresentação, não seguiremos uma ordem cronológica completa desse constante (re)fazer da teoria, o que pode ser apreciado em textos, como De Lemos (2002), Lier-DeVitto e Carvalho (2008) e Lima (2015), em vez disso, optamos por percorrer algumas ideias que julgamos mais pertinentes para a compreensão geral desse quadro teórico.

Entre as primeiras constatações da dificuldade para a apreensão da passagem do *infans* para o sujeito falante, estão aquelas que vieram da tese de doutorado da autora, dedicada a analisar a aquisição dos verbos “ser” e “estar” em português. Nesse trabalho ela observou que havia na fala da criança a falta de uma regularidade, a impossibilidade de categorização e a dificuldade de uma ordenação temporal. Também reconheceu nesses dados segmentos da fala do adulto (DE LEMOS, 2002, p. 44), o que veio a ser nomeado como dependência dialógica e levou, posteriormente, à concepção dos três processos dialógicos: especularidade, complementaridade e reciprocidade, definidos pela autora da seguinte maneira:

Primeiro, para o processo chamado de **especularidade**, definido como presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que o antecede, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe. Segundo, para o processo de **complementaridade**, representado pela relação da pergunta da mãe com a resposta da criança e, principalmente, pela relação formal entre as partes mutuamente incorporadas que parecem completar-se, compondo uma unidade ou instanciando uma “sentença”. Terceiro, pelo processo de **reciprocidade**, definido como retomada pela criança do papel da mãe, iniciando a interação, desencadeando com sua fala uma fala que refletiria e completaria a sua (DE LEMOS, 2002, p. 46 – 47, ênfase da autora).

Conforme ressalta De Lemos (2002, p. 47), o processo de especularidade, em seus trabalhos subsequentes, ganhou força, e os outros receberam papéis secundários, isso porque o espelhamento, como também é denominado, teve

⁴¹ O adjetivo “provocadora” para qualificar a criança e sua fala foi utilizado por Gribinsky (1987) na interpretação das ideias freudianas, segundo menciona Pereira de Castro no trecho: “Mesmo reconhecendo a impossibilidade de sua observação direta, a reflexão sobre a criança tem para Freud um valor heurístico (Pereira de Castro, 2010), o que levou Michel Gribinsky (1987) a afirmar, no prefácio da edição francesa dos Três ensaios sobre a teoria sexual ([1905]1987), que a criança é para o autor “provocadora de teoria” (PEREIRA DE CASTRO, 2011, p. 74).

⁴² Pensando nos trabalhos publicados mais recentemente, talvez seja possível dizer que o mesmo afastamento se sustenta em relação às chamadas “Teorias baseadas no uso” (cf. TOMASELLO, 2003), o que poderia ser alvo de uma investigação interessante.

importantes impactos na reflexão teórica. Esses efeitos são decorrentes de uma indagação importante: quem é que fala na fala inicial da criança, o adulto ou ela mesma? A impossibilidade de formular uma resposta satisfatória para essa questão teve como consequências: o impedimento de atribuir conhecimentos linguísticos à criança; a criação de uma alternativa à ideia de que a língua seria um objeto de conhecimento aprendido pelo sujeito criança. Em outras palavras, por razões teóricas que serão melhor explicitadas posteriormente neste volume, a autora passou a inverter tal relação criança linguagem, sendo a criança capturada pela língua; e a contestar que a matriz das mudanças que ocorrem no percurso da criança com a língua se sustenta na díade adulto-criança.

Os aspectos da fala infantil postos em evidência pelo processo de especularidade solicitaram repensar a interação como algo dado pela relação exclusiva entre dois (adulto e criança), já que trouxeram um terceiro para essa relação, o espelho, que foi interpretado como sendo a língua. Em decorrência disso, para tal quadro teórico, a interação é entendida como o diálogo (LIER-DEVITTO; CARVALHO, 2008, p. 13) – eleito a unidade de análise –, mas esse não é simplesmente uma troca de turnos entre dois interlocutores; em outras palavras, não é sinônimo de comunicação. Além disso, o outro que comparece nesse diálogo, como mencionam as autoras, não deve ser compreendido somente como aquele que fala com a criança e a interpreta; ele é o lugar do funcionamento da língua.

Nesse ponto, é relevante ressaltar que tais movimentações na teorização também são frutos da observação da não coincidência entre a fala da criança e do adulto, em especial, no que diz respeito aos “erros de natureza estritamente linguística” (DE LEMOS, 2002, p. 49)⁴³.

Posteriormente à tese que De Lemos defendeu em 1975, a movimentação de suas ideias se dá pela instauração do Projeto de Aquisição de Linguagem junto ao IEL/UNICAMP no ano de 1976. Nessa ocasião, como faz lembrar Pereira de Castro (2005, p. 12), a viabilidade da investigação pretendida ocorreu através de um projeto de pesquisa enviado à FAPESP, cujo título era “Relações entre o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento pré-linguístico e linguístico em crianças brasileiras”. Tal título não deixa dúvidas de que as ideias de De Lemos e a Psicologia do Desenvolvimento, representada pelas obras de Vygostsky, Piaget e também Bruner,

⁴³ A abordagem teórica e metodológica dos “erros”, por ter uma função importante para esta pesquisa, será alvo de uma apresentação mais detida na seção 3.2.

havam se aproximado naquele momento. Contudo, ao longo das publicações, a autora passa a tomar certo distanciamento dessas teorias, o que é evidente a partir do texto de 1992.

A autora inicia esse estudo, cujo título é “*Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio*” pelo questionamento, principalmente, das proposições de Vygotsky, que sustentam as perspectivas socioconstrutivistas. Já no artigo intitulado “Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem”, a autora marca vários pontos que separam sua abordagem daquelas agrupadas como sociointeracionistas, as quais assumem a noção de desenvolvimento. De acordo com a autora, o problema de tal conceito é de ordem empírica e teórica, já que erros e acertos convivem numa mesma sessão de gravação; não há um ordenamento previsível do mais simples para o mais complexo; e a ideia de conhecimento linguístico, subjacente à noção de desenvolvimento, mostra-se problemática, conforme elucida a pesquisadora:

[...] Ante um enunciado como “au-au”, produzido quando a criança aponta para a figura de um cachorro, que critério utilizar para atribuir a essa “palavra” o estatuto de “substantivo”, do ponto de vista semântico ou sintático? Com base no enunciado da criança (que inclui o gesto de apontar) poder-se-ia atribuir a “au-au” um valor referencial, levando em conta a relação entre uma entidade linguística e uma entidade externa ao domínio da linguagem em si. Não há, contudo, como ancorar esse valor referencial na relação entre essa “entidade linguística” e outras da mesma ordem. Dito de outro modo, não há *referência interna* que nos permita afirmar que, ao dizer “au-au”, a criança fornece evidência empírica sobre seu conhecimento de que “au-au” seja um substantivo e não um verbo (DE LEMOS, 2006a, p. 22).

A crítica de De Lemos nesse trecho incide sobre o fato de que, apesar de haver tentativas de descrever o conhecimento da língua pela criança, por meio da mobilização de teorias da Linguística, isso é empiricamente falho. Concomitantemente, a autora questiona a própria noção de sujeito implicada nessas descrições; ou seja, um sujeito que usa a linguagem com uma certa função, para atingir um propósito. O que se supõe nessas abordagens, segundo a autora, é um sujeito psicológico, que aprende o objeto língua analisando, segmentando e internalizando a fala do adulto. Diferentemente, ela defende que os achados empíricos impossibilitam esse tratamento para língua e sujeito, sendo mais coerente inverter a relação entre sujeito e objeto. Dito de outro modo, concebe que a língua, por ser anterior ao sujeito, é quem o captura, e este é então entendido como um corpo pulsional, “[...] aquele que demanda interpretação, isto é, corpo articulado na e pela

linguagem, diferente da criança concebida como organismo ou corpo biológico guiado pela necessidade” (CARVALHO, 2011, p. 234).

Trabalhando como esse conceito, Oliveira e Catrini (2017) explicam que não tratar a criança como corpo biológico é assumir uma posição diferente daquela preconizada pelo Sociointeracionismo, que tomou como base a Psicologia do Desenvolvimento. Em outras palavras, nessa linha, a criança é concebida como um organismo que detém a capacidade de agir sobre o meio e se apropriar da linguagem (OLIVEIRA; CATRINI, 2017, p. 372). Diferentemente, ao tratá-la como corpo pulsional, De Lemos a entende como sendo ela capturada pelo funcionamento linguístico discursivo que lhe é anterior, por isso, não há um sujeito que se apropria da linguagem e vai de um estágio ao outro de modo ordenado, mas há um corpo que é construído somente na e pela linguagem.

Essa proposta leva inclusive De Lemos a falar em “zonas de turbulência”; isto é, certas categorias da língua mais propícias ao surgimento de “erros”, como a marcação de gênero, a qual, nas palavras da autora, exige “que se trate da subjetivação implicada na trajetória da criança na/pela língua também do ponto de vista da sexuação” (DE LEMOS, 2002, p. 64). Isso pode ser em mais detalhes visto no estudo de Figueira (2001), resenhado na próxima seção.

Voltando a De Lemos (2006a), apesar de criticar a noção de desenvolvimento, a autora não deixa de reconhecer que a aquisição de linguagem é um processo em que mudanças são evidentes. Ela propõe então que as modificações que ocorrem em tal processo são mudanças estruturais na relação entre a criança, a língua e o outro e totalizam três: a primeira em que o outro é o polo dominante, a segunda dominada pelo funcionamento da língua e a terceira dominada pela relação entre o sujeito e a sua própria fala. A título de ilustração, observam-se dois conjuntos de episódios que podem esclarecer essas posições – as quais a autora prefere chamar de “momentos” em artigo de 2014 –, o primeiro (episódios 2 a 4) retirado da obra de De Lemos (2002) e o segundo (episódios 5 a 7) dos *corpora* de DA e RA:

Episódio 2

(Criança entrega para mãe uma revista tipo Veja)

C.: ó nenê/o auau

M.: auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá **tomando banho**.

C.: **ava? eva?**

M.: é. Tá **lavando** o cabelo. Acho que essa revista não tem auau nenhum.

C.: auau

M.: só tem moça, carro, **telefone**.

C.: **alô?**

M.: alô, quem fala? É a Mariana?
 (M - 1; 2. 15)
 (DE LEMOS, 2002, p. 57, ênfase da autora)

Episódio 3

(M. contando história para F.)
 M.: olha o Bábar **passeando** todo feliz com a mãe!
 F.: o Bába **chorando** todo feliz no colo da mãe.
 (F - 2;11.3)
 (DE LEMOS, 2002, p. 61, ênfase da autora)

Episódio 4

(Uma amiga (T.) da mãe da criança (V.) traçou no chão os quadros para ela e a V. brincarem de amarelinha, menos um)
 V.: **quase que** você não fez a amarelinha.
 T.: o que, Verrô?
 V.: faz tempo que você não fez a amarelinha sua.
 T.: o que, Verrô? Eu não entendi.
 V.: **está faltando** quadro na amarelinha sua.
 (VE - 4; 0. 8)
 (DE LEMOS, 2002, p. 61-62, ênfase da autora)

Episódio 5

(RA, acompanhada da mãe, colocando o sapato)
 M: será que cê **pois certo**? Deixa eu vê.
 RA: eu **pois certinho**.
 M: pôs sim... olha aí, **direitinho!**
 RA: **dileiti**.
 M: é nesse pé, sim.
 (RA – 2;00.12 – 11'55")

Episódio 6

(Mãe e criança brincam de boneca)
 M: olha e agora? A Naninha coitada tá lá na pior, sem perna, sem filho, sem roupa. Coitada. Olha o que cês fizeram com a Naninha! Descabelaram, ó. Tá toda descabelada.
 RA: eu vô buscá o pente pá/ pá você **cabelá** ela.
 M: pra eu cabelá ela?
 RA: pronto. A minha Susi tamém tá tudo descabelado.
 M: tá mesmo. Olha a Susi também. Descabeladíssima.
 (RA – 2; 11. 02 – 3'20")

Episódio 7

(DA e a investigadora, no quarto da criança, brincando)
 IN: é um boneco de neve.
 DA: por quê?
 IN: porque é um boneco feito com neve. Você sabe o que é neve?
 DA: ahm?
 IN: é uma coisa que cai do céu parecendo chuva, só que é uma coisinha branca assim e fica cobrindo a rua de branco.
 DA: é a branca de neve!
 IN: é... tá vendo.
 DA: pode falá/ a neve também pode fala a branca de neve isso aqui, né?
 IN: é, porque é branco, né?
 DA: é branco, branco de neve então. É branca. Só que não é moça, né? É homem, né?
 IN: é homem esse. É um boneco. Não é uma boneca.
 (DA – 3;09.03 – 16'05")

O episódio 2⁴⁴ foi destacado por De Lemos como exemplar da primeira posição, pois remete a textos de situações anteriores de interação entre o adulto e a criança nas quais a mãe apresentava revistas para a menina. Além disso, revela a fala da mãe emergindo na fala da criança, ao passo em que coloca em relação o fragmento “tomando banho” e “ava”, bem como “telefone” e “alô”, mas a fala da criança permanece com o estatuto de enigma dada sua dificuldade de interpretação. Completamos sua apresentação com o que explica Carvalho:

Desse modo, o funcionamento linguístico, atuando sobre a díade, fez o diálogo progredir. Por exemplo, o significante *telefone* (produzido por M) convocou, metonimicamente, na fala da criança, o fragmento de uma situação anterior (*Alô*), situação essa que foi reconstituída, metonímica e metaforicamente, pela mãe (*Alô quem fala? É a Mariana?*). Por sua vez, a interpretação do investigador não recairia apenas sobre esse fragmento de diálogo, em que a discordância é mais visível, porém retroagiria a momentos anteriores. Melhor dizendo, nessa retroação, seriam convocadas situações anteriores em que mãe e criança produziram *nenê* e *auau*, de modo aparentemente idêntico, coincidente, sem que alguma discordância se tornasse visível, colocando-se, portanto, em questão aquela coincidência (CARVALHO, 2004b, p. 61).

O episódio 5 é igualmente representativo da primeira posição, uma vez que se observa a incorporação, na fala da criança, de fragmentos da fala da mãe, conforme ilustram as palavras destacadas. Exemplar também da alienação da criança na fala do outro (DE LEMOS, 2002, p. 58) é o verbo “pôr” nos dois primeiros turnos do diálogo. Conforme explica Maldonade (2003, p. 217), para ocorrências similares, o sujeito da enunciação é a própria criança o que pressuporia que a forma verbal estaria conjugada em primeira pessoa, mas é a marca de segunda pessoa que se faz presente, revelando uma relação com a fala precedente do adulto, o polo dominante na primeira posição.

No conjunto de exemplos da segunda posição, o episódio 3 é mobilizado por De Lemos, uma vez que coloca em cena as sequências paralelísticas; essas apontam para as substituições em que se manifesta uma relação com o próprio texto, resultados, portanto, do processo metafórico. Ainda sobre esse segundo momento escreve De Lemos:

Em um segundo momento, fragmentos dessa mesma ordem, oriundos da fala do outro, abandonam as cenas de origem e migram para outras, reencenando-as, significando-as através do cruzamento com outros fragmentos, oriundos de outras cenas (DE LEMOS, 2014, p. 960).

⁴⁴ Tal episódio foi retomado e reinterpretado em outros trabalhos por De Lemos e pesquisadores mobilizam sua teorização. Em De Lemos (2006a, p. 29), por exemplo, a autora fala como o episódio é exemplar de “processos de identificação da criança com a mãe”, o que ocorre via funcionamento linguístico.

Já o episódio 6 ilustra a segunda posição, posto que o “erro” é sua característica determinante. Logo, a ocorrência “cabelá” aponta para uma diferença em relação à fala do adulto, por duas razões: aparece no lugar em que se espera a expressão “pentear o cabelo” e causa um efeito de estranhamento na mãe, revelado no questionamento: “pra eu cabelá ela?”. Observa-se que, a despeito do efeito sobre outro, a criança dá continuidade ao diálogo, o que pode indicar outra característica relevante desta posição que é a impermeabilidade à correção. Ademais, retomando a análise que fizemos anteriormente desse episódio (VIEIRA, 2015, p. 124), afirma-se que “cabelá” deixa ver tanto uma relação com “cabelo” e com “descabelada”, presentes na fala da mãe, quanto com outros verbos que são formados de substantivos, como “fotografar” e “bandejar”, assim, embora tal palavra não exista no léxico adulto, é possível criá-la, justamente por isso se diz que a língua é o polo dominante nesta posição. Em Figueira (2018a), a autora explica melhor como a fala da mãe é fundamental para entender a formação da ocorrência divergente. Assim escreve:

L'origine de *cabelar* est dans le tour du dialogue où se trouve l'exclamation de la mère : *Descabelaram, oh, tá toda descabelada*, tout en parlant de l'état de la poupée (sans jambe, sans enfant, sans vêtement et ... avec les cheveux en désordre !). Devant l'état des cheveux, l'enfant immédiatement propose : *Eu vô buscá o pente pá você cabelá ela*, une déclaration qui n'est rien plus qu'une proposition pour mener la poupée à un nouvel état. L'occurrence [...] montre à l'évidence que l'enfant supprime le préfixe du verbe *descabelaram*, opération dont le verbe résultant *cabelar* est une forme pour exprimer l'action de mettre en ordre les cheveux de Naninha (FIGUEIRA, 2018a, 6, p. 14).⁴⁵

Na terceira posição, a criança é tanto quem fala quanto quem escuta a própria fala. Tal posição é caracterizada pela estabilização, a coincidência entre a fala da criança e de sua comunidade. Outrossim, são marcas dessa posição as reformulações e correções que podem ser desencadeadas pelo efeito sobre o outro ou não. Com a finalidade de exemplificar essa posição, o episódio 4 é trazido por De Lemos já que evidencia que a criança localiza em sua fala o que causou estranhamento no adulto, escutando, assim, a diferença entre o que está dizendo e o que deveria dizer e reformulando. O episódio 7, que será analisado de modo mais completo no Capítulo

⁴⁵ “A origem de *cabelar* está no turno do diálogo onde se encontra a exclamação da mãe *Descabelaram, oh, tá toda descabelada*, ao falar do estado da boneca (sem perna, sem filho, sem roupa e ... com o cabelo bagunçado!). Diante do estado dos cabelos, a criança imediatamente propõe: *Eu vô buscá o pente pá você cabelá ela*, uma declaração que não é nada mais que uma proposta de trazer a boneca a um novo estado. A ocorrência [...] coloca em evidência que a criança suprime o prefixo do verbo *descabelaram*, operação na qual o verbo resultante *cabelar* é uma forma que exprime a ação de colocar em ordem os cabelos da Naninha” (FIGUEIRA, 2018a, p. 14, tradução nossa).

4, também é ilustrativo da terceira posição, porque, na esteira das ideias de Figueira (2005), em “é branco, branco de neve então. É branca. Só que não é moça, né? É homem, né?”, a criança retifica a sua fala ao mesmo tempo em que exhibe um “discurso sobre a língua”, no qual revela aspectos da regra gramatical da formação de gênero: -a para moças, -o para homens. E isso só é possível porque há escuta tanto para a própria fala quanto para a fala do outro.

Deve-se finalizar a apresentação das três posições reforçando que elas não são cronologicamente ordenadas. Assim disserta De Lemos:

[...] mesmo sendo verdade que as três posições apresentadas acima pareçam ser cronologicamente ordenadas, a mudança de uma para outra não implica desenvolvimento. De fato, qualificar a “mudança” como sendo “estrutural” é incompatível com visões da criança como uma entidade independente que passa sucessivamente por estados ordenados de conhecimento. Além do mais, nenhuma das relações estruturais discutidas neste trabalho deixa de comparecer na fala adulta, que está longe de se manter homogênea através de diferentes tipos de discurso e de situações (DE LEMOS, 2006a, p.31).

Ainda na discussão das posições, é imperativo dar destaque aos trabalhos de Carvalho, que, desde a tese de 1995, discute o lugar do investigador em aquisição de linguagem e inclui um quarto elemento na estrutura, como se lê no seguinte trecho:

Desse modo, enquanto investigadores, no campo da aquisição de linguagem, falamos sobre a mudança, numa estrutura em que comparecem: a nossa fala, a fala da criança – em sua ligação com a fala do outro (mãe) e a língua – numa relação indissociável, singular e sujeita a deslocamentos (CARVALHO, 2005a, p. 62).

Essa proposição se origina com as reflexões elaboradas por Jean-Claude Milner, nas quais ele chama a atenção para o fato de que a posição do linguista jamais pode ser dissociada da posição que ele ocupa como falante. Assim, diante disso, no caso do pesquisador da Aquisição da Linguagem, não são os fenômenos da fala da criança que são diretamente interpretados, mas sim os efeitos disso no próprio investigador é que o levariam a reconhecer a mudança na fala da criança. Por último, esses efeitos sempre modificam a posição do pesquisador, posto que, de acordo com a proposta da autora (CARVALHO, 2011), abre-se um impasse entre o seu saber e o não saber. Sobre isso escreve:

[...] Em outras palavras, essa escuta se constituiria entre essas duas posições, num ponto de impasse em que o saber do investigador (suas propostas teóricas ou seus padrões linguísticos) seria colocado em questão pelo seu não saber, para logo constituir um novo saber ou um saber diferente. Trata-se, portanto, de dar destaque a esse movimento de fazer/desfazer/refazer na escuta do investigador para a fala da criança (CARVALHO, 2011, p. 119).

Prosseguindo com as ideias de De Lemos e a fim de uma melhor compreensão de suas proposições, ora já apresentadas, é necessário considerar que a autora se via/se vê não somente diante dessa empiria heterogênea, mas também da dificuldade de fazer da Linguística um instrumento de descrição dessa fala, porque o “outro”, fundamental nessa teorização, não existe para ela (DE LEMOS, 1999, p. 12). Por conta disso, De Lemos, a partir do emblemático texto de 1992, começou a buscar numa aproximação com a Psicanálise, em especial com a obra lacaniana, uma alternativa para lidar com essas questões. Essa atitude levou a autora a se deparar com uma releitura das ideias de Saussure, a qual, no primeiro momento, a fez focar a teoria do valor e o conceito de língua como sistema de relações sintagmáticas e associativas (DE LEMOS, 2002, p. 51). São justamente as relações associativas e sintagmáticas, conceituadas por Saussure e que receberam uma reinterpretação por Jakobson, que as denominou de metafóricas e metonímicas, o tema do texto de De Lemos (1992). Tais processo são definidos da seguinte maneira:

Esses processos, definidos o primeiro pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro, e o segundo pela combinação ou contiguidade na relação de um termo a outro, ao serem nomeados como “metafóricos” e “metonímicos”, remetiam ao efeito da substituição e da combinação/contiguidade, isto é, à produção de um terceiro (DE LEMOS, 2002, p. 52).

Outro texto que exemplifica muito bem a aproximação da pesquisadora com Saussure, Jakobson e Benveniste é De Lemos (1995), “Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem”. Ao questionar a relação entre língua e discurso nos estudos da aquisição de linguagem, a autora, em primeiro plano, argumenta que tradicionalmente as pesquisas selecionam domínios distintos (fonologia, sintaxe, etc), logo, também língua e discurso são tratados de forma dissociada. Conclui inversamente a isso, com base nas ideias de Saussure, que, ao se objetivar o que é da língua, não é possível escapar ao que é do discurso.

Tal afirmação é sustentada pela concepção saussuriana de língua, que tem um papel teórico compatível aos pressupostos do interacionismo conforme De Lemos. Segundo o autor genebrino, a linguagem pode ser definida como conjunto de sistemas de signos, dentre os quais o mais importante é a língua. Além disso, para Saussure, tais sistemas são dotados de uma ordem própria, cujo funcionamento se estabelece pelas relações que se dão intrinsecamente a ele, independentemente da vontade do

sujeito falante. Tomando assim o conceito saussuriano de língua, a pesquisadora argumenta não ser possível, então, que ela seja adquirida de maneira parcelada, ordenada ou que seja possível determinar estágios de desenvolvimento. Por consequência da ordem própria da língua, a autora reinterpreta a aquisição como processo de captura, conforme já mencionado anteriormente e no seguinte trecho:

O que a mim pareceu, então, coerente com essa autonomia e alteridade radical da língua foi dar a ela, à língua, a função de captura, entendida como estenograma ou abreviatura (sobre esse conceito metodológico, ver Milner 1989) de processos de subjetivação. Considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou (DE LEMOS, 2002, p. 55).

Além do conceito de língua, outra contribuição saussuriana que a autora incorpora para o estudo da fala da criança é a reflexão sobre a mudança linguística. Evitando as leituras reducionistas que geralmente são feitas da obra do genebrino, a autora, em De Lemos (2006a), entre outros trabalhos, mostra que a questão da mudança envolve também um debate sobre o sujeito falante. Para o linguista, embora o falante possa perceber a variação, ele não tem consciência da mudança, por consequência o ponto de vista sincrônico, que é o do falante, deveria ser privilegiado.

Similarmente dedicado à teorização saussuriana sobre a mudança, em Pereira de Castro (2010), a autora disserta sobre a questão do esquecimento da fala infantil. Nesse estudo ela começa indicando que esta recebe poucas menções no *corpus* saussuriano, e isso acontece quando o autor discute as mudanças, especialmente a analogia, na medida em que afirma que nem toda formação analógica será mudança linguística. Um exemplo disso são as inovações da fala da criança, que não são absorvidas pela massa falante e são esquecidas pelo próprio sujeito, já que o processo da aquisição implica que a fala infantil – determinada por diferenças com relação à fala do adulto – seja obliterada.

Figueira (2010, 2018b, entre outros) também discute essas questões trazendo para a cena dados da flexão verbal, que levam a refletir sobre a captura do sujeito pela língua como um processo permeado por ocorrências divergentes, mas que em certo momento desaparecem; são “sepultadas” (FIGUEIRA, 2010, p. 136). Isso porque, como explica a linguista, a tendência é que as formas desviantes sejam substituídas por aquelas mais convencionais, cujo valor é partilhado pela comunidade falante. Assim, diz a autora, a mudança é perpassada pela perda da variação, e isso

pressupõe que haja esquecimento ou pelo menos um “ficar na sombra” das formas divergentes que emergem na fala da criança. Sobre esse assunto, complementa a autora:

[...] creio que o fato gramatical que a fala das crianças (A e J, e de outras, como M, cujos dados foram aqui analisados) vem revelar é uma relativa ausência de restrições sobre a combinação de formas, o efeito disto sendo tornar visível uma parte do funcionamento da língua, que adiante será barrado ou esquecido, as formas sendo marcadas com o sinal de asterisco que a Linguística lhes destinou. A tal ponto obliteradas ou esquecidas, que a sua rara e eventual aparição na fala do adulto revestir-se-á de um efeito de escorregão ou deslize: ele é tal que conduz o próprio falante a se surpreender como o que acaba de sair de sua boca! (FIGUEIRA, 2010, p. 137).

De Lemos (2014), por sua vez, recorre ao conceito de recalque freudiano para abordar esse assunto:

Nem obliteração nem esquecimento hoje me parecem dar conta do fato de que o que desaparece da fala da criança reaparece nas formações do inconsciente, na literatura, na poesia e até mesmo no dizer psicótico. Reaparece, à primeira vista, do ponto de vista de seus procedimentos linguageiros, homólogos aos da fala da criança, procedimentos esses em que se destacam os recursos à homonímia e aos efeitos de sentido responsáveis pela figurabilidade no sonho e na ficção. Reaparece, principalmente, na condição de produção linguageira que escapa ao saber e advém de uma instância de desconhecimento.

A meu ver, é o conceito freudiano de recalque que pode dar conta do que desaparece para reaparecer em outro tempo e lugar e de modo singular, já que o recalque supõe o retorno do recalcado e, por isso mesmo, a divisão consciente/ inconsciente (DE LEMOS, 2014, p. 961).

A aproximação com os textos de Saussure e suas lições não ficou restrita aos trabalhos dedicados à mudança, foi também incorporado por outros pesquisadores que se alinham ao interacionismo⁴⁶. Em Figueira (1999, p. 203), por exemplo, ao colocar sob análise verbos prefixados por *des-*, a autora menciona que a fala que apresenta essas unidades mostra-se afetada por relações sintagmáticas que destacam *des-* do restante das palavras e por relações associativas (paradigmáticas) com outras palavras com o mesmo prefixo. Além disso, ela fala que algumas ocorrências divergentes desse tipo colocam em evidência a substituição do arbitrário absoluto pelo arbitrário relativo (FIGUEIRA, 1999, p. 202). Relações sintagmáticas e associativas e a arbitrariedade do signo linguísticos são conceitos oriundos do ideário saussuriano.

⁴⁶ A edição do *Cadernos de Estudos Linguísticos 52(1)* dá testemunho desse fato. Nessa edição dedicada ao legado saussuriano, há uma parcela dos artigos que tem como objetivo mobilizar a teoria do autor a fim de compreender fenômenos da aquisição e da clínica de linguagem.

O artigo de De Lima e Filipeto (2013), por sua vez, ilustra a contribuição das ideias saussurianas para a análise de dados de aquisição da escrita. As autoras se valem de um texto escrito por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, que contém o que denominam um “erro singular”, e o explicam por meio das relações sintagmáticas e associativas, bem como dos polos metafóricos e metonímicos.

Enfim, com o fito de sintetizar esta apresentação teórica, remetemos a um trecho de De Lemos (2006b, p. 99) em que a linguista resume sua teorização da seguinte forma: primeiramente, tenta construir uma alternativa a ideia de desenvolvimento, logo, vê a aquisição como um processo de mudança, que não é caracterizado pelo aumento ou construção do conhecimento. Tais mudanças ocorrem em função da captura do sujeito pela língua, sujeito esse compreendido como um corpo pulsional. Tal captura tem como efeito colocar a criança em uma estrutura em que comparecem tanto a língua quanto o outro, assim as mudanças que ocorrem são mudanças nessa estrutura, sendo que na primeira posição o outro é o polo dominante, na segunda, o outro e na terceira a criança é tanto quem fala quanto quem escuta a própria fala. Cabe, por fim, ressaltar que tais mudanças não devem ser vistas como fases, uma sobrepondo-se a outra. Aliás, para De Lemos (2014, p. 959) – bastante alinhada às ideias de Carvalho – é somente na interpretação do linguista que se observa uma trajetória.

3.2 “ERRO”, ANALOGIA E SINGULARIDADE

A presente seção completa a seção anterior ao dar destaque para questões que tangenciam o tema desta investigação, a saber: “erro”⁴⁷, analogia e singularidade, em sua interpretação por pesquisadores alinhados ao interacionismo conforme De Lemos. Isso ocorre porque tais conceitos são muitas vezes debatidos por meio de uma empiria que coloca em evidência aspectos da morfologia da língua.

Em primeiro lugar, através de um olhar sobre o percurso histórico das pesquisas em Aquisição da Linguagem, De Lemos (2003, p. 525) afirma que os investigadores dessa área nunca puderam negar a existência dos “erros”. Apesar disso, nas pesquisas iniciais, a postura frequente era de não os considerar. Sobre tal visão escreve a autora: “Como ainda não sabe, a criança erra. Como o que se deve

⁴⁷ Uma revisão completa do conceito de “erro” na Aquisição da Linguagem é desenvolvida por Vivacqua (2012), tese em que a autora discute também a concepção de “lapse”.

descrever é o que ela sabe, descarta-se o erro” (DE LEMOS, 2003, p. 525).

Ainda de acordo com a pesquisadora, houve, a partir da década de 1980, uma mudança nessa postura motivada, *a priori*, pela percepção de que um momento de acertos iniciais era sucedido pelo surgimento de “erros” – o que veio a ser nomeado processo reorganizacional por autores como Bowerman (1982), cujas ideias são resenhadas em 2.2.1 –, também pela observação de que essas ocorrências poderiam ser explicadas pela aplicação de regras regulares, principalmente em domínios morfológicos, como a morfologia verbal no caso da regularização dos verbos irregulares (ex.: fazi). Assim, o domínio da morfologia já despontava como um lugar privilegiado para a abordagem dos “erros”.

No quadro teórico interacionista conforme De Lemos, o “erro” marcou um papel relevante desde os primeiros momentos da reflexão da autora, consoante ao destacado na seção anterior. O “erro”, nos estudos da autora, foi interpretado como vestígio dos processos metafóricos especificamente no artigo de 1992. Isso significa que ocorrências desse tipo demonstram uma relação entre cadeias latentes e manifestas, que ocorre por meio da substituição (DE LEMOS, 2006b, p.100).

Já em seu texto de 2003, intitulado “O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas do uso da linguagem: o caso da aquisição da linguagem”, De Lemos traz, entre outros, um debate sobre o “erro” nas três posições, elucidadas previamente em 3.1. Segundo a linguista, os “erros” na primeira posição são frutos dos fragmentos da fala do outro que emergem na fala da criança. Em seguida, na segunda posição, em que a língua é o polo dominante, os “erros” são assim interpretados:

Tidos como violações de regras linguísticas, tidos como produtos de processos reorganizacionais, o que esse tipo de erros mostra, na verdade, é um deslocamento da posição da criança com relação ao outro. Deslocamento esse que, além disso, se manifesta de forma significativa pelo que, na literatura sobre aquisição de linguagem em geral, tem sido chamado de impermeabilidade da criança quer a tentativas explícitas de correção, por parte do adulto, quer à recusa implícita na reação do adulto ao erro (DE LEMOS, 2003, p. 529).

Já na terceira posição, esses fenômenos linguísticos são acompanhados por pausas, hesitações e reformulações, indicando que há escuta da criança sobre sua própria fala, e também que há um reconhecimento da diferença entre sua fala e a fala do outro.

Em comum entre os “erros” observados nas três posições, está o fato de sempre apontarem para uma diferença em relação à fala do adulto, isso, porém, não

torna tal tipo de dado reconhecido de antemão. Quem defende essa visão é Carvalho, em texto de 1995, em que objetiva levantar questões sobre o “erro” nas abordagens da fala da criança com o intuito de propor que ele não é um dado reconhecível por si só; sua proposição é que o “erro” seja focalizado considerando o conceito de “efeito de estranhamento” sob o pesquisador.

Entre os pesquisadores orientados pelo interacionismo conforme De Lemos e que mais se dedicaram ao estudo do “erro”, seguramente, pode-se apontar o conjunto da obra de Figueira, que, desde sua tese de doutorado de 1985, destinada ao estudo da causatividade, propõe uma metodologia que acolhe o “erro”, e não o “acerto”, por seu “poder heurístico” (FIGUEIRA, 2019, p. 216). Posteriormente a esse trabalho, no artigo de 1995a, a autora toma como ponto de partida de discussão uma classificação dos “erros” em erros reorganizacionais e erros enigmáticos. No bojo das ideias de Bowerman (1982), as ocorrências do primeiro tipo seriam entendidas como aquelas que “apontam para uma sistematização ou alinhamento de formas e estruturas” (FIGUEIRA, 1995a, p. 145) e aparecem em um período posterior aos aparentes acertos. Já as do segundo tipo seriam aquelas que, conforme a proposta De Lemos (1994), não apontam para essa sistematização e causam um efeito de estranhamento, demandando interpretação. Tal distinção explicada por meio de dados como 8 e 9.

Episódio 8

(A vai tomar leite; este está muito quente; a mãe intervém)
 M: tá quente.
 A: então **diquenta**.
 M: quê?
 A: então **diquenta** um pouco, né?
 (A – 3;11.10)
 (FIGUEIRA, 1995a, p. 149)

Episódio 9

(Com o guarda-chuva aberto, A pede à mãe)
 A: **dilipe** aqui meu guarda-chuva.
 M: o que é “dilipe”, bem?
 A: ((recusando-se a dizer)) abaixa aqui pra mim, vai...
 (A – 4;02.08)
 (FIGUEIRA, 1995a, p. 149)

Seriam exemplos de “erros reorganizacionais” dados como “diquenta”, no episódio 8, que são facilmente interpretáveis, já que suas unidades estão disponíveis no sistema do adulto, e que apontariam para uma sensibilidade sobre o emprego do prefixo *des-*, mas não sobre seus limites (FIGUEIRA, 1995a, p. 154). Os “erros

enigmáticos”, por sua vez, poderiam ser exemplificados por ocorrências como “dilipe” – no episódio 9 – em que se observa uma base desconhecida no sistema adulto *-lipe*. Porém, a autora chama a atenção para o fato de que há também na ocorrência uma parte reconhecível e interpretável, o prefixo *des-*. Logo, a conclusão a que chega é que a distinção entre “erro reorganizacional” e “erro enigmático” não é viável de ser sustentada, porque ambos são formados por uma relação entre o que é da ordem do repetível e o que é da ordem do não-repetível (FIGUEIRA, 1995a, p. 157).

No texto de 1996, Figueira discute o “erro” – nomenclatura que propõe que seja substituída por “ocorrência divergente” – como um dado importante para os estudos em Aquisição da Linguagem. Sendo assim, argumenta que os “erros” são fundamentais para que se abandone a hipótese de que o processo de aquisição seria cumulativo, acompanhando uma linha contínua de crescimento. Contrariamente a isso, como os “erros” surgem na fala da criança em um momento posterior aos aparentes “acertos”, o que poderia sinalizar um recuo, é mais adequada a hipótese de que há mudança na relação entre a criança, a língua e o outro. Assim escreve:

[...] Ora, tais mudanças resultam de uma reestruturação daquilo que, na fala da criança, circulou sob o modo não-analisado, e é só na aparência ou muito imprópriamente que seus produtos podem ser qualificados de erros ou esse processo de retrocesso... São, na verdade, sinais de um sistema em curso (FIGUEIRA, 1996, p.72).

Em outros trabalhos publicados, a autora se dedica às ocorrências divergentes que colocam em pauta a morfologia verbal, em especial os verbos regulares, os quais não serão objeto desta investigação, contudo, deve-se chamar a atenção para o que escreve Figueira sobre o assunto:

Resumindo nossos achados, podemos dizer que os dados de A. e de J. mostram uma certa recorrência: há um alinhamento inicial das formas pelo padrão da primeira conjugação, em seguida um alinhamento de formas pelo padrão da segunda/terceira conjugação, mas este movimento está longe de ser absoluto, total, como se derivasse da aplicação cega de uma regra que atingiria igualmente todos os alvos. Coexistem em cada um dos períodos observados erros que apontam para um outro ponto de cruzamento, destoante daquele supostamente comandado por uma regra. Se queremos dar a estes últimos a mesma atenção dispensada aos primeiros, é preciso reconhecer a realidade do caráter *imprevisível* e *contingente* do erro, ou seja, que a direção do erro não é única e muito menos certa (FIGUEIRA, 2003, p. 501, ênfase da autora).

Ainda sobre a conceitualização de “erro” é de fundamental importância que esses, os quais são plenamente aceitáveis no processo de aquisição de linguagem, sejam diferenciados dos sintomas, que são indesejáveis tanto na fala de adultos

quanto de crianças. Sobre esse assunto, debruça-se Lier-DeVitto (2013), tomando como orientação argumentativa uma releitura das ideias saussurianas, em especial, daquelas que versam sobre os conceitos de língua e de fala. De acordo com a autora, os “erros”, entre outros fenômenos da aquisição de linguagem, são efeitos do funcionamento da língua na fala “*determinante do aparecimento de formas que, apesar de “estranhas”, são produtos efetivos de relações dinâmicas*” (LIER-DEVITTO, 2013, p. 123, ênfase da autora), igualmente, as falas sintomáticas apontam para um possível da língua, sendo assim, a separação entre “erro” e sintoma não pode ser consolidada apenas sob esses critérios (LIER-DEVITTO, 2013, p. 130), conclui a autora. Contudo, conforme defendem Lier-DeVitto e Arantes (2020, p.70-71), há aspectos que diferem “erro” e sintoma, como o efeito sobre a escuta do outro. Neste caso, a escuta é acompanhada de perplexidade. Isso é seguido de um efeito que se volta à própria criança e produz sofrimento. Outra diferença crucial diz respeito à mudança, já que o sintoma pode ser resistente a ela. Para encerrar a questão, observemos as palavras de Lier-DeVitto:

O sintoma diz de uma diferença profunda, de uma marca na fala que, como disse, implica o próprio falante e o isola dos outros falantes de uma língua (Lier-DeVitto, 1999, 2002). Quero dizer que se uma fala produz *efeito de patologia* na escuta do outro, essa escuta tem efeito bumerangue: *afeta aquele que fala*. Da noção de sintoma participam, portanto, o ouvinte, *que não deixa passar uma diferença* e o falante, *que não pode passar a outra coisa*. Assim, o sintoma na fala “faz sofrer” porque é expressão tanto de uma fratura na ilusão de *semelhante* (descostura o laço social), quanto na *ficção de si-mesmo* (Vorcaro), i.e., de sujeito em controle de si e de sua fala (LIER-DEVITTO, 2005, p. 145, ênfase da autora).

Passando agora aos trabalhos interacionistas que tomam as ocorrências divergentes como universo empírico e que estão mais diretamente ligados ao nosso objeto de investigação, as questões relativas às subunidades da palavra, cumpre dar destaque àqueles que abordam a questão do gênero por conta de sua relação com as vogais temáticas. Na esteira desses estudos, estão Figueira (2001; 2004; 2005; entre outros) e mais recentemente Cruz (2018), que desenvolvem suas análises sobre a aquisição do sistema de gênero, mas não mobilizam a questão das vogais temáticas.

No artigo de 2001, Figueira pauta-se na descrição de gênero oriunda da obra de Camara Jr. (1970) e de Corrêa (2001), da qual depreende que há uma relação em PB entre gênero gramatical e sexo biológico. Isso fica patente na análise da autora na medida em que alguns de seus dados revelam que as trocas incidem sobre “itens que a qualificam ou que fazem referência a algo que afeta a ela, Juliana, uma menina”

(FIGUEIRA, 2001, p. 116). De igual interesse para nós, são os dados em que a marcação divergente de gênero não diz respeito a uma diferença sexual (ex.: “um tapo”⁴⁸). Segundo a autora, o que explica tais dados é a pressão estrutural da regra: -a para palavras femininas e -o para palavras masculinas.

Cruz (2018), por sua vez, analisando os dados de RA, conclui que há substituição de um signo por outro e há relação sintagmática entre itens, o que salienta o funcionamento dos processos metafóricos e metonímicos. Mostrou também que a marcação do gênero gramatical é formada tanto por flexão, quanto por derivação (quando incide sobre sufixos). Ademais, consoante à análise de Figueira, a autora conclui que alguns dos dados coletados apontam para uma motivação semântica: o sexo biológico.

Também interessantes são aqueles trabalhos que têm como tema a formação de palavras novas. Um exemplo é Figueira (1995b), no qual a autora analisa dados de observação longitudinal dos sujeitos A e J em duas partes. A linguista começa a primeira parte por um conjunto de episódios indicativos de processos de derivação sufixal (ex.: “pinteiro”⁴⁹ para “pintor”) e segue para exemplos de composição (ex.: “tira-cainha”⁵⁰ para “palito de dente”), ambos evidenciando a previsibilidade dessas formações, que seguem as mesmas regras para a formação de palavras encontradas no sistema do adulto. Adiante a autora traz para cena episódios de derivação regressiva (ex.: “a canta”⁵¹ para “canção”), nos quais, ela percebeu um caráter imprevisível, posto que não é possível dizer de antemão qual vogal temática se fará presente, -a, -o ou -e. Já na segunda parte, são trazidos dados que a autora interpreta como exemplos de reduções ou abreviações (ex.: “buza”⁵² para “buzina”) sobre os quais ela diz, entre outros, o seguinte:

É bom lembrar que ocorrências como as acima já foram; à falta de melhor termo, chamadas de pseudomorfa, resultantes de uma hipersegmentação. Hoje, dir-se-ia melhor, exemplificam o movimento em que se procura dotar de significados segmentos da cadeia sonora potencialmente capazes de suportar um processo de ressemantização, processo que revela a relações (inesperadas) entre os significantes e significados construídos livremente pela criança (FIGUEIRA, 1995b, p. 68).

Assim, para a linguista, esse tipo de episódio é capaz de exibir um “movimento

⁴⁸ N.º 122 do apêndice.

⁴⁹ N.º 110 do apêndice.

⁵⁰ N.º 111 do apêndice.

⁵¹ N.º 113 do apêndice.

⁵² N.º 117 do apêndice.

de recorte da unidade” em segmentos semanticamente relevantes. Somados a “buza”, “pisça”⁵³ (para “piscina”) e “violo”⁵⁴ (para “violão”) ilustram tal fato, porque aparentemente apresentam sufixos aumentativos (-ão) e diminutivos (-ina); o fator semântico então guia o corte. Contudo, há dados em que tal fator não pode ser apontado, como em “sanda”⁵⁵ (para “sandália”), esses dados, por sua vez, convocam explicações de cunho fonológico e prosódico, como acentuação e estrutura silábica – propõe a autora com base nos estudos sobre aquisição da escrita de Abaurre (1991). Apesar de se alinhar a essa explicação, a autora reconhece que os processos de segmentação das palavras precisam ser analisados por meio de fatores de múltiplas ordens: semânticas, fonológicas e morfológicas, como o cruzamento apontado por Figueira em “lença”⁵⁶ (para “fronha”) entre “lençol” e “fronha”.

Embora a mobilização da teoria saussuriana já aparecesse nesse trabalho de Figueira (1995b), bem como em textos anteriores, mais recentemente, a temática do “erro” nos estudos interacionistas, que contempla tanto as ocorrências divergentes de gênero quanto as inovações lexicais, ganhou novos contornos a partir de uma maior aproximação com as ideias de Saussure – explícita no título do artigo “O que a investigação do erro na fala da criança deve a Saussure” – em Figueira (2010). Ao selecionar como domínios empíricos as segmentações divergentes, as palavras derivadas em *des-* e a variação na flexão verbal, a autora recorre às ideias saussurianas para revisar a noção de “*overextension*”, que falha, por exemplo, na explicação de “dimurcha”⁵⁷ em que o prefixo *des-* que comparece na fala da criança não causa o efeito de reversão de estado. Desse texto, recolhemos ainda a seguinte passagem:

Diante da impossibilidade de se prever sobre quais objetos linguísticos incidam os sufixos (não exclusivamente o domínio da observação de um mesmo sujeito, mas também quando se comparam dois ou mais sujeitos), fomos levados a concluir pela dificuldade em “explicar tais dados num modelo que busca estabelecer uma ordem ou níveis de organização ou de representação sucessivos (mesmo que se admita que movimentos de ida e vinda aí possam ter lugar)”. (op. cit:497). Declinamos assim da possibilidade de explicar a coleção de dados pela via dos processos reorganizacionais (Bowerman 1982 ou Karmiloff-Smith 1986), reconhecendo nos erros “o movimento da língua atravessando a fala da criança, tornando visível a heterogeneidade das marcas – neste caso, morfológicas – que concorrem em um ponto da cadeia ou da estrutura, à expressão de um sentido” (op. cit:498). Ou, usando outra expressão, procedente da teorização de De Lemos

⁵³ N.º 118 do apêndice.

⁵⁴ N.º 119 do apêndice.

⁵⁵ N.º 120 do apêndice.

⁵⁶ N.º 116 do apêndice.

⁵⁷ N.º 126 do apêndice.

(1992/1998: 167), tratava-se de constatar “o efeito da linguagem sobre a própria linguagem”, pelas substituições que se operam sobre itens verbais, em sua face flexional (FIGUEIRA, 2010, p. 130).

Nesse trabalho e em trabalhos subsequentes, a autora também anuncia a possibilidade de lidar com dados que abarcam fenômenos morfológicos a partir dos capítulos do *CLG* em que Saussure define a analogia. Sendo assim, na sequência faremos uma breve explanação desse construto teórico, a fim de em seguida demonstrar como ele está sendo mobilizado nas pesquisas de linha interacionista para a explicação do “erro”. Começemos pela seguinte citação:

[...] O termo [analogia] foi tirado da gramática antiga dos gregos, que nele punha uma outra ideia e se colocava num ponto de vista muito diferente do nosso; mas ele se revelou aplicável, já que o resultado dessas operações tende a restabelecer uma analogia ou uma simetria entre as formas [...] (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 140).

Sendo Saussure um pensador de seu tempo, essa citação deixa claro que o termo analogia foi tomado, pelos linguistas do século XIX, das gramáticas gregas, mas com outro sentido. Tal fato é notório nos textos de neogramáticos como Hermann Paul. O autor de *Princípios Fundamentais da História da Língua* dedica ao conceito o Capítulo V de sua obra, do qual é possível extrair várias passagens interessantes.

Para Paul, a analogia pressupõe que as palavras sejam agrupadas formando o que ele chama de *equação de proporções*, que são baseadas em semelhanças tanto de sentido, quanto material. Tais equações atuam na formação de palavras, uma vez que servem de modelos para a criação de palavras novas, que, segundo o autor, não estavam na “memória”. Também é muito interessante a aproximação que ele faz entre a analogia e a questão da “aprendizagem” de linguagem, como é possível ver no seguinte trecho:

[...] Quando aprendemos metodicamente uma língua, são-nos dadas regras segundo as quais formamos frases com várias palavras. Mas nenhum professor que tenha qualquer noção de pedagogia deixará de apresentar ao mesmo tempo exemplos da regra, isto é, um modelo para as frases a construir depois independentemente. Regra e exemplo completam-se reciprocamente na sua eficácia; e a partir deste método pedagógico vemos que o exemplo tem vantagens que a regra abstrata não possui. Na aprendizagem natural da língua materna não aprendemos a regra como tal, mas apenas uma série de exemplos. Vamos ouvindo uma série de frases que se formam do mesmo modo e que por isso se juntam num grupo. A recordação do conteúdo especial de cada frase pode ir-se apagando, mas o elemento comum vai-se reforçando pela repetição, e assim se deduz inconscientemente as regras a partir dos exemplos (PAUL, 1983, p. 121).

Embora em tal trecho, Paul toque na questão da função da analogia na aprendizagem, de como os exemplos são importantes para a constituição de uma regra, não se deve desconsiderar que, para o autor, o essencial desse mecanismo era, juntamente às mudanças fonéticas, proceder às mudanças na língua, assim como para todos os adeptos da doutrina neogramática. Segundo tais pensadores, as Leis Fonéticas agiriam como uma força imperativa, operariam sem exceção, atuando, portanto, como uma “perturbação” da língua; já a analogia seria o mecanismo que reconstruiria a regularidade.

Saussure, por sua vez, ainda que aparentemente oscile na consideração da analogia como fator de mudança ou uma criação, tende mais a assumir a segunda direção. Isso decorre do fato de que, apesar do autor seguir os neogramáticos no sentido de considerar a analogia um fenômeno normal do funcionamento da língua, sua perspectiva se afasta da anterior ao introduzir o fato de que a analogia, em sua verdadeira natureza, não é, como se pensava, uma mudança, mas sim uma criação (NORMAND, 2009, p. 49), um acontecimento da fala, que é o domínio do sujeito falante.

Segundo a argumentação saussuriana, a analogia não é uma mudança, um metaplasmo, pois o aparecimento de uma forma analógica não acarreta o desaparecimento de outra. Além disso, é relevante notar que, por vezes, a forma analógica não substitui nenhuma forma preexistente. A analogia é, na proposição de Saussure, portanto, uma criação. No entanto, o que ocorre frequentemente, nas palavras do mestre, é que a língua tem repugna em manter dois significantes para uma só ideia; há, nesse sentido, a tendência da forma mais antiga, ou seja, a menos regular, desaparecer. A prova irrefutável de que a analogia é criação, segundo Saussure, é justamente a fala das crianças que está cheia de formas novas que não se tornarão mudanças:

Não é mister que todas as inovações analógicas tenham essa boa fortuna. A todo instante, encontramos combinações sem futuro, que a língua provavelmente não adotará. A linguagem das crianças está cheia delas, porque as crianças conhecem mal o uso e ainda não lhe estão sujeitas; as crianças francesas dizem *viendre* por *venir*, *mouru* por *mort* etc. (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 196).

Essa proposição serviu como objeto de discussão de alguns autores alinhados ao interacionismo conforme De Lemos e interessados naquilo que as ideias saussurianas podem fomentar na análise da fala infantil. Entres eles, estão Figueira

(em trabalhos que serão posteriormente mencionados nesta seção) e Pereira de Castro (2010; 2018). Especialmente no trabalho de 2018, esta autora afirma que as inovações presentes no discurso da criança, ainda que sejam formadas pelo mesmo mecanismo que as do discurso adulto; isto é, pela associação de elementos presentes no próprio sistema, não chegam a ser incorporadas à língua. A explicação para tal acontecimento está contida nas seguintes palavras da autora:

[...] o sistema de valor em funcionamento na massa falante produz sobre essas formas uma mudança radical: o esquecimento da fala infantil pela aquisição da língua materna (PEREIRA DE CASTRO, 2018, p. 826).

Em outras palavras, a língua convencional do adulto vai se impondo aos poucos à criança, levando as ocorrências divergentes ao esquecimento. Ademais, embora não possam ser consideradas como representativas de uma mudança na língua – são uma criação! – as formações analógicas na fala das crianças são representativos de uma mudança que se dá na esfera do indivíduo. Isso porque, podendo ser analisadas como “erros”, são indicativas de um deslocamento da posição da criança em relação a língua e ao outro como elucida De Lemos (2003, p. 529).

Retornando à conceituação de Saussure, o autor define uma forma analógica como sendo “[...] *Une forme analogique est une forme créée à l’image d’une autre*” (SAUSSURE, 1996, p. 56)⁵⁸. A analogia pressupõe, portanto, a “consciência⁵⁹ e a compreensão de uma relação que une as formas [modelo e imitação] entre si” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 191). Além disso, para a formação de uma palavra nova via analogia, a língua promoverá suas relações sintagmáticas e associativas – as quais são sentidas pelo sujeito falante – e as colocará no mecanismo intitulado quarta proporcional, no qual as unidades são decompostas em elementos menores, como os afixos. Assim sendo, quando uma palavra nova é formada, é necessário reconhecer primeiramente, através da comparação das formas no eixo associativo, a relação que as une e, em seguida, aplicá-las ao mecanismo da quarta proporcional, como exemplificado por Saussure (2006 [1916], p. 188):

ōrātōrem: ōrātor = honōrem: x
x = honor

⁵⁸ “Uma forma analógica é um a forma criada à imagem de outra” (SAUSSURE, 1996, p. 56, tradução nossa)

⁵⁹ No próximo capítulo, o emprego da palavra “consciência” na obra saussuriana será discutido.

O exemplo de quarta proporcional acima mostra que, tendo em vista o valor dos signos *a* (*ōrātōrem*), *b* (*ōrātor*) e *c* (*honōrem*), chegar-se-á ao valor da quarta proporcional, que é *X*, por meio da igualdade entre as razões, assim *a* estará para *b*, como *c* estará para *x*. Entende-se, com isso, que, se existem signos como “*ōrator*” que se formam por estar numa relação com “*ōrātōrem*”, é possível que exista um signo como “*honor*” que se forme por uma relação com “*ōrātōrem*”, “*ōrātor*” e “*honōrem*”.

Uma última lição que é relevante tomar da teorização saussuriana sobre a analogia é que, embora esse termo fosse o mais empregado, os fenômenos abarcados pelo conceito já teriam recebido outros nomes (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 139). Entre esses nomes, estão “criação”, “paraplasma”, “mudança”, “inovação”, “transformação analógica”, “combinação”, “construção” e “fabricação”, de um lado, e “relação” e “similaridade”, de outro lado (ENGLER, 1968, p. 12).

Retornando à análise da fala infantil, em Figueira (2015a), a autora entende que, embora a analogia possa ser vista dentro dos limites que a formalização da quarta proporcional impõe, outra possibilidade de leitura é tomá-la por sua operação básica: o alinhamento de formas, seja através de relações sintagmáticas ou através de relações associativas. A vantagem de tal posicionamento é de poder explicar formações como “pinteiro”⁶⁰ (para “pintor”) cuja base, por ser verbal – a criança diz “Quem pintou este quadro, pai?”, o que evidencia o verbo ali presente –, convocaria o sufixo *-dor* e não o *-eiro*, em um cálculo que segue o que dizem as gramáticas do PB, como *lavar : lavador = pintar : X; X = pintador*. Sobre isso, escreve Figueira:

Por ora, seria interessante dizer que existem peças (dados) que se deixam representar pela quarta proporcional e outras que não podem tão facilmente serem assimiladas a este cálculo. Reconhecer os limites desta representação formal não nos coloca - quer-nos parecer - fora do pensamento saussuriano, já que a sua teorização sobre o mecanismo da língua enquanto operação que repousa sobre relações permite expor os caminhos que a fala transbordante da criança assume. Este transbordamento pode assumir caminhos em que a classe categorial dos elementos em combinação vem a desviar do que seria um cálculo previsível, tomando o caminho desviante em relação aos padrões vigentes na língua da coletividade (FIGUEIRA, 2015a, p. 1797).

Figueira, em trabalho de 2018b, dá continuidade a essa tarefa de reconhecer as contribuições saussurianas para a Aquisição da Linguagem. O ponto de partida de seu estudo ocorre nos dizeres de Saussure registrados na segunda conferência – documento que está no *ELG*, ora já mencionado – no qual o mestre convoca a escutar a fala da criança, pois seria essa um terreno fértil para observar as formações

⁶⁰ N.º 110 do apêndice.

analógicas. Em seguida, a autora afirma: “O espaço privilegiado de observação da analogia é, sem dúvida, a morfologia” (FIGUEIRA, 2018b, p. 946). Em decorrência disso, o interesse da pesquisadora se volta para segmentos empíricos como a formação de nomes de agente e a conjugação verbal.

Em meio a tantas constatações relevantes que a autora faz com base nessa observação empírica, está a submissão da criança aos mecanismos da língua, fazendo aparecer em sua fala palavras que já existem em potencial. Isso quer dizer que, quando surge na fala infantil um nome de agente como “olhador de olhos”⁶¹ (para ‘oculista’), é porque houve um alinhamento com formas como “comprador de carros” e “vendedor de frutas” (FIGUEIRA, 2018b, p. 954). Por isso, conclui:

Quando se trata de abordar o movimento da língua na fala da criança, interessa ao estudioso ter em conta relações. Elas podem seguir direções previstas (a analogia é expansionista, num certo sentido, previsível), ou então, direções insuspeitadas, pois também é verdadeiro que nunca se sabe em que ponto o processo vai se deter, nem onde ele vai se instalar (FIGUEIRA 2018b, p. 951-952).

Seguindo essa mesma linha de investigação, em Vieira (2015) concluímos que as vantagens de explicar os episódios de inovação lexical na fala da criança, tomando como sustentação o conceito saussuriano de analogia, estão em dar conta de episódios “bem-comportados”, como “marida”⁶² (para “esposa”) e também “pinteiro” (para “pintor”), uma vez que não há impedimentos para a pressuposição do seguinte modelo: *costurar*: *costureiro* = *pintar* : X; X = *pinteiro*. Outra vantagem é de reconhecer que a criança está submetida aos mecanismos fundamentais da língua – as relações sintagmáticas e associativas –, o que poderia explicar episódios como “borrona”⁶³ e outros erros enigmáticos.

Outro ponto relevante dos ensinamentos de Saussure sobre analogia, que é retomado por Maldonade (2015) e outros pesquisadores que investigam tal conceito, é o fato de ela ter “caprichos”. Segundo Saussure (2006 [1916], p. 188), existem algumas formas que resistem à analogia e não é possível prever o limite da imitação de um modelo, nem o que pode ser um modelo. Além disso, afirma que não são as formas mais numerosas aquelas que desencadeiam a analogia. Tais constatações, alinhadas à análise do universo empírico selecionado pela autora, ilustrado por 10, dão conta do caráter imprevisível dessas formações.

⁶¹ N.º 95 do apêndice.

⁶² N.º 103 do apêndice.

⁶³ N.º 52 do apêndice.

Episódio 10

(Na sala da casa da criança)

I: o que cê vai ser quando crescer?

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

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

AC: minha mãe me leva junto na escola dela.

(AC – 3;05.16)

(MALDONADE, 2015, p. 536)

O episódio em 10 poderia muito bem ter se formado sob o modelo de *piano* : *pianista*, demonstrando que é potencialmente explicado pela analogia ao mesmo tempo em que demonstra seus caprichos, já que, ao invés de “bailarista”, era possível surgir “bailadora” sob o modelo de *trabalhar* : *trabalhadora*. Entretanto, Maldonade faz uma ressalva à apropriação do conceito de analogia de modo limitado à explicação isolada da ocorrência alvo – sem considerar o diálogo como a unidade de análise –, na medida em que afirma que é necessário que ele seja associado à discussão sobre os processos metafóricos e metonímicos para de fato explicar a mudança que ocorre na aquisição de linguagem, caso contrário, explicar-se-á o erro desconsiderando as mudanças de posição. De nossa parte, queremos defender que o mesmo efeito, de explicação das mudanças de posição, será alcançado pela interpretação do investigador – na linha das propostas de Carvalho (1995, entre outros) e De Lemos (2014) – que deve ser alicerçada em uma escuta atenta para aquilo da fala do adulto que emerge na fala da criança, bem para aquilo de retorna com diferença de cenas anteriores de interação.

Se necessário oferecer prova ainda mais contundente da natureza caprichosa da criação analógica, podemos recorrer ao episódio 11 discutido por Figueira (2015b):

Episódio 11

(A mãe mede J, a filha mais nova; A, que está observando, acusa a irmã de estar erguendo os pés para ficar mais alta)

A.: a Ju tá **altando**!

(A – 7;5.10)

(FIGUEIRA, 2015b, p. 184)

Segundo a autora, há dois fatores que demonstram esses caprichos. O primeiro deles diz respeito àquilo que existe na fala do adulto: enquanto o verbo “abaixar”, que tem *baix-* como raiz, é amplamente utilizado, seu antônimo morfológicamente relacionado não é registrado. O segundo é o fato de que a ocorrência encontrada na fala de A põe em cena algo que estava em potencial na língua e preenche uma lacuna

do léxico, já que “altar” é plenamente explicável por uma analogia com *baixo* : *abaixar*. Por fim, deve-se ler o que conclui a autora sobre o dado:

Da passagem por este dado fica um importante comentário: a analogia, previsível por um lado, é por outro, imprevisível. Para entender isto que parece ser uma ambivalência interna à noção, basta recolocar o que dissemos acima sobre o léxico manifesto da criança e o do adulto. Salta à vista que na língua do adulto aquele é um ponto em que a derivação morfológica caprichosamente se deteve, a realização improvisada da criança vindo a acenar – na esteira da analogia – com a possibilidade expansionista do processo. Forma disponível, apta a ser cultivada; ou não... (FIGUEIRA, 2015b, p. 185).

O caráter caprichoso da analogia é também argumento relevante para tocar outro tema de interesse para a teorização: a singularidade. Consoante a Pereira de Castro (2018, p.819), é o sujeito falante que introduz a imprevisibilidade, fazendo com que o fenômeno analógico ocorra na cisão entre o que é da ordem do regular/regularizador e do caprichoso/imprevisível. Por conta disso, é que Maldonade (2015, p. 533) afirma que os produtos da analogia são marcas de subjetivação, já que não se sabe de antemão quais estruturas linguísticas serão atingidas, muito menos se fazem presentes da mesma forma na fala de sujeitos diferentes. Com o intuito de avançar nessa discussão, levemos em consideração os episódios 12 e 13.

Episódio 12⁶⁴

(RA conversando com a mãe)

M: hã?

RA: porque a Marli não fez nada. Nossa! Ela só pedia **especiência**, ela só quer vê/ vê tudo/ ela só quer/ ela só quer/ ela só quer comê a picoca.

M: cê tá inventano coisa, [nome da criança].

(RA – 3;01.10 – 1’16”)

Episódio 13

(DA com a mãe, que estava pintando as unhas do pé da criança)

M: enquanto não cresce, enquanto tá curtinha. Que eu vou deixar crescer também, né?

DA: hum?

M: e quando tá curtinha, eu passo assim clarinho e quando crescer que eu parar de comer se Deus quiser, né? Ai eu/cresce a unha aí eu passo esse vermelhão que eu acho bonito unha pintada de vermelho. Acho muito bonito unha pintada de vermelho.

DA: num **borroi**.

(DA – 3;04.17 – 18’00”)

⁶⁴ Os cruzamentos ou mesclagens são frequentes nos *corpora* das meninas, especialmente no de RA, que também evidência “cástica” (RA – 2;07.21 – 15’55”) para “calça plástica”, “porro” (RA – 2;10.23 – 17’52”) para “porrada e murro” e “difichatui” (RA – 3;03.26 – 20’52”) para “difícil e chato”. No apêndice, N.º 62, N.º 70 e N.º 84, respectivamente.

O primeiro episódio é de RA, nele a criança relata para mãe alguns acontecimentos da escola e diz para esta que a professora nada fazia, apenas pedia “especiência”. Não é difícil reconhecer aí o cruzamento entre as unidades “espera” ou “esperar” e “paciência”, bastante frequentes, diga-se de passagem, no discurso de um professor da educação infantil. Já no segundo, de DA, a mãe relata que não pinta as unhas de vermelho, pois ela come, então, estão curtas. Para esse sentido, também se costuma utilizar o verbo “roer”. Em seguida, a menina adverte a adulta: “num borroi”. Nossa hipótese explicativa é que no cálculo proporcional do qual essa inovação se formou estavam presentes “borrar” e “roer”. Em conjunto, os episódios são indicativos de que, embora as unidades presentes na língua e o mecanismo analógico expliquem como tais criações surgiram, é no fato de que os elementos selecionados são diferentes que se observa o capricho; em outras palavras, é assim que a singularidade no processo de subjetivação é posta em cena.

Voltando aos trabalhos de Figueira, ainda cabe resenhar o artigo de 2019, no qual a autora focaliza inovações na expressão de agentividade e menciona, em alguns trechos, a questão das bases da palavra. No primeiro deles, ao analisar o episódio de VE “pintoro”⁶⁵, a autora menciona a necessidade de discutir a forma básica ou derivante, o valor b na quarta proporcional, se quisermos já introduzir a terminologia saussuriana; ao contrário do que se supõe tradicionalmente, é a forma feminina “pintora” que dá origem à forma masculina “pintoro”. Já no segundo momento em que toca nesse assunto, com a análise de dados como “planteiro”⁶⁶, ela menciona que a base derivante é divergente daquela convencional, que, para esse lugar, reserva *jardim-* e não *plant-*.

Avancemos agora sobre o último tema: as diferenças individuais. Um estudo de orientação interacionista que menciona essa expressão é Palmiere (1995). Antes de expor as conclusões de sua análise propriamente dita, é válido salientar que, em sua revisão sobre o tema, a autora menciona que desenvolveu um levantamento no *Journal of Child Language*, um dos periódicos mais relevantes da área, entre 1977 e 1994, e verificou que, com exceção de um trabalho, todos os outros que se dedicavam às DIs assumiam a dicotomia “criança referencial” e “criança expressiva” proposta por Nelson (1973) e exposta em 2.2.2. Sua conclusão, no entanto, é que essa abordagem não é suficiente para explicar seu objeto de análise, a saber: a aquisição do sistema

⁶⁵ N.º 103 do apêndice.

⁶⁶ N.º 135 do apêndice.

de dêiticos por duas crianças gêmeas. Observou que as crianças não mostravam nenhuma tendência ou preferência por classe gramatical, contrariando o cerne da distinção proposta por Nelson. Entretanto, foi possível reconhecer uma série de diferenças entre as crianças na aquisição no domínio dos dêiticos (PALMIERE, 1995, p. 139-140), o que foi explicado pelo tratamento diferenciado que a mãe utilizava para cada filho.

A consideração dos resultados desse estudo, em comparação àqueles expostos em 2.2.2, permite verificar contrastes teórico-metodológicos. Primeiramente, a observação de sujeitos que são irmãos ressalta distinções mesmo em contextos que se supõe similares, contrariando a proposição de Nelson (1981), e mesmo quando a fala dirigida à criança muitas vezes pode ser idêntica – quando a mãe fala com as duas crianças, por exemplo –, indo de encontro às conclusões de Kidd e Donnelly (2019). Em segundo lugar, devemos lembrar que tanto para Bates, Dale e Thal (1995) quanto para Kidd e Donnelly (2019) pesquisas sobre as DIs exigiram um grande número de sujeitos. Em contraposição, interacionistas como Palmiere (1995) demonstram que, quando é assumido um compromisso com a fala da criança, a singularidade pode ser observada mesmo se o *corpus* de um único sujeito for analisado. Para além disso, pode-se dizer que estudos interacionistas e aqueles que visam às DIs possuem objetivos distintos. Isso porque estes estudos não deixam de buscar pela homogeneidade nessa fala – grupos de sujeitos apresentando as mesmas características (idade, sexo, condição econômica, etc.) –, enquanto os estudos interacionistas veem a heterogeneidade como constitutiva do processo de subjetivação, o que, por extensão, demonstra que cada processo é único (MALDONADE, 2015b, p.1631), lançando luz sobre a singularidade.

Em uma discussão sobre esse mesmo tópico, Lier-DeVitto, Arantes e Desinano (2020) explicam outros fatores que elucidam a não coincidência entre os estudos dedicados às DIs e aqueles dedicados à singularidade, como o fato de que naquela abordagem a heterogeneidade é vista na comparação entre a fala de crianças, mas nesta também é patente na oposição entre a fala do adulto e da criança. No artigo, as autoras também explicitam que a impossibilidade de redução de um conceito ao outro remonta inclusive ao fato de que um se formula sob o bojo da Psicologia do Desenvolvimento, já que almeja definir “as diferenças no ritmo e no estilo de desenvolvimento” (LIER-DEVITTO; ARANTES; DESINANO, 2020, p. 5), enquanto o outro marca uma posição que rechaça a noção de desenvolvimento ao alinhar-se à

Psicanálise e ao Estruturalismo Europeu, conforme elucidado na seção 3.1. Em virtude disso e do que foi apresentado anteriormente, a partir deste ponto, nesta tese opta-se por falar em singularidade, não em diferenças individuais.

Mais um argumento para esse posicionamento é o fato de que é aquele o termo empregado por De Lemos em sua extensa bibliografia. Exemplificando isso, traz-se o seguinte trecho:

[...] o movimento da língua aproximando palavras ou fragmentos que, oriundas de diferentes cadeias se cruzam e se substituem na mesma posição, ainda que imprevisível, não é aleatório. É a história da relação da criança com os textos em que sua fala, gesto, movimento e presença foram interpretados que está aí inscrita e que lhe dá *singularidade* (DE LEMOS, 1995, p. 26, ênfase nossa).

Entre os demais autores interacionistas que adotam o conceito de singularidade, é possível destacar os textos de Carvalho (2004a; 2005b; entre outros). A pesquisadora inicia o artigo de 2004 afirmando que a singularidade é uma marca fundante dos estudos sobre a aquisição de linguagem, já que o pesquisador da área, independentemente do quadro teórico, parte da diferença entre a fala da criança e a do adulto. Além disso, comenta que existem algumas ocorrências que deixam essa diferença mais visível, como é o caso dos erros enigmáticos, ora já definidos. Contudo, como defende em Carvalho (2005b), essa singularidade não é apreendida de antemão, depende, em vez disso, do investigador reconhecer a diferença entre a interpretação do interlocutor adulto (presente no diálogo) e a sua própria interpretação (CARVALHO, 2005b, p. 282).

Já em trabalho escrito em parceria com Rozental (CARVALHO; ROZENTAL, 2010), as autoras apropriam-se da ideia apresentada no trecho – anteriormente exposto – de De Lemos (1995) no qual a autora atribui a singularidade à história da relação da criança com os textos em que sua linguagem foi interpretada. Logo, para as pesquisadoras, a singularidade é vista como consequência de algo que retorna, de um modo diferente, dos textos anteriores que se estabeleceram entre adulto e criança; isso que é chamado de história discursiva. Tal movimento, de *retorno com diferença*, porém, na linha do que defende Carvalho (2005b), não é um dado evidente, ele depende da escuta do investigador. E, de acordo com as autoras, é um movimento que ocorre por meio do funcionamento estrutural da língua, dos processos metafóricos e metonímicos.

Ainda que a maior parte do que é proposto pelos autores interacionistas sobre a singularidade seja assumido nesta tese, há um ponto em que nossa proposta será ligeiramente diferente. Para esclarecer tal questão, consideremos o seguinte trecho:

De forma sucinta, colocar em discussão a heterogeneidade é dar destaque à diferença, ao não-idêntico e às consequências que decorrem de seu enfrentamento, o que implica dar voz ao singular, àquilo que é irreduzível à semelhança, que resiste a um raciocínio analógico; àquilo que não faz classe (LIER-DEVITTO; ARANTES, DESINANO, 2020, p. 3).

No excerto apresentado, as autoras explicitam que a singularidade é trazida à tona especialmente naqueles dados que são mais difíceis de analisar, já que não obedecem a padrões gramaticais das línguas; ou seja, aquelas ocorrências que não poderiam ser explicadas pela analogia. Sobre isso, fazemos uma oposição: consoante ao mostrado nesta seção, as formações analógicas também apontam para a singularidade do processo, posto que elas são oriundas da fala e têm seus caprichos.

Em síntese, os episódios a serem analisados nesta tese podem ser rotulados como “erros”, porque apontam para uma diferença entre a fala da criança e a fala do adulto, portanto, são “dados de eleição” (FIGUEIRA, 1996) para um estudo alinhado ao interacionismo conforme De Lemos. Entendemos, além disso, que o mecanismo gerador das ocorrências é explicado pelo conceito saussuriano de analogia, o qual implica as relações sintagmáticas e associativas. Por fim, a temática da singularidade proposta nesta tese torna-se relevante na medida em que se assume um compromisso com a fala da criança; contudo, como foi argumentado, esse conceito é tomado por um viés totalmente distinto daquele que movimenta as pesquisas sobre as diferenças individuais resumidas em 2.2.2.

3.3 SELEÇÃO DO *CORPUS* SAUSSURIANO

Tendo apresentado o conjunto de proposições que identificam a teorização interacionista conforme De Lemos e mostrada a pertinência de assimilá-la ao quadro teórico oriundo da obra de Saussure, define-se nesta subseção os critérios de seleção do *corpus* de pesquisa saussuriano, que será mobilizado para a análise dos episódios no próximo capítulo.

Fiorin, Flores e Barbisan (2013), em texto introdutório chamado “Por que ainda ler Saussure?”, mencionam que se entende como *corpus saussuriano* “um conjunto de documentos formados por fontes de natureza heterogênea” (FIORIN; FLORES;

BARBISAN, 2013, p. 13). De acordo com Flores (2016), incluem-se aí, primeiramente, o *Curso de Linguística Geral*. Em segundo lugar, todos os chamados “escritos saussurianos”, que vão desde notas preparatórias para aulas a cartas pessoais; são cerca de 30 mil folhas, segundo Silveira (2016), alguns publicados em diversos lugares, sendo o principal deles os *Escritos de Linguística Geral* (2004). Nesse conjunto também são alocados os textos que Saussure publicou em vida, em destaque o *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes* (1878) e *De l'emploi du genitif absolu en sanscrit* (1881), a dissertação de mestrado e a tese de doutorado respectivamente. Já em terceiro lugar, estão os textos de cunho filológico, como os livros publicados por Engler (SAUSSURE, 1968), (uma edição crítica do *CLG*, na qual o autor coloca lado a lado o texto desse livro, as notas dos alunos e algumas anotações pessoais do linguista), o trabalho de Godel (1957) (um compilado de documentos referentes a Saussure) e textos que foram escritos a partir de cadernos específicos de alunos, como o *Premier Cours de Linguistique Générale (1907): D'après Les Cahiers D'Albert Riedlinger* (1996). Em virtude dessa grande quantidade de documentos, afirmam Fiorin e colegas:

[...] é necessário instaurar um ponto de vista a partir do qual se torna possível selecionar um *corpus* de pesquisa. Não há como falar em Saussure, na atualidade sem fazer recortes na infinidade de textos que integram o que poderíamos chamar de *corpus* saussuriano (FIORIN; FLORES; BARBISAN, 2013, p. 13).

Além de tal recorte, que levará a retirar do *corpus saussuriano* o *corpus de pesquisa*, consoante ao que afirma Coelho (2019) para a noção de sistema, é necessário tomar certos cuidados quando são abordadas fontes distintas para análise, isso porque cada material tem uma finalidade, as quais devem ser consideradas no processo de leitura. A autora destaca também a impossibilidade de tomar as elaborações saussurianas, em qualquer dos materiais que se selecione para a análise, como acabadas, pela evidente flutuação em que se apresentam.

Outro ponto especificado por Coelho (2019, p. 222), pautado em Silveira (2007), é que é necessário abordar a obra saussuriana sem tentar criar uma hierarquia ou ordenação dos documentos mesmo que temporal. Assim escreve:

[...] é necessário abstermo-nos de considerar uma anterioridade ou uma classificação hierárquica dos princípios e estudos saussurianos. A possível relação entre eles foi o que permitiu o empenho de Saussure em uma trajetória de reflexão que concedeu à Linguística seu lugar dentre as ciências, mesmo que postumamente (COELHO, 2019, p. 223).

Em virtude dessas considerações, nesta tese, opta-se por buscar as elaborações sobre morfologia, raiz, radical e tema, partindo da leitura do *Curso de Linguística Geral* e agregando a ela o *Premier Cours de Linguistique Générale (1907): D'après Les Cahiers D'Albert Riedlinger*, bem como o manuscrito *Morfologia*, publicado no *ELG*. A fim de esclarecer essa escolha, segue uma melhor especificação e explicação de cada um dos documentos.

O *CLG*, como bem sabido, é fruto da compilação de notas de alunos feitas em três cursos ministrados pelo mestre, especialmente o terceiro, entre os anos de 1907 e 1911. Esse foi publicado em 1913, graças ao esforço dos editores Albert Sechehaye e Charles Bally, que pouco frequentaram os cursos, e contou com a colaboração de Albert Riedlinger, esse sim presente nos dois primeiros cursos. Desde seu lançamento, o *CLG* impactou os estudos linguísticos, levando Saussure a ser considerado o fundador da Linguística enquanto ciência.

Buscando especificamente os conceitos mobilizados, nota-se que eles têm um lugar de destaque no *CLG* no conjunto de três “Apêndices da Terceira e Quarta Partes”⁶⁷, cujos assuntos são a distinção entre análises subjetivas e análises objetivas, a determinação das subunidades, em sua relação com a análise subjetiva, e a etimologia. Os dois primeiros apêndices constituem, portanto, o primeiro elemento do *corpus* saussuriano a ser contado como *corpus* de pesquisa, já que englobam os conceitos centrais do debate e discussões relevantes, como a posição do sujeito falante na determinação das subunidades e as alternâncias de raiz.

Complementarmente ao uso desse material, como observado por De Mauro (SAUSSURE, 1972) e com base no trabalho de Engler (SAUSSURE, 1968), sabe-se que tais apêndices são oriundos das anotações do primeiro curso de Linguística Geral, ministrado na Universidade de Genebra em 1907. Assim sendo, os cadernos de Albert Riedlinger⁶⁸, editados por Komatsu e Wolf em 1996, também são mobilizados nesta investigação, especialmente o Caderno II, no qual um dos assuntos é o conceito de

⁶⁷ Embora no título esteja assim denominado, segundo De Mauro (SAUSSURE, 1972, p. 473), trata-se de apêndices à Segunda (Linguística Sincrônica) e Terceira Partes (Linguística Diacrônica) do *CLG*.

⁶⁸ Vincent (2017) – texto traduzido para o português em que o autor apresenta os resultados de sua tese – tem como hipótese principal o fato de que os cadernos estenografados de Loius Caille são a única fonte confiável das anotações do primeiro curso, pelos seguintes motivos: a técnica empregada para a anotação; a descoberta de um documento, trazido a público em 2011 por Daniele Gambarara, em que constam as escritas tanto de Loius Caille quanto de Albert Riedlinger, o que sugere uma colaboração; e os cadernos de Riedlinger, que renderam a ele título de colaborador no *CLG*, foram modificados na medida em que teve contato com os texto estenografados em sessões de revisão. Por falta de acesso, até o momento de elaboração desta tese, esse material, apesar de relevante, não foi mobilizado.

raiz. Sobre esse curso, em sua relação constitutiva com o *CLG*, destaca Salum em seu prefácio à edição brasileira da obra:

1º curso – De 16 de janeiro a 3 de julho, com 6 alunos matriculados, entre os quais A. Riedlinger e Louis Caille. A matéria fundamental deste curso foi: “Fonologia, isto é, fonética fisiológica (*Lautphysiologie*), Linguística evolutiva, alterações fonéticas e analógicas, relações entre unidades percebidas pelo falante na sincronia (análise subjetiva) e as raízes, sufixos e outras unidades isoladas a gramática histórica (análise objetiva), etimologia popular, problemas de reconstrução”, que os editores puseram em apêndices em capítulos finais (SAUSSURE, 2006 [1916], p. XVI, ênfases nossas).

Sobre a presença desses textos no *CLG*, Flores especifica:

O primeiro curso é a base da Terceira Parte (Linguística diacrônica) do *CLG* e do Capítulo III da Quinta Parte. Esse curso é relegado pelos editores do *CLG* às partes finais do livro e aos apêndices (FLORES, 2016, p. 66).

Do ponto de vista da organização de seu conteúdo programático, de acordo com Testa-Torelli (2017, p. 66), o primeiro curso ministrado em 1907 iniciou-se com uma distinção de diferentes disciplinas, bem como com uma crítica aos predecessores. Depois foram mostrados os princípios da fonologia. Em seguida, foram tematizadas as causas das evoluções linguísticas: mudanças fonéticas e analogia. Por último, foram estudadas as línguas indo-europeias.

Em terceiro lugar, analisaremos o manuscrito *Morfologia*⁶⁹, publicado no *ELG*. Esse livro, organizado por Simon Bouquet e Rudolf Engler e publicado em 2002 (em francês), resulta da compilação de dois tipos de documentos: aqueles já publicados por Engler (1968), e aqueles encontrados em uma dependência da casa de Saussure em 1996, que também foram catalogados por Engler (SILVEIRA, 2016, p. 21). O manuscrito em questão recebeu o nome do próprio Saussure e compõe o conjunto agrupado sob o título de *Antigos Documentos*, que são oriundos dos tomos da obra de Engler (1968 e 1974); mas organizados no *ELG*, de acordo com os editores, “na sequência natural do manuscrito” (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 17).

Enfim, é útil mencionar que, embora esse seja o recorte inicial para o desenvolvimento de um trabalho dirigido para as subunidades da palavra, é impossível se debruçar sobre as ideias de Saussure sem levar em consideração os pontos cardinais da doutrina saussuriana (BERGONIOUX, 2014, p. 133); ou seja,

⁶⁹ O manuscrito original está na Biblioteca de Genebra, classificado como Ms.fr. 3951-7. Esse foi publicado primeiramente por Godel (1957) e depois reeditado tanto por Engler (1968) quanto por Bouquet e Engler no *EGL* (SAUSSURE, 2012 [2004]). Agradeço à Karen Alves da Silva e à Stefania Montes Henriques por tais informações.

língua e fala, teoria do valor, relações sintagmáticas e associativas, sincronia e diacronia, analogia, entre outros.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS EPISÓDIOS

No Capítulo 4, está assentado o núcleo desta investigação, momento em que são colocados em análise os dados oriundos especialmente dos *corpora* de duas crianças com a finalidade de discutir como as subunidades da palavra – raiz, radical, tema, vogal temática e marcador de gênero – são encontrados na fala das meninas entre 1 e 6 anos. Antes de apresentar o estudo dos episódios em 4.2, na seção 4.1, serão expostos a metodologia de coleta de dados e os critérios de sistematização das transcrições.

4.1 SELEÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção é mostrado, em 4.1.1, como foram selecionados os episódios de fala infantil a serem analisados, bem como são expostos os critérios usados para transcrição e sistematização dos dados em 4.1.2.

4.1.1 Seleção dos dados no Projeto de Aquisição de Linguagem Oral

O Projeto de Aquisição de Linguagem Oral teve início na década de 1970, mais precisamente 1976, quando a então recém-doutora, Cláudia De Lemos, reuniu no IEL/UNICAMP um grupo de quatro pesquisadoras: Maria Fausta Pereira de Castro, Maria Cecília Perroni, Rosa Attié Figueira e Ester Mirian Scarpa. A iniciativa conseguiu o primeiro financiamento coletivo para ciências humanas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por meio de um projeto intitulado “Relações entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento pré-linguístico e linguístico em crianças brasileiras”, que resultou em gravações sistemáticas da fala de 12 crianças entre 0 e 5 anos, as quais se encontram, em sua maioria, transcritas. A maior parte de seu produto está depositado, hoje em dia, no Centro de Documentação Cultural "Alexandre Eulalio" (IEL/UNICAMP).

Esta pesquisa conta, majoritariamente, com dados de observação longitudinal de dois sujeitos do Projeto, DA e RA. As duas meninas são irmãs, paulistas e filhas de professores universitários, igualmente a alguns dos outros sujeitos que compõem tal

coleção. Seus dados foram obtidos em sessões gravadas, em geral, semanalmente, entre os anos de 1975 e 1980, por cerca de 30 minutos e correspondem à interação informal entre a criança e interlocutores (como mãe, pai, irmão, empregadas, investigadora – mais frequente no *corpus* de DA – e outras crianças), em contextos comuns ao dia a dia da criança (brincadeira, leitura de história, refeições, etc...).

Do *corpus* de DA são analisadas ocorrências que abrangem o período de 2;01.09 a 6;02.10 e do *corpus* de RA são analisadas ocorrências que abrangem um período de 1;11.03 a 4;10.06 de idade, sendo 110 sessões do *corpus* de DA e 107 do *corpus* de RA. A maioria das sessões de RA estão transcritas, o que não ocorre com as de DA. Ademais, mesmo as gravações que já foram transcritas, encontram uma diversidade de formatação. Por conta disso, uma etapa importante da coleta dos dados consistiu em transcrever as partes selecionadas das sessões não transcritas de DA e igualar as transcrições de todos os episódios, conforme o estabelecido em 4.1.2. Portanto, a transcrição que está presente no acervo não necessariamente coincide com a que consta nesta tese.

Além dos episódios de DA e RA, serão mobilizados dados de outras crianças. Por um lado, aquelas que estavam presentes nas sessões de gravação das meninas e que, em diálogo com essas, também apresentaram em suas falas segmentos aptos a movimentar a discussão que estamos propondo. Por outro, aquelas cujos dados se encontram analisados em outros estudos que, de algum modo, tocam a questão das subunidades da palavra.

A fim de que possa se fazer cumprir os objetivos previstos para esta tese, foram extraídos desses *corpora* episódios que apontavam para uma falta de correspondência entre a fala da criança e a fala do adulto (instância da língua em funcionamento) no que diz respeito às subunidades da palavra (raiz, radical/tema, vogais temáticas/gênero) levando em consideração a intuição da pesquisadora, falante nativa de PB; isto é, o que Figueira (1996) nomeia como ocorrências divergentes. Em seguida, os dados foram organizados em conjuntos e subconjuntos, conforme o tipo de fenômeno, sujeito e idade.

4.1.2 Convenções adotadas nas transcrições

A fim de facilitar a leitura dos episódios, bem como fazer com que os dados dos diferentes *corpora* fossem mostrados seguindo o mesmo formato, apresenta-se os

critérios utilizados nas transcrições que são inspirados na metodologia divulgada por Pereira de Castro (1996, p. 63) e por Hilário et al. (2012, p. 338):

- A transcrição adotada é de cunho alfabético, porém mantém as marcas de oralidade, como a ausência do “r” em formas do infinitivo impessoal e reduções do tipo “pra”.
- Ao final do episódio, a idade do sujeito é apresentada entre parêntese “()” por números separados por ponto e vírgula “;”, e depois ponto “.”. Ex.: (2; 08.12) significa dois anos, oito meses e doze dias.
- Junto à idade, são incluídas as iniciais da criança, a fim de identificar o *corpus*. Ex.: (RA – 2; 08.12) significa *corpus* de Raquel.
- Também fica indicado, ao final do episódio, os minutos e segundos em que o episódio se inicia na gravação ou a página da transcrição, caso o áudio não esteja disponível no acervo. Ex.: (RA – 2; 08.12 – 10’01”) quer dizer que o episódio se inicia aos 10 minutos e 1 segundo da gravação.
- Quando a ocorrência alvo pertence a outro sujeito, indica-se a procedência do dado entre colchetes “[]” e através da expressão “apud”. Ex.: (DA – 4;00.23 – [apud RA – 2;00.26 – 10’01”]) indica que a ocorrência alvo pertence à fala de DA, mas está contida no *corpus* de RA.
- As siglas para os sujeitos e participantes da gravação são RA (Raquel), DA (Daniela), VE (Verônica), IC (interlocutor criança), M (mãe), IN (investigadora), P (pai), EM (empregada) e IA (interlocutor adulto).
- Antes da exibição do diálogo, são apresentadas algumas informações contextuais, como quem estava presente e o que estavam fazendo. Ex.: “(DA e a investigadora brincam com pequenas peças de madeira)”.
- A transcrição do diálogo é iniciada pela identificação do participante, seguido de dois pontos “:”, tabulação, transcrição do enunciado e pontuação final. Ex.: “RA: e/eu sô **guardadinha**, num sô manhê?”.
- Os enunciados são iniciados por letra minúscula, com exceção dos nomes próprios. Ex.: “M: começa com mino.”.
- A ocorrência alvo é transcrita em negrito. Ex.: “RA: disse que o robô mentiroso, ele **mentira** muito, então os céus num vai vim pra ele.”.
- A pausa prolongada é marcada por reticências “...”.
- A barra inclinada “/” significa hesitação.

- Reticências entre colchetes “[...]” indicam que foi suprimida uma parte da transcrição, que não é relevante para a análise.
- Informações extras são indicadas por parênteses duplos “(())”. Ex.: “RA:((chorando)) mamãe!”.
- “SI” quer dizer segmento ininteligível.⁷⁰

4.2 ANÁLISE DOS EPISÓDIOS

Nesta seção tem-se como objetivo proceder à análise dos dados selecionados dos *corpora* de DA e RA e de outros sujeitos por meio da mobilização do interacionismo conforme De Lemos e do edifício teórico saussuriano. Assim, em 4.2.1 introduz-se a visão de Saussure sobre a morfologia e o papel da analogia na comprovação de que unidades inferiores à palavra são sentidas pelo falante. Já na seção seguinte, 4.2.2, reúne-se as ideias do autor sobre as unidades e as subunidades linguísticas, mobilizando-as para a discussão de episódio de fala infantil que colocam em debate a questão da segmentação. Na seção 4.2.3, propõe-se uma leitura dos conceitos de radical ou tema e raiz conforme são encontrados na obra do genebrino e verifica-se como esses podem contribuir para a análise de dados em que a unidade de base da palavra é divergente daquilo que se espera na fala do adulto. Na sequência, em 4.2.4, traz-se conceitos, como a teoria do valor e as relações sintagmáticas e associativas, para analisar episódios que colocam em pauta a aquisição da morfologia de gênero e as VTs nominais. Por fim, em 4.2.5, coloca-se em análise os episódios contando com palavras tradicionalmente categorizadas como atemáticas; isto é, aquelas encerradas em consoantes ou /N/.

4.2.1 Morfologia e suas questões

Raiz, radical, tema, vogais temáticas e morfemas de gênero, a despeito da orientação teórica, encontram um lugar de abordagem nos estudos sobre o domínio morfológico das línguas. Portanto, uma vez que objetivamos mobilizar as ideias saussurianas sobre essas subunidades da palavra, a fim de analisar o conjunto de dados recolhidos nos *corpora* de DA e RA e de outras crianças, devemos iniciar pelo entendimento, não exaustivo, da palavra “morfologia” por parte de Saussure.

⁷⁰ Nas transcrições que se encontram disponíveis no Projeto de Aquisição de Linguagem Oral, feitas por outros pesquisadores, há mais siglas, como “MIA”, que optamos por não utilizar.

Tal termo começa a ser definido, no manuscrito *Morfologia*, como o “estudo das formas da linguagem” (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 155) por oposição à fonética, que seria o “estudo dos sons da linguagem”. Mas isso não basta para delinear-la, escreve Saussure, pois, em muitos tipos de pesquisas, os limites entre um campo e outro são obscuros. Na tentativa de demarcar melhor esses limites, o autor disserta que é preciso adotar o seguinte critério de distinção ou, em suas palavras, “princípio de direção”:

Princípio de direção: *Todas as vezes que se considera uma mesma forma em datas diversas, se faz fonética, - e todas as vezes que se considera formas diversas numa mesma data, se faz morfologia* (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 156, ênfase do autor).

Colocada nesses termos, a morfologia é entendida como um método de apreensão dos fatos linguísticos no qual se compara diferentes formas em um mesmo estado de língua. Assim sendo, o conjunto de fenômenos que ela examina é sempre o do que é contemporâneo, do que é sincrônico.

Dando prosseguimento ao tema, Saussure determina, então, a morfologia como sendo “a ciência que trata das unidades de sons correspondentes a uma parte da ideia e do agrupamento dessas unidades” (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 157). Tal domínio equivale, portanto, de acordo com o autor, à “teoria dos signos”, os quais conseguem seu papel (valor) na medida em que formam, com outros signos, um sistema.

É absolutamente necessário à morfologia, para definir, delimitar cada signo e lhe consignar seu papel, ter pontos de referência nos outros signos do mesmo sistema (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 157).

No *CLG*, a definição de morfologia se apresenta de uma maneira um pouco distinta na única ocorrência do termo, a qual está presente no Capítulo VII da Segunda Parte, intitulado *A gramática e suas subdivisões*. Nele Saussure faz ver que a distinção entre morfologia, fonética e sintaxe é meramente ilusória. Em virtude disso, propõe que um sistema gramatical é, em última instância, o estudo das relações sintagmáticas e associativas que ocorrem entre as unidades linguísticas. Assim diz o linguista: “Tudo o que compõe um estado de língua pode ser reduzido a uma teoria do sintagma e a uma teoria das associações” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 158). Disserta também:

Seria necessário poder reduzir dessa maneira cada fato à sua ordem, sintagmática ou associativa, e coordenar toda a matéria da Gramática sobre esses dois eixos naturais; somente essa repartição mostraria o que cumpre

mudar nos quadros usuais da Linguística sincrônica (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 159).

Apesar do capítulo mencionado ser a única indicação do termo “morfologia” no *CLG*, no artigo de Maroneze (2008)⁷¹, o autor consegue reunir as informações sobre a formação de palavras, que estão espalhadas pelos diversos capítulos desse livro, e propõe o que intitula “modelo saussuriano de Morfologia”. Esse modelo, de acordo com Maroneze, compreende, em primeiro lugar, que a “Morfologia é o estudo das relações associativas estabelecidas por uma palavra (ou um signo) em decorrência de seu significante e seu significado” (MARONEZE, 2008, p. 5), em virtude disso, a unidade de análise não é o morfema, mas sim a palavra. Nesse modelo também, a formação de palavras é feita via analogia, conceito já apresentado na subseção 3.2 desta tese. O último aspecto que o autor destaca é que a produtividade de um item lexical é consequência de sua possibilidade de decomposição, para confirmar tal argumento, Maroneze seleciona a seguinte passagem do *CLG*:

1º Poder-se-iam classificar as palavras de acordo com sua capacidade relativa de engendrar outras, segundo sejam elas próprias mais ou menos decomponíveis. As palavras simples são, por definição, improdutivas (cf. *carta, árvore, raiz* etc.). *Carteiro* não foi engendrado por *carta*; foi criado pelo modelo de *prisioneiro: prisão* etc. Do mesmo modo, *encartar* deve sua existência à analogia com *enfaixar, enquadrar, encapuzar* etc., que contêm *faixa, quadro, capuz* etc (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 193, ênfase do autor).

Igualmente dedicado ao entendimento do lugar da morfologia nas ideias de Saussure, há o capítulo *A fonologia como morfologia* de Bergounioux (2014). Ao proceder à análise das anotações sobre os Cursos de Linguística Geral, o autor percebe, assim como já apontado, que não há muita recorrência do termo “morfologia”, mas fatos de morfologia são tomados o tempo todo para exemplificar os mais importantes aspectos da teorização saussuriana, como a analogia, que se impõe como lugar de interesse para a distinção entre língua e fala. Os fatos de morfologia

⁷¹ O objetivo secundário do artigo de Maroneze, embora não seja relevante para esta tese, deve ser mencionado: o autor argumenta que as ideias saussurianas sobre morfologia, apesar de terem sido negligenciadas pelos estudos morfológicos, em detrimento daquelas oriundas do estruturalismo norte-americano, aproximam-se da Linguística Cognitiva. Entre os trabalhos dessa linha teórica, Maroneze destaca o de Bybee (1988), que assume uma concepção de morfologia assemelhável àquela que o linguista atribui a Saussure sem que Bybee o mencione. Maroneze ainda cita Basilio (1997), texto em que a autora se debruça sobre o debate analogia vs. regra para a explicação dos processos de formação de palavras e opta por uma via de análise que entende que o conceito saussuriano de analogia é mais vantajoso em termos explicativos. Entretanto, há autores, como Silva (2017), que veem como problemática uma aproximação entre as ideias saussurianas e as cognitivistas, posto que há divergências de entendimento das palavras/conceitos.

também estão presentes na apresentação das relações sintagmáticas e associativas e da arbitrariedade do signo (construída pela oposição significante e significado).

Na seção intitulada *Princípios de morfologia*, Bergounioux escreve que a morfologia é para Saussure reducionista, isso porque o mestre genebrino defende em inúmeras ocasiões que o funcionamento da língua enquanto sistema já é visível no elemento, logo, tudo o que é da ordem do discurso ou da sentença pode ser analisado da mesma forma que o que é da ordem de uma palavra, na qual as subunidades estão dispostas linearmente nas cadeias sintagmáticas. No entanto, ainda que defenda que a mesma análise deve ser feita tanto para o morfema, quanto para o discurso, Saussure não nega os conceitos próprios da morfologia, como prefixos, sufixos, raízes, desinências, temas.

Em suma, fica evidente que a dificuldade de separação dos níveis de análise linguística é um debate presente na obra saussuriana, o que o leva, no *CLG*, a propor que tudo poderia ser reduzido a uma teoria dos sintagmas e a uma teoria das associações. É possível depreender também que os processos afeitos às palavras serão sempre tratados como fenômenos sincrônicos, em um certo estado de língua, em que, por relação com outros signos do sistema, o signo adquire seu valor. Com fundamento na leitura de Maroneze (2008), é possível destacar que a unidade de análise é a palavra – ou melhor, o signo – e que o mecanismo formador de palavras novas é a analogia.

Por conseguinte, há uma série de diferenças entre o ideário saussuriano sobre a morfologia e o conjunto de teorias que dominam a análise desse nível do PB – apresentado em 2.1.1. Primeiramente, por exemplo, com relação ao estruturalismo de Camara Jr., que tem como objeto de análise o morfema enquanto a análise pautada na obra de Saussure considera o signo. Em segundo lugar, com a hipótese lexicalista, que assume as Regras de Formação de Palavras ao passo que o quadro saussuriano assume a analogia. Tais diferenças se justificam, primordialmente, pelas concepções de língua e de sujeito que são adotadas por cada uma dessas perspectivas teóricas. A Linguística Cognitiva, por exemplo, não assume que a língua seja dotada de uma ordem própria, pois ela está submetida ao funcionamento de outros processos cognitivos. Já a Gramática Gerativa, como mencionado no capítulo anterior, concebe o sujeito como corpo biológico, desconsiderando as marcas da singularidade. Ressalta-se, por fim, como a visão sincrônica preconizada por Saussure, que implica a fala na análise, faz diferença na definição das subunidades, tal qual será debatido

na seção 4.2.3.

Na argumentação saussuriana, contudo, a analogia não apenas é o processo formador de palavras novas, também tem a função de comprovar o que real⁷² em morfologia. A discussão sobre isso, inicia-se no manuscrito *Morfologia* na medida em que o autor menciona que a comparação entre as formas leva a uma análise; por conseguinte, há o reconhecimento de unidades menores que as palavras, e essas subunidades, diferentemente do que pressuporiam os neogramáticos, não seriam abstrações do linguista, mas realidades da língua, posto que seriam realidades para a consciência do sujeito falante. A prova disso seriam as formações analógicas. Retomemos o percurso argumentativo que leva a essa conclusão:

Critério: O que é real, é aquilo de que os sujeitos falantes têm consciência em grau qualquer; tudo aquilo de que os sujeitos falantes têm consciência e apenas aquilo de que eles podem ter consciência. [...]

Ora, em todo estado de língua, os sujeitos falantes têm consciência de unidades morfológicas – ou seja, de unidades significativas – inferiores à unidade da palavra. [...]

Pergunta: O que prova que esse elemento *-eur* seja realmente isolado por análise da língua?

Resposta: Como em todos os casos parecidos, são os *neologismos*⁷³, ou seja, as formas em que a atividade da língua e sua maneira de proceder conseguem se manifestar num documento irrecusável: *men-eur, recommenc-eur* (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 158-159).

Indo ao encontro disso, afirma no *CLG*:

[...] Sabemos que os resultados dessas análises espontâneas se manifestam nas formações analógicas de cada época; são elas que permitem distinguir as subunidades (raízes, prefixos, sufixos, desinências) das quais a língua tem consciência, e os valores que lhe atribui (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 219).

Cabe notar que tal movimento de implicar o sujeito falante na identificação das subunidades da palavra é mais um passo que aproxima esse quadro daquele proposto por De Lemos ao mesmo tempo em que o afasta de algumas teorias que abrangem os estudos da morfologia do PB, como a aquelas orientadas pelas ideias de Chomsky, nas quais, consoante à argumentação de Faria (2005, p. 71), descarta-se o corpo.

⁷² Esse questionamento se entrelaça, nas tramas das ideias saussurianas, com o problema de gramática sobre o qual escreve Nestor (2020). Este examina um trecho do *CLG*, no qual o linguista afirma que “[...] a Linguística trabalha incessantemente com conceitos forjados pelos gramáticos, e sem saber se eles correspondem realmente a fatores constitutivos do sistema da língua” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 127). A hipótese de Nestor (2020, p. 54) é de que talvez tais conceitos retomem a gramática de Dionísio de Trácia. Mesmo que seja esse caso, Saussure faz com que os conceitos se relacionem com edifício teórico que estava desenvolvendo (NESTOR, 2020, p. 57).

⁷³ Cabe salientar que Saussure trata indistintamente “neologismos” e “formações analógicas”, o que é evidenciado no seguinte trecho: “[...] a análise da língua atestada pelos neologismos ou formações de analogia, não deveria passar por um produto da abstração.” (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 159)

Tendo isso em vista e a fim de considerar essas proposições para a análise da fala infantil, é preciso esclarecer, mesmo que sem uma ampla abordagem, pois não é o foco deste trabalho, um ponto que poderia constituir um verdadeiro embaraço para uma pesquisa alinhada ao interacionismo conforme De Lemos: a atribuição de consciência ao sujeito falante, ainda que “consciente” esteja aí destituído de seu papel como conceito (ARRIVÉ, 2010, p. 186), funcionando, portanto, como uma palavra comum (SILVA, 2017, p. 129).

Com o fito de desfazer tal embaraço, é válido compreender, tal qual faz Arrivé (2010), como o “(in)consciente” se apresenta na obra saussuriana. De acordo com o autor, o “consciente” “[...] deve ser entendido no sentido de submetido à ‘reflexão linguística’” (ARRIVÉ, 2010, p. 186). Esse, porém, é fragmentado em diferentes graus, os chamados “graus da consciência”, sobre os quais fala Saussure no seguinte trecho:

Os fatos linguísticos podem ser tidos como resultado de atos de nossa vontade? Tal é, portanto, a questão. A ciência da linguagem, atual, lhe dá uma resposta afirmativa. Só que é preciso acrescentar, imediatamente, que há muitos graus conhecidos, como sabemos, na vontade consciente ou inconsciente; ora, de todos os atos que se poderia pôr em paralelo, o ato linguístico, se posso chamá-lo assim, tem a característica [de ser] o menos refletido, o menos premeditado e, ao mesmo tempo, o mais impessoal de todos. Há uma diferença de grau que, de tão longe que vai, da, há muito tempo, a ilusão de ser uma diferença essencial, mas não passa, na realidade, de uma diferença de graus (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 132).

Ainda de acordo com Arrivé (2010), citando Saussure, o grau mais fraco (a “consciência latente” ou o “inconsciente”) qualifica as relações associativas e o grau mais elevado seria aquele capaz de engendrar atividades metalinguísticas. Assim, deve-se concluir com o exposto que o “inconsciente” compõe um dos graus da consciência, logo, quando Saussure diz “[...] os sujeitos falantes têm consciência de unidades morfológicas”, não significa que essa consciência seja de um grau elevado, metalinguístico, pode ser o caso de uma consciência latente; ou seja, as unidades morfológicas simplesmente formariam relações associativas no “tesouro mental” dos sujeitos falantes.

Olhando essa questão, por uma ótica que seria ainda mais interessante para uma abordagem da fala infantil, pode-se mencionar o trabalho de Silva (2017) sobre a consciência e o sentimento na obra saussuriana em sua ligação com o sujeito falante.

A definição de “sentimento” é estudada, entre outros, por Fadda (2013), texto em que o autor tem como tarefa compreender a consciência do sujeito falante e o

objeto da linguística, em especial da morfologia. Tendo isso em vista, ele apresenta a distinção entre “sensação” e “sentimento” e sua relação com a concepção de sujeito, resumida no seguinte trecho:

- le premier, c’est la *sensation*, qui aboutit à un *jugement* dont le sujet est l’*oreille* dans son autonomie (mais aussi dans la routine de son rapport de feedback constant avec les organes articulatoires);
- le deuxième, c’est le *sentiment*, la forme de conscience (qualifiée parfois d’in-consciente, ou même d’instinctive) de la langue qui amène le sujet parlant à découper la chaîne parlée (FADDA, 2013, p. 2).⁷⁴

Assim, na interpretação do autor, o “sentimento” é uma forma de consciência de um grau baixo/fraco dos fatos da língua, semelhante a instinto (FADDA, 2013, p. 3-4). Ele, então, propõe que “sensação” seria objeto da fonética e “sentimento” da morfologia. Levando isso em consideração, a hipótese defendida por Silva (2017) é a de que o sentimento se forma como um efeito da relação do sujeito com a língua. Ademais, quando traz para a cena a própria concepção de signo saussuriano (de valor negativo, constituindo-se por sua relação com outros signos), a autora menciona que o que o sujeito sente são, portanto, as relações entre as unidades, não as unidades positivas. Um resumo de suas ideias está no seguinte trecho:

[...] o sentimento seria sinônimo de uma consciência fraca das relações linguísticas; o sentimento seria uma realidade para os falantes e, por isso, seria critério concreto para os gramáticos. Nesse cenário, a ideia de sentimento linguístico do sujeito falante permite-nos melhor traçar a posição desse falante na teorização saussuriana: mesmo que a língua independa da ação do sujeito, este é constituído como falante por meio da ação da língua e sente os efeitos dessa relação [...] (SILVA, 2017, p. 134).

Enfim, ao percorrer as explicações sobre qual é o entendimento de “consciência” na obra saussuriana, afasta-se de uma leitura que poderia conceber o sujeito falante como um sujeito do conhecimento, aquele que tem um saber sobre a língua, rechaçado pela teorização interacionista – mas assumido por inúmeros estudos sobre aquisição de linguagem resenhados em 2.2. Em vez disso, tem-se um sujeito capturado pelo funcionamento da língua, que sente suas relações de modo inconsciente.

⁷⁴ • “a primeira é a *sensation*, que resulta em um julgamento em que o sujeito é a orelha em sua autonomia (mas também na rotina de sua constante relação de retroalimentação com os órgãos articuladores);

• o segundo é o *sentimento*, a forma de consciência (às vezes qualificada como inconsciente ou até instintiva) da língua que faz com que o sujeito falante corte a cadeia da fala.” (FADDA, 2013, p. 2, tradução nossa)

Nesse ponto já encontramos elementos suficientes para proceder à análise de um conjunto de dados de fala infantil, a fim de justificar um primeiro argumento necessário para esta tese: na medida em que surgem inovações lexicais na fala infantil é que se pode considerar que as subunidades da palavra são sentidas. Os episódios 14 a 17, abaixo elencados, permitem-se alinhar por serem considerados verbos que se relacionam com nomes. Como demonstrado por Figueira (2015a) ao analisar entre outros o episódio 15, podem ser explicados via analogia e comprovam que as unidades inferiores à palavra, como radicais, raízes e sufixos, são sentidas.

Episódio 14

(RA, com a mãe, brincando de Playmobil)
 RA: eu consigo plô flecha na mão dele.
 M: pôr flecha?
 RA: olha que cê fez nele.
 M: desculpa, hein.
 RA: **cacô** tudo.
 M: encaiquei tudo? Aqui, pronto, muito bem.
 (RA – 3;02.06 – 16'00")

Episódio 15

(No banheiro do hotel, J vê pela primeira vez uma descarga de cordinha)
 J: como é que faz para **descargar**?
 (J – 5;01.10)
 (FIGUEIRA, 2015a, p. 182)

No episódio 14, RA está com a mãe brincando de Playmobil e pede a essa para colocar uma flecha na mão do boneco. Quando, aparentemente, a mãe quebra ou derruba algum objeto – não é possível saber ao certo –, a criança diz “cacô tudo” (para ‘fazer caca’ ou ‘deixar em cacos’). Segundo Figueira (2015a, p. 183), na cena descrita pelo episódio 15 a criança via pela primeira vez uma caixa de descarga alta e, sem se dar conta da inovação que estava produzindo, questiona sobre seu funcionamento: “Como é que faz para descargar?” (para ‘dar a descarga’). Analisemos agora os episódios de DA:

Episódio 16

(DA brinca com a investigadora com uma balança)
 DA: ago/agola eu vô/ eu vô **balançá**.
 IN: vai balançá? Mas isto não é um balanço, é uma balança. A gente não balança na balança, a gente pesa na balança.
 DA: **balançá!**
 IN: hein?
 (DA – 4;00.09 – 5'56")

Episódio 17

(Mãe e investigadora sussurram para DA e pedem que ela conte o que ouviu)

M: isso, mas agora cê conta isso.
 IN: contá aí! Tô curiosa.
 DA: ho::je...
 IN: uhm...
 DA: eu fui ca classe da [nome da irmã] passeá.... daí eu **mentirei** pa/pá professora da [nome da irmã] que a minha professora.... que a minha professora falô que dexava i passeá, mas **menti/ mentira**....num falei nada.
 (DA – 4;08.01 – 12'28")

Nos dados de DA, por sua vez, observa-se em 16 a criança brincando com uma balança quando diz: “eu vô balançá” e repete a palavra mesmo depois de uma longa correção do adulto – evidência de que a menina se encontra na segunda posição descrita por De Lemos (2002). E em 17, DA participa de um diálogo com a mãe e com a investigadora para quem relata uma mentira que havia contado, mobilizando o novo verbo “mentirei”.

“Descargar”, “Cacô”, “balançá” e “mentirei”⁷⁵, todos de primeira conjugação, poderiam ser explicados com base no seguinte cálculo proporcional⁷⁶: *vacina : vacinar = mentira : X; X = mentirar*. Na esteira das ideias de Figueira (2015a, p. 183), isso demonstra que tais unidades são previsíveis e endossam o argumento de Saussure (2006 [1916], p. 193) de que já existem em potencial na língua. Além disso, conforme argumentamos, fazem perceber que tanto as desinências verbais quanto as subunidades básicas (a serem detalhadas na próxima subseção) são realidades da língua.

Não somente neologismos interpretados como verbos que se relacionam com nomes são recolhidos nas falas dos sujeitos, mas também há nomes que se relacionam com verbos, como os dados 18 a 20 em que o sufixo *-ção* se faz presente.

Episódio 18

(RA conta para a mãe e para a irmã mais velha DA sobre a briga que tivera com um colega da escola)
 M: por que que vocês brigaram, [nome da criança]?
 RA: é porque:: / é porque/ eu vou te contá a **brigação**.
 M: hã? Hã?
 DA: por na::da, né [nome da criança]?
 M: deixa ela contar.
 (RA – 3; 10.28 – p. 39)

Episódio 19

(Aguardando a mãe no carro, a criança se impacienta)
 J: que **demoraçã**!
 (J – 4;11.19)

⁷⁵ A inovação “mentirar” tem certa recorrência na fala de crianças adquirindo o PB como língua materna. Ela foi encontrada outras três vezes no *corpus* de DA, uma vez no *corpus* de RA e é registrada na fala de A de acordo com Figueira (2015a, p. 183).

⁷⁶ O cálculo da quarta proporcional é apresentado no Capítulo 3.

(FIGUEIRA, 1995b, p. 63)

No primeiro, RA estava conversando com a mãe e a irmã mais velha, contando para as duas sobre um ocorrido na escola: a briga com uma amiga, ou melhor, a “brigação”. Tal ocorrência é plenamente possível de ser formada pelo cálculo da quarta proporcional, o que se torna evidente no próprio diálogo, já que ao “erro” da criança a mãe não esboça nenhuma reação. Ainda sobre ele, alguém poderia dizer que corresponde à “briga” presente na fala do adulto e formado por derivação regressiva, mas, similar ao mostrado por Figueira (1995b) ao analisar o episódio 19, isso não procede. Essa autora afirma que o efeito semântico alcançado por “demoração” é diferente daquele alcançado por “demora”, uma vez que consegue trazer o sentido de duração e não apenas de resultado da ação. Tal proposta vale também para “brigação”. Consideremos o episódio de DA:

Episódio 20

(RA em conversa com a mãe. DA pede para virar a página do livro que as duas estavam olhando)

M: pernilongo te mordeu aí?

RA: é.

M: que sem vergonha, né?

RA: é.

DA: vira, num tem **viração**? Vira!

RA: eu vilo, eu vilo. Ah!

M: tem viração sim, vamô virá.

(DA – 4;01.29 [apud RA – 2;02.02])

No episódio 20, as crianças olhavam um livro com a mãe. Em certo momento, DA, aparentemente impaciente, pede para que virem a página, a fim de que ocorra a “viração”. Uma interpretação plausível para esse dado nos levaria a colocá-lo em um cálculo proporcional em que compareçam “pegar” e “pegação”, presentes na fala coloquial adulta e que, para além de designar uma ação, compreende uma ação que se repete, por isso recebeu o nome de *-ção* iterativo (MARONEZE, 2006).

Seguindo essa linha de raciocínio, além de *-ção*, outros sufixos e prefixos – e subunidades básicas – que constituem realidades na fala de DA, por estarem presentes em formações analógicas, são: *-inh-* (ex.: “brochinho”⁷⁷ para ‘broche pequeno’), *-ão* (ex.: “mocegão”⁷⁸ para ‘Papai Noel’), *-nte* (ex.: “xeretante”⁷⁹ para

⁷⁷ N.º 2 do apêndice.

⁷⁸ N.º 6 do apêndice.

⁷⁹ N.º 4 do apêndice.

‘xereta’) e *-(a)d-* (ex.: “vilada”⁸⁰ para nomear um brinquedo de parquinho, possivelmente o gira-gira)⁸¹, *a-* (ex.: “amorrerá”⁸² para ‘morrerá’), apenas para citar alguns.

Na fala de RA, por sua vez, são sentidos: *-inh-* (ex.: “floinha”⁸³ para ‘florzinha’), *-dor* (ex.: “consertador”⁸⁴ para ‘mecânico de automóveis’ ou ‘encanador’), *-ud-* (ex.: “chapeuzudo”⁸⁵ para ‘chapéu’), *-(a)d-* (ex.: “pascoado”⁸⁶ para ‘coelho da páscoa’), *-ice* (ex.: “louquice”⁸⁷ para ‘loucura’), *em-* (ex.: “embalança”⁸⁸ para ‘balançar’), entre outros já analisados em Vieira (2015). Dentre outros episódios que atestam tais elementos, está o dado 21, que se encontra abaixo.

Episódio 21

(No quarto, brincando de casinha com a mãe)

DA: naquela cadela tem seis. Tudo com a molecada.

M: cê tá com a molecada tudo no colo, né?

DA: chego a minha boneca [SI]. Agora faz um trem que eu tô com a **bonecada**.

M: a bonecada tudo na mão? Fazê um trem. Elas vão de trem, né?

DA: é.

(DA – 3;06.28 – 30’28”)

O episódio 21 traz um fator relevante para a discussão sobre a analogia, que é a definição do que serve como modelo. Na cena, DA brinca com a mãe de boneca. Ao segurar vários brinquedos nos braços, a menina diz ao adulto: “Agora faz um trem que eu tô com a bonecada”, em que *-ada* atribui o sentido de agrupamento numeroso (MEDEIROS, 2009). *A priori*, o analista que considerasse somente a ocorrência alvo poderia dizer que ela foi formada de qualquer modelo em que tal unidade fosse encontrada como *garoto : garotada*. Contudo, ao eleger o diálogo como unidade de análise, é possível verificar que o modelo em potencial está logo ali, na fala precedente dela e da mãe, *moleque : molecada*. Cabe salientar que esse tipo de formação, com sufixo *-ada*, tem uma certa recorrência em inovações lexicais de DA, que também cunhou “ventada”⁸⁹ (para ‘vento forte’) e “bolsa’ada”⁹⁰ (para ‘conjunto numeroso de

⁸⁰ N.º 8 do apêndice.

⁸¹ Este episódio ainda, como muitos outros, abre espaço para uma abordagem que leva em consideração a multimodalidade. Isso porque a interpretação do interlocutor adulto é permeada não somente pela fala da criança, mas também por seu gesto.

⁸² N.º 34 do apêndice.

⁸³ N.º 42 do apêndice.

⁸⁴ N.º 81 e N.º 87 do apêndice.

⁸⁵ N.º 88 do apêndice.

⁸⁶ N.º 91 do apêndice.

⁸⁷ N.º 98 do apêndice.

⁸⁸ N.º 61 do apêndice.

⁸⁹ N.º 39 do apêndice.

⁹⁰ N.º 13 do apêndice.

bolsas’).

Uma discussão igualmente pertinente para os dados de formação analógica refere-se a em que sentido eles divergem da fala do adulto. A fim de pôr em pauta essa questão, consideremos os episódios 22 a 28 abaixo.

Episódio 22

(RA conta uma história para a mãe)

RA: o polícia.

M: hã?

RA: foi contá co/ co bulância.

M: foi encontrá co/ com a bulância?

RA: é.

M: hã? E de ...

RA: e depois a bulância e eles tombaram com a bulância e foi ((onomatopeias)) no/ no **consertadô** e/e/e o /e dois conseguiu.

M: ah desse jeito que cê tá fazendo? Cê tá fazendo com a mãozinha.

(RA – 3; 01.10 – 7’22”)

Episódio 23

(Vendo um tipo suspeito, um ladrão, em cena de novela de tevê, J se dirige a ele, em tom teatral)

J: quem é você, **roubador de anéis**?

(J – 4;05.17)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 53)

No primeiro episódio, RA conta para a mãe uma história na qual um policial tromba com uma ambulância e vão ao “consertador”, levando a entender que poderia se referir ao mecânico de automóveis. Ressalta-se assim que, enquanto a unidade encontrada na fala da criança tem suas subunidades facilmente identificadas, o verbo “consertar” e o sufixo *-dor*, isso não ocorre com a encontrada na fala do adulto, afinal, qual seria a base de “mecânico”? E, em 23, J apresenta em sua fala “roubador” no lugar em que se esperaria “ladrão”. Sobre esse episódio, Figueira (2018b, p. 19) comenta que, recorrendo à terminologia saussuriana, é possível dizer que, para o lugar em que a língua convencional do adulto reserva um arbitrário absoluto “ladrão”, na fala da criança, há um arbitrário relativo, formado sob o modelo de *comprar* : *comprador* por exemplo. Figueira (2018b, p. 961) explica que a diferença entre “ladrão” e “roubador” não é apenas o grau de arbitrariedade, mas também semântica, já que aquele denota um agente profissional, e este autor ocasional.

A partir dos dados 22 e 23, poder-se-ia supor que as inovações lexicais que surgem na fala da criança teriam sempre essa função de substituir termos cuja estrutura morfológica não se deixa analisar por outros cuja estrutura é morfológicamente complexa, logo analisável. Uma discussão similar foi feita por Auza (2006) ao investigar nomes de agente na aquisição do espanhol mexicano. De acordo

com autores como Clark (2013, entre outros trabalhos), o grau de transparência de uma palavra no léxico adulto poderia facilitar sua aquisição, e o que provaria isso seria o fato de que as inovações surgiriam para substituir palavras mais obscuras ou opacas. Auza (2006) comprovou, por meio de um estudo experimental, que isso não se aplica, já que houve inovações para palavras de diferentes graus de transparência: “*pegador*” para ‘*tenista*’ (palavra transparente); “*conectador*” para ‘*plomero*’ (semiopaca ou semitransparente); e “*escribidora*” para ‘*secretaria*’ (obscura ou opaca). Contudo, de acordo com a pesquisadora, as palavras mais transparentes servem como modelo para as inovações lexicais, por isso a maioria de dados desse tipo que encontrou continha *-or* e bases verbais que indicam ação. Algo similar parece ocorrer no PB conforme se observa nos episódios 24 a 26, todavia, a proposta analítica desta tese para eles será distinta.

Episódio 24

(RA com a mãe e outra criança brincando com um brinquedo de montar)

M: que barulho será que é esse? Hã?

IC: eu acho que tá consertano.

RA: do **consertador**.

M: do consertador? E que que ele tá consertando?

RA: a pia que tá quebrada...

M: cê sabe que cê precisa me contar...

RA: ...da cozinha.

M: porque eu tava em São Paulo a semana passada, não vi nada, eu não sei de nada isso. Hoje é o primeiro dia que eu tô aqui.

(RA – 3; 05.12 – 1’55”)

Episódio 25

(RA estava lendo a história “Óculos para Luzia” para a mãe)

M: quer dizer quer dizer vários dias depois?

M: dentiista?

RA: e ela/ ela foi no **olhador de/olhador de olhos**.

M: oculista.

RA: oculistaa.

(RA – 4; 03.27 – p.2)

Episódio 26

(As crianças já haviam iniciado uma atividade quando Carmem chegou)

P1: oi Carmem, tudo bem? Por que você chegou assim tarde?

Ca1: é que o Joaquim não foi trabalhar hoje.

P2: e quem é Joaquim?

T1: é o **dirigidor** da Carmem.

(T – 3; 10.00)

(SANTOS, 1997)

Na segunda ocorrência de “consertador”, episódio 24, o que se observa é que esse se refere àquele que está consertando – palavra que aparece na fala do interlocutor – “a pia que tá quebrada...”, conforme elucida a própria criança, um lugar

que o dialeto paulista reserva para “encanador”, cuja base é o adjetivo “encanado”. Em 25, encontra-se a expressão “olhador de olhos” no lugar em que se esperaria “oftalmologista” – palavra de base erudita e pouco produtiva no sentido saussuriano; isto é, não decomponível – ou “oculista” – palavra que tem como base “óculos”, um substantivo. Paralelamente aos dados de RA, há o episódio 26, coletado por Santos (1997), nele o que se observa é o surgimento de “dirigidor” no lugar em que a fala adulta reserva para “motorista” e em cuja base se encontra o substantivo “motor”.

As três ocorrências, portanto, parecem demonstrar que, assim como ocorre no espanhol mexicano, as inovações da criança para nomes de profissionais podem contar com um verbo de ação em sua base, porém, argumenta-se que não se pode afirmar que isso seja uma tendência, haja vista a possibilidade de recolher dados como os apresentados por Santos (1997): “caseiro”⁹¹ para ‘pedreiro’, “lancheiro”⁹² para ‘vendedor da cantina’, “pãozeiro”⁹³ para ‘padeiro’, entre muitos outros. Ocorrências como essas mostram que agentivos também podem ter nomes em sua base e o sufixo *-eiro*, o que reforça a proposição de Figueira (1995b) acerca do caráter imprevisível das inovações lexicais na fala infantil. O que de fato une todas essas ocorrências é a não correspondência entre as bases das inovações infantis e do adulto. Isso foi observado a partir da leitura de Figueira (2019), artigo em que a autora analisa outro episódio dos *corpora* de Santos (1997), “planteiro”⁹⁴ para ‘jardineiro’, em que a base derivante *plant-* é divergente da convencional *jard-*⁹⁵. A partir de dados como esse, a autora também concluiu que é possível associar a produtividade de uma formação à arbitrariedade relativa proposta por Saussure (FIGUEIRA, 2019, p. 116); isto é, quando uma palavra é passível de decomposição, ela é capaz de gerar outras – na seção 4.2.1, essa questão será retomada.

Além das diferentes bases, os episódios divergem da fala do adulto por aquilo que Figueira (2018b) chamou de “ciranda dos sufixos”, como é o caso de *-ura*, *-mento* e *-íce* nos episódios 27 e 28.

Episódio 27

(DA e a investigadora brincam com pequenas peças de madeira)

DA: ponto. U::: que fila! Assim não, né?

IN: aonde que cê não quer? Eles tão virando a curva.

⁹¹ N.º 131 do apêndice.

⁹² N.º 132 do apêndice.

⁹³ N.º 133 do apêndice.

⁹⁴ N.º 135 do apêndice.

⁹⁵ Figueira (2019, p. 114) destaca que Auza et al (2001) registram “*plantero*” para ‘jardineiro’ em espanhol mexicano.

DA: a:: assim não, né? Agora tem que ir assim/ assim, né? É:: tem uma coisa. Vamô fazê assim, ó. Igual de **esquevimento**.
 IN: igual de escrevimento?
 DA: é.
 IN: tá, põe.
 DA: põe esse aqui. Agora vô fazê assim.
 IN: como é que é de escrevimento?
 DA: assi::m. a::: Também. Tem uma coisa.
 (DA – 3;10.00 – 13'37")

No episódio 27, a criança está com a investigadora brincando com pequenas peças de madeira. Em certo ponto, parece enfileirá-las, imitando um trem, que desliza e faz curvas e voltas, como a letra cursiva, o que faz com que o movimento seja comparado à escrita/escritura: “Igual de esquevimento”, diz DA. Ao ato ou efeito de escrever, a fala adulta reserva tanto a palavra “escrita” de base erudita quanto “escritura” de base erudita e contendo o sufixo *-ura*.

Episódio 28

(RA com a mãe e a irmã)
 M: vai pra lá filhinha. Tranca a porta. Tchau!
 DA: tchau tchau!
 RA: tchau tchau!
 DA: ((rindo)) bate bem e robim. Ela disse [S].
 M: ((rindo)) tchau. Ai louca!
 DA: ((rindo))[S].
 M: tá bom.
 RA: é **loquice!**
 (RA – 4;04.23 – 21'14")

No episódio 28, a mãe e as duas crianças conversavam enquanto elas se divertiam com as graças da irmã mais velha, e RA, após o enunciado da mãe, “tchau. Ai que louca”, diz “é louquice!”, sentido expresso convencionalmente por “loucura”. No estudo de Pezatti (1990), a autora elenca tanto *-ura* quanto *-mento* e *-ice* como sufixos formadores de substantivos abstratos, mas possuem valores semânticos diferentes. Segundo a autora, o primeiro pode se ligar tanto a verbos que exprimem atividade quanto a nomes, indicando nesse caso qualidade ou estado; o segundo tem um sentido genérico de ação ou resultado de ação e, de acordo com Pezatti (1990, p. 160), é mais frequente do que *-ura*; e o terceiro tem em sua base nomes que expressam características moral ou mentalmente negativas. Assim, pode-se dizer que são sufixos concorrentes, já que compartilham valores semelhantes. Contudo, se considerarmos que “esquevimento” está no lugar em que se esperaria “escritura” e que “louquice” está no lugar em que se esperaria “loucura”, pode-se dizer-se que uma

base mais produtiva e um sufixo mais frequente poderiam explicar 27, e que “louquice” em 28 poderia mostrar melhor o aspecto pejorativo da palavra do que seu correspondente “loucura”.

Em resumo, as várias formações analógicas recolhidas nos *corpora* de DA e RA dão testemunho de que prefixos, sufixos e outras unidades inferiores à palavra atuam na formação de ocorrências divergentes. Além disso, esses episódios são relevantes na medida em que permitem verificar o porquê de poder considerá-los inovações; ou seja, em qual sentido divergem da fala convencional do adulto. Com base nos dados analisados até este ponto e amparados nos estudos de Figueira (1995b, 2018b, 2019), chega-se à conclusão de que são pelo menos três esses sentidos: i) o arbitrário relativo no lugar em que se espera o arbitrário absoluto; ii) a base da palavra completamente diferente da base convencional; e iii) a ciranda dos sufixos. Somam-se a eles mais dois sentidos, que serão explorados nas próximas subseções e que tocam a questão das subunidades da palavra: iv) a base da palavra parcialmente diferente da base convencional; e v) marcação divergente de vogal temática nominal e/ou gênero.

4.2.2 Subunidades da palavra

Para compreender o que Saussure expõe sobre as subunidades radical, tema, raiz, vogais temáticas e marcadores de gênero, o primeiro passo é apresentar um panorama geral relativo ao que o autor entende como sendo as unidades da língua. No *CLG*, dedica a isso o Capítulo II da Segunda Parte; ali o conceito de unidade é apresentado conjuntamente ao conceito de entidade. Saussure (2006 [1916], p. 119) menciona nesse capítulo que a língua é composta por entidades concretas e que essas são regidas pelos seguintes princípios: 1º existem por uma associação arbitrária entre significante e significado; e:

2º A entidade linguística não está completamente determinada enquanto não esteja *delimitada*, separada de tudo o que a rodeia na cadeia fônica. São essas entidades delimitadas ou *unidades* que se opõem no mecanismo da língua (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 120, ênfase do autor).

Sendo a cadeia fônica linear (uma massa indistinta), as divisões que lhe são impostas recorrem ao sentido; nas palavras do linguista, “[...] o sentido autoriza a delimitação” (2006 [1916], p. 121). O método que instaura essas divisões, segundo Saussure (2006 [1916], p. 121), consiste, primeiramente, em colocar-se no plano da

fala e representá-la em duas cadeias paralelas, uma dos conceitos e outra das imagens acústicas. A delimitação será correta se as divisões na cadeia acústica corresponderem às divisões na cadeia dos conceitos. Isso não ocorre, no entanto, de forma simples, entre outros motivos, porque há unidades complexas que se deixam facilmente delimitar em subunidades (sufixos, prefixos, radicais) (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 122). Uma conclusão importante disso é não tomar unidade como sinônimo de palavra nem o sentido como critério único para a delimitação.

Devemos lembrar, consoante ao que sugere Silva (2017), que a tarefa da delimitação mobiliza o sujeito falante, na medida em que a unidade significativa é aquela que é sentida. Entretanto, de acordo com o que diz a autora, é preciso cautela para não verificar aí uma ideia de unidade positiva, que existiria previamente, fora do sistema; um signo, no ideário saussuriano, é sempre negativo, resultado da relação com outras formas, portanto, o que o sujeito sente é a relação entre as unidades.

Além da delimitação, o fator das relações é importante na identificação das unidades, ou seja, quando uma unidade é proferida em atos de falas diferentes, mesmo assim sentida como idêntica. Sobre isso Saussure defende que a identificação “[...] não se baseia nem na identidade material nem na exata semelhança de sentido [...]” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 127), baseia-se, por outro lado, na relação que as unidades estabelecem entre si, em função das diferenças dentro de um sistema (DINIZ, 2010, p. 69).

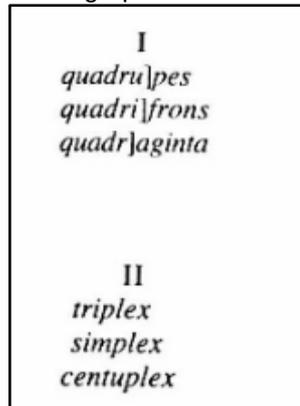
No campo dos estudos da Aquisição de Linguagem, há pelo menos duas pesquisadoras que se apropriam dessas ideias: Curti (2010) e Figueira (2018b, entre outros). No artigo de Curti, a autora avalia trabalhos sobre a gagueira infantil que tomam a língua por seus elementos isolados; isto é, propõem que a gagueira se faria presente em certos fonemas e palavras, por exemplo. Na contramão, ela referencia Saussure para argumentar que unidades não podem ser tomadas isoladamente, pois elas são efeitos de relações e devem ser analisadas como tal. Já a segunda autora, conforme resenha apresentada no Capítulo 3 desta tese, argumenta que as inovações que analisa – incidentes tanto sobre a morfologia nominal quanto sobre a verbal – só podem ser explicadas por meio das relações que estabelecem com outros elementos *in praesentia* ou *in absentia*. Sobre isso escreve:

Assim, sustenta-se que as formações divergentes que temos a explicar surgem ao *toque de relações* contingentes, num movimento desencadeado ou disparado pela relativa lassidão das associações que, no processo da língua em constituição, ligam um elemento a outro elemento que lhe e existente, seja na memória, seja presente na cadeia sonora, a caminho de se

fixar como um *valor* no sistema (FIGUEIRA 2018b, p. 966-967, ênfase da autora).

Ainda debatendo a definição das unidades, no *PCLG*, Saussure (1996, p. 66) afirma que, se as formas⁹⁶ que compõem uma língua não passassem por uma classificação e se instituíssem como um caos na cabeça do falante, tanto língua quanto fala seriam inconcebíveis, logo tal operação classificatória, que ocorre entre as formas, mas em que o sentido tem um papel importante, é imprescindível ao funcionamento da língua. Um modo de proceder a essa operação, segundo o linguista, é a partir da construção de agrupamentos analógicos com base em relações associativas que ocorrem em duas direções: (I) e (II), conforme se vê abaixo:

Figura 1 - Agrupamentos analógicos

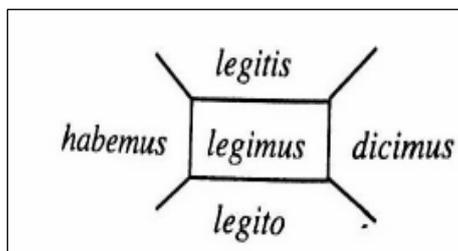


Fonte: Saussure (1996, p. 67)

Outra maneira de representar esses agrupamentos analógicos é na figura de uma estrela, como aparece no *PCLG* (cf. Figura 2) – onde o signo analisado é o ponto de intersecção – ou seguindo a representação do *CLG* (cf. Figura 3), que tem como diferença o fato de deixar os caminhos abertos para novas associações através do emprego de “etc.” e de recobrir também as relações sintagmáticas pelo emprego da flecha.

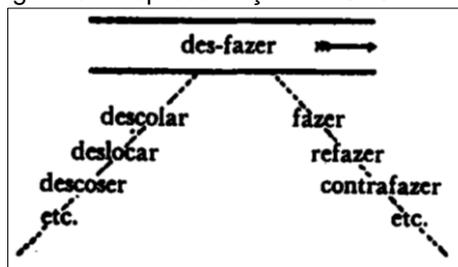
⁹⁶ Trata-se da forma revestida por uma ideia (SAUSSURE, 1996, p. 66).

Figura 2 - Representação em estrela



Fonte: Saussure (1996, p.68)

Figura 3 - Representação no CLG



Fonte: Saussure (2006 [1916], p. 150)

Tendo em vista esses agrupamentos – especialmente o trazido na figura 1 –, Saussure (1996, p. 67) defende que a língua percebe as porções da palavra que permanecem constantes – em (I) *quadr-* e em (II) *-plex* – e elementos da palavra que são variáveis, justamente porque, quando as formas são associadas aos seus análogos, observa-se uma variação. É por causa disso, também, que se pode determinar o valor de uma unidade, conforme afirma Saussure: “*Tout rapprochement des analogies implique aussi le rapprochement des différences.*”⁹⁷ (SAUSSURE, 1996, p. 67). A fixação do valor de uma unidade, como chamou o autor, decorre assim dos agrupamentos analógicos, mas não só disso.

Tal operação é igualmente importante na medida em que possibilita contemplar o conceito de unidade inferior à palavra; ver que a unidade da palavra dá lugar às subunidades (ex.: quadruplex = *quadru* +^x *plex*). Tais elementos podem ser eles mesmos analisáveis – decomponíveis – na medida em que são colocados em novos agrupamentos analógicos, os quais põem em evidência os valores de cada subunidade.

O valor de tais subunidades se determina, por sua vez, nas relações que se estabelecem entre elas. Logo, uma raiz tem valor somente porque está na frente do

⁹⁷ “Toda aproximação de analogias implica também numa aproximação de diferenças.” (SAUSSURE, 1996, p. 67, tradução nossa).

sufixo e vice-versa. Sendo assim, Saussure propõe que a melhor forma de representar a análise de uma unidade complexa é acrescentando ao “+” um “x”, sendo que “+” simboliza a sucessão dos elementos e “x” o fato deles estarem em relação, um determinando o valor do outro (SAUSSURE, 1996, p. 76). Por isso, a notação que adotaremos daqui em diante será “+X”.

Tendo em vista o que foi apresentado, pode-se dizer que a comparação das formas nos agrupamentos analógicos, por meio da formação de cadeias associativas, leva a uma análise responsável por decompor/delimitar as subunidades da palavra, isso possibilita que elas sejam recompostas, através da analogia, em novas formas, em neologismos. Essas, por sua vez, como mostrado na subseção anterior, são a evidência empírica de que certa subunidade foi destacada, ou não, no momento da análise. Resta a pergunta: as inovações lexicais da fala infantil demonstram que a análise das subunidades da palavra é igual à do adulto?

É necessário pouco esforço para encontrar evidências negativas para a pergunta, já que são inúmeros trabalhos que discorrem sobre a temática da segmentação divergente, seja no que diz respeito à palavra ou às suas subunidades⁹⁸. De nossa parte, verificaremos as vantagens de explicá-las mobilizando as ideias saussurianas sobre os agrupamentos analógicos e sobre a analogia, que possibilita a formação de novas palavras. Consideremos os episódios 29 ao 31 para discutir esse assunto.

Episódio 29

(RA e a mãe se preparam para ler um livro que está danificado)

RA: é tudo rasgado. Tem que **feitá**.

M: tem que o quê?

RA: **feitá**.

M: enfeitar?

RA: é, enfeitá.

(RA – 2;05.05 – 22’11”)

Episódio 30

(RA, com a mãe, no banheiro)

RA: vai/ vai **cabá** de agavá e você/ e você e você vai tilá essa fita e pô essa fita.

M: e pôr essa nova aqui ...Tá acabando já essa.

(RA – 2;06.08 – 19’40”)

Episódio 31

(RA, com a mãe, vendo um livro)

M: vamô, acaba de contá prá mim essa história.

⁹⁸ Assim como mostrou Figueira (2010, p. 119), a segmentação divergente tem lugar não apenas em nomes comuns, mas também em nomes próprios.

RA: eu quero/ quero vê só.
 M: e daí que aconteceu?
 RA: **terrô** o pai.
 M: enterrou o pai? Por que que enterrou?
 RA: matô ele.
 M: matou não, ele morreu sozinho.
 (RA – 3;02.28 – 07'20")

Na cena retratada no episódio 29, RA e sua mãe estão em um contexto de leitura de história; ao perceber que o livro está danificado, a menina declara: “Tem que feitá”, o qual aponta para duas interpretações possíveis: um verbo derivado de “feito”⁹⁹ ou correspondente a “enfeitar”. A última interpretação é atribuída pela mãe e incorporada por meio do processo de especularidade pela criança: “é, enfeitá”, isso, porém, não impede que a primeira interpretação seja considerada. Aliás, essa falta de interpretação única é algo que torna a fala da criança singular (PONTES; CARVALHO, 2013, p. 3). Para além das questões sobre a inovação no sentido que a segunda interpretação convoca – “enfeitar” sendo empregado no lugar em que se espera “consertar” –, chama-se a atenção para a ausência de *en-* no início da palavra, o que torna evidente a análise e a decomposição da palavra em *en* +^x *feitar*. O mesmo prefixo *eN-*, encontrado na derivação parassintética da fala adulta “enterrar”, está ausente no episódio 31. Desse dado é pertinente observar o que se segue no diálogo: ao ser perguntada pela mãe por que que enterrou, a menina responde “matô ele”, um verbo que, assim como muitos prefixados em *eN-* no PB (ex.: empobrecer), indica transformação de estado. Portanto, pode-se sustentar a hipótese de que “terrô” não apresenta *eN-* por estar relação com “matô” (no lugar de “morrer”); verbo que indica uma mudança de estado. Ausente também está *a-* na ocorrência alvo do episódio 30 “cabá”.

Os episódios 29 a 31, assim como muitos dados que serão estudados nesta tese, poderiam ser vistos como uma “estratégia de reparo” – adequação da palavra ao sistema fonológico da criança (LAMPRECHT, 2014, p. 28). Porém, não será essa análise a assumida por motivações teóricas e empíricas. Por um lado, as motivações empíricas para isso são a comprovação de que o sujeito já possuía em seu sistema fonológico os segmentos ou as sílabas em questão. No próprio episódio 29 há, na fala da criança, “enfeitar”, e, em outros momentos das gravações, ela diz “ele tá

⁹⁹ O *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (versão monousuário 3.0)* registra “feitar”, um sinônimo de “fazer”, como pertencente ao dialeto baiano.

enzeissado na bunda”¹⁰⁰, “zá acabou a::: a goverção?”¹⁰¹, e ela comenta que um pedreiro “enterrô”¹⁰² algo, mostrando que era possível encontrar em sua fala os fonemas e as sílabas necessários para realizar “enfeitar”, “enterrar” e “acabar”. Para os episódios de DA, a seguir, a idade do sujeito – posterior a 4;00 – também pode servir de argumento para um tratamento que não seja puramente fonético para esses dados. Por outro lado, há motivações teóricas porque, apoiados em estudos interacionistas, como Curti (2010) e Figueira (2018b, entre outros), não trataremos a aquisição de linguagem por suas unidades isoladas; compreenderemos que o processo ocorre “ao toque de relações” (FIGUEIRA, 2018b, p. 948), as quais podem ser desencadeadas pelo sentido, mas também pelo som. Nota-se na observação dos dados analisados que este fator tem papel preponderante: todas as palavras mencionadas são trissílabas e oxítonas.

Feita essa breve explicação, voltemos a atenção agora para os dados de DA:

Episódio 32

(DA e investigadora brincam com uma lousa mágica)

DA: Da – ni – e.

IN: o que que você vai escrever?

DA: eu vou **pagá**. Qué vê?

IN: por que será que esse quadro apaga assim, hein?

(DA – 4;00.09 – p. 9)

Episódio 33

(DA conta a história da Chapeuzinho Vermelho para a investigadora)

DA: sabe quem chegô pimero?

IN: hum?

DA: **divinha**.

IN: Chapeuzinho.

DA: u lobo.

(DA – 4;00.09 – 21'57")

Episódio 34

(DA e a investigadora leem um livro)

DA: ó tomando mamadeirinha. Fazendo assim, ele já **cabô**, assim ele tá tomando.

IN: o quê? Deixa eu vê.

DA: mamadeirinha.

(DA – 4;00.12 – 8'25")

Episódio 35

(DA, com a mãe e a irmã brincando de boneca)

DA: não, a flauda é pá minha. A sua já tem.

RA: e a/ e a fática-fática é pá minha.

¹⁰⁰ N.º 49 do apêndice

¹⁰¹ N.º 53 do apêndice

¹⁰² N.º 60 do apêndice

DA: ((gritando)) nã:::o a minha não tem fauda fática.
 M: calça plástica.
 DA: ca/calça plástica. Me dá!
 RA: não.
 DA: se ocê não me dá, então vô **dismarrá:::** [SI].
 (DA – 4;11.03 [apud RA – 2;11.06 – 15'53"])

Em primeiro lugar, chama-se a atenção para algumas diferenças entre os episódios de RA e de DA. Enquanto os episódios da menina mais nova são menos numerosos, indicam segmentação divergente tanto de *eN-* quanto de *a-* e ocorrem por volta dos 2 e 3 anos, os episódios da irmã mais velha são mais numerosos, ocorrem por volta dos 4 anos e todos indicam segmentação do prefixo *a-*; ou seja, enquanto na fala do adulto os verbos “apagar”, “adivinhar”, “acabar” e “(des)amarrar” são frequentemente iniciados pela vogal *a-*, essa se faz ausente na fala da menina. É imperioso salientar que a diferença entre as idades das meninas é de dois anos, logo, quando o episódio de RA é registrado aos 2;00 e o de DA aos 4;00, isso significa que as ocorrências foram coletadas em datas próximas.

Antes de prosseguir, duas observações importantes devem ser feitas. Primeiramente, o episódio 35 destaca-se por sua especificidade em relação aos demais. As crianças estavam brincando de boneca com a mãe e brigavam para ver com quem ficaria a calça plástica¹⁰³ quando a menina mais velha diz irritada “se ocê não me dá, então vô **dismarrá**”. Assim o que se observa é que o segmento faltante não necessariamente coincide com o início da palavra; nesse caso o que está ausente é o início do que identificamos como parte da raiz.

Em segundo lugar, uma observação plausível seria de que o dialeto materno teria em seu léxico as palavras “pagar”, “divinhar”, “cabar”, já sem o *a-* inicial, portanto, as crianças não estariam apresentando em seu enunciado uma segmentação divergente. Quando observamos a fala materna nas transcrições dos *corpora*, vemos que as formas com e sem o *a-* apresentam-se em variação, mas aquelas da norma de referência são mais comuns. Se a variação ocorre na fala do adulto, também pode ocorrer na fala da criança e é possível analisá-la por meio do aparato teórico saussuriano; isto é, o que explicaria a ausência de *a-* tanto na fala adulta quanto na infantil é uma comparação entre signos em um agrupamento analógico que os levaria a uma análise e conseqüente decomposição.

¹⁰³ O objeto é denominado de diversos modos pelas garotas: “cástica” (N.º 62 do apêndice), “fática-fática” (N.º 73 do apêndice) e “fauda fática” (N.º 37 do apêndice).

Volta-se agora um olhar mais detido para esses segmentos iniciais aptos à segmentação. Tanto *eN-* quanto *a-*, na fala adulta, são objetos de estudo de Bassani (2015), orientado pela MD, artigo no qual a autora investiga verbos parcialmente transparentes, ou seja, verbos que possuem um elemento homófono a um prefixo, mas cuja contribuição para o sentido não é clara (ex.: atrair; embutir). A autora argumenta que esses verbos podem ser distribuídos em agrupamentos, que se distinguem, basicamente, por ainda permitirem uma análise como formação composicional ou por terem sido totalmente reanalisados como formas simples; isto é, por serem transparentes ou não. Sobre os últimos, os quais estão mais diretamente ligados a esta proposta, ela comenta que são formas que, embora fossem consideradas derivadas na língua latina, em algum momento da história do PB, foram reanalisadas como simples, por conseguinte, não formam palavras novas e dificilmente são reconhecidas como multimorfêmicas pelos falantes. Assim escreve:

[...] Por isso, a raiz diacrônica não está mais disponível para a formação de palavras, mas a raiz reanalisada está, como se nota pela possível formação de palavras derivadas a partir dessas raízes (afetação, adquirente, esquecimento, advindo etc.). Por conta disso, os falantes têm enorme dificuldade, ou nenhuma possibilidade, em muitos casos, de reconhecimento do suposto prefixo (BASSANI, 2015, p. 117).

Esse é o caso, por exemplo, de “apagar” que na língua latina possuía o prefixo *a-*, mas não é analisado em *a* +^x *pagar* por um falante adulto no PB. As evidências disso são as formações neológicas, como “apagão”, que contém a raiz *apag-*. Às outras ocorrências divergentes localizadas nas falas das meninas se estende tal análise; com exceção de “enterrar”, que preserva a composicionalidade. Portanto, observa-se que a fala infantil também demonstra que unidades complexas, que se deixam analisar em subunidades, impõem-se como contraevidência para a proposta de que só o sentido guia delimitação.

Saussure, com base em dados do francês, discorre sobre um fenômeno que nos parece semelhante com o intuito de criticar seus antecessores, os quais desconsideravam a importância de analisar os fatos linguísticos em um estado de língua determinado.

Outro exemplo: no francês de nossos dias, *enfant*, *entier* não comportam, no sentimento dos franceses, nenhuma espécie de análise, não mais do que comportaria a palavra *pour* e *moi*.

No primeiro século, *infans*, *integer*, que correspondem foneticamente, comportam uma análise porque, por exemplo, *in-auditis* e *fari*, *tango*, etc., permitem à língua decompor da seguinte maneira: *in-fans*, *in-teger*.

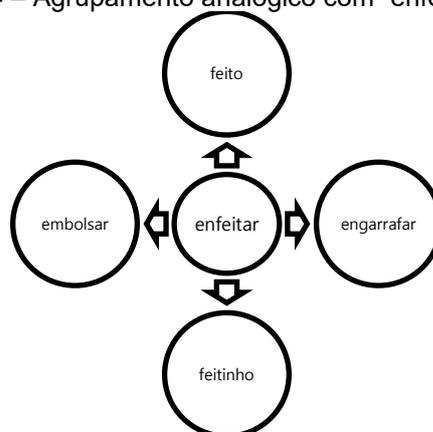
Se eu me ponho a separar *en-fant*, *en-tier*, eu faço a mesma coisa de antes: morfologia latina sobre formas francesas (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 161).

Esse posicionamento crítico a respeito das análises desenvolvidas pelos comparatistas pode ser alinhado ao que é colocado nos apêndices da Terceira e Quarta partes no *CLG*, na medida em que o autor aponta para diferença entre as análises subjetivas¹⁰⁴ e aquelas denominadas objetivas. As primeiras seriam feitas pelos falantes o tempo todo, já as segundas seriam feitas pelo gramático, sendo que aquelas têm predominância sobre estas: “[...] em última instância, porém, a dos falantes é a única que importa, pois está fundada diretamente nos fatos da língua.” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 213). Contudo, diz o autor, os dois usam o mesmo método: a confrontação de séries associativas.

É curioso então que a segmentação evidente na fala infantil, nos episódios 29 a 35, seja aquela que mais se assemelha à análise objetiva do PB, à etimologia, mas isso é mera coincidência, “a análise da língua [...] não é justificada pela etimologia” (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 159).

Assim, a hipótese para explicar os episódios de DA e RA é que a “relação aparente entre as formas” (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 159), uma relação orientada pela sonoridade, do ponto de vista sincrônico, seja condição necessária e suficiente para o surgimento dos agrupamentos analógicos, conforme ilustra a figura 4, os quais, seguindo a linha da análise saussuriana, permitem determinar as unidades inferiores à palavra.

Figura 4 – Agrupamento analógico com “enfeitar”



Fonte: Elaborado pela autora

¹⁰⁴ É válido salientar que, na fala do adulto, essas diferentes análises são evidenciadas muitas vezes por meio de piadas e brincadeiras. Ex.: “Vocês já pararam pra pensar que o nome Chitãozinho é aumentativo e diminutivo? Então seria só Chito porque um anula o outro.” (VELLOSO, 2020).

Os agrupamentos analógicos, como o ilustrado na figura 4, formulado com base na proposta de Saussure, são vantajosos para demonstrar que, quando a unidade é colocada lado a lado com outras unidades de um estado de língua por uma relação que se dá no plano sonoro, encontra-se aquilo que permanece constante e o que é variável, evidenciando as unidades inferiores à palavra; nos dados de RA e DA, os prefixos *eN-* e *a-*. Sustenta-se tal análise recorrendo também ao que Carvalho (2019) postula sobre os “jogos sonoros”. Segundo a autora, em momentos iniciais da captura do sujeito pela língua, observam-se aproximações entre unidades que têm sons semelhantes, posto que isso se configura como algo lúdico, uma brincadeira espontânea que a criança faz com a língua

A partir disso torna-se possível dizer que as subunidades já estão presentes no sistema da criança, porém, pode-se comprovar, por meio de formações analógicas como as nos episódios 36 a 38, que ela ainda não é sensível aos seus limites; ou seja, ao que configura o seu emprego convencional.

Episódio 36

(RA, com a mãe, no banheiro)

RA: vai/ vai cabá de **agavá** e você/ e você/ e você vai tilá essa fita e pô essa fita.

M: e pôr essa nova aqui ...Tá acabando já essa.

(RA – 2;06.08 – 19'40")

Episódio 37

(RA com a mãe brincando de boneca)

RA: ai, eu vô pegá uma aí.

M: não? Ah! Uma...

RA: não se **embalança** que eu vô pegá uma aí.

M: não balanço na rede, ah! Tá. Traz a rede com as filhas?

RA: é.

(RA – 2;07.21 – 13'30")

Episódio 38

(DA conta para a mãe e para a irmã RA a história da Bela Adormecida)

DA: não... quando a Aurora fizé.

M: ah! Tá certo esse livro.

DA: cinco anos.

M: dezesseis.

DA: dezesseis ano ela vai espetá agulha ... o/ o dedo numa agulha e vai **amorrerá**

M: e morrerá.

DA: hum ... hum, daí/ daí a Flora falou assim.

RA: ah! Num gosto disso.

DA: num vai/ num vai embora, não vai dormí....num vai/ num **vai morrerá** não, vai dormi.

(DA – 4;05.26 [apud RA – 2;06.00 – 13'05"])

No episódio 37, RA, então com 2;07, uma idade próxima a dos episódios 29 e 31, está brincando de bonecas com sua mãe e pede para ela não se “embalçar”, verbo que, na fala convencional do adulto, não possui o prefixo *eN-*. No dado 36, dessa vez dando destaque à ocorrência de “agravá”, chama-se a atenção para presença na *a-* em um verbo que tradicionalmente não tem esse prefixo, “gravar”. Uma possível explicação para ele é a presença frequente na fala da mãe do sintagma “a gravação” – há pelo menos 303 registros dele no *corpus* de RA –, o que pode sugerir uma hipossegmentação. Não se deve deixar de salientar que nesse episódio convivem, no mesmo turno de fala, dois erros, cada qual ilustrando um processo distinto, mas ambos apontando para o fato de que a criança está às voltas de adquirir aquele prefixo; ou seja, embora já esteja presente no sentimento do falante, ainda não há uma total sensibilidade para os seus limites.

Em 38, a criança, também com uma idade próxima aos episódios 33 a 35, está contando para mãe e para a irmã mais nova a história da Bela Adormecida. Ao mencionar o que aconteceria com a princesa ao furar seu dedo, a menina diz “vai amorrerá”; *a-*, conquanto esteja presente em muitos verbos do PB (ex.: amansar), não ocorre no verbo “morrer”. De igual modo, chama a atenção nesse episódio a ocorrência do verbo “ir” junto ao verbo “morrer” conjugado no futuro do presente do modo indicativo, mesmo depois da correção da mãe. Sabe-se que o PB tem duas maneiras de expressar o futuro, as perífrases verbais do tipo “ir + verbo no infinitivo” e a desinência verbal. Na fala da criança, tanto um quanto o outro se fazem presentes. Logo, deve-se tratar “amorrerá” como um fenômeno de submorfemia, para usar a nomenclatura de Camara Jr. (2019 [1970], p. 114), em que a desinência verbal serve para reforçar a noção de futuro? Ou, na esteira das ideias de Saussure que estamos apresentando, poderíamos dizer que a palavra se encontra não analisada; isto é, não delimitada em unidades menores?

A resposta para essa pergunta precisa contemplar uma discussão sobre a manifestação de narrativas orais na fala infantil, o que pode ser lido, entre outros, em De Lemos (2001). No episódio em questão, que pode ser considerado prototípico da segunda posição, de acordo com a descrição de De Lemos (2001, p. 29), a criança reconta uma história que já havia sido lida pela mãe em outras situações, ao mesmo tempo em que reformula seu enredo, a partir das intervenções da interlocutora. Isso ocorre por meio do discurso direto – a maldição que Malévola lança sobre a bebê Aurora: “Antes do pôr-do-sol, no seu décimo sexto aniversário, a princesa picará o

dedo no fuso de uma roca e morrerá!” –, mesmo sem a presença de um verbo *dicenti*. Seguindo a interpretação de De Lemos (2001, p. 45) para dados similares, a criança se identifica com o personagem nessa posição – o que pode ser indicado pela idade atribuída à princesa, 5 anos, bem próxima à idade da menina –, assim o personagem tem função estruturante na narrativa. Portanto, afirmamos que a fala da criança é marcada por significantes oriundos de cenas anteriores, bem como por significantes que ecoam do diálogo, ambos poderiam ser interpretados como não (totalmente) analisados no sentido saussuriano, já que são segmentos incorporados da fala do personagem e do adulto. Mas, no intervalo entre eles, emerge o sujeito através dos “erros” ora já apontados, evidências da segunda posição, bem como da singularidade desse processo.

As ideias advindas da obra saussuriana sobre a delimitação das subunidades e a relevância dos agrupamentos analógicos podem ser igualmente interessantes para a descrição e explicação de palavras que poderiam ser interpretadas como resultados de processos redutivos ou subtrativos (RIO-TORTO, 1998). Essas são encontradas nos episódios 39 a 44.

Episódio 39

(DA com a mãe e a irmã mais nova, RA)

DA: vamô brincá de pega-pega?

M: vamô! [nome da irmã], para de chorar.

DA: eu sou o **pega**. Eu sou o **pega**. Eu sou o **pega**.

M: você é o pega? Você que vai pegar?

DA: é. Eu vou escondê.

(DA – 3;09.23 – 6”22”)

Uma análise preliminar da ocorrência 39 levaria a interpretá-la como nome deverbal oriundo de processo de derivação regressiva. Palavras formadas por esse processo, de acordo com a proposta de Figueira (1995b), podem nomear tanto o resultado de uma ação quanto um objeto. Há ainda a possibilidade de denotarem participante – “pega” (para um participante da brincadeira de pega-pega) –, leitura contemplada pela proposta de Resende (2020). Essa análise também poderia ser mantida para a interpretação do episódio 40:

Episódio 40

(DA conversa com um interlocutor adulto na casa dos avós)

DA: **nada sorte. Nada sorte**. Sabe o que que é **nada sorte**?

IA: eu não.

DA: **nada/ nada é peixinho**.

IA: o que que é isso?

DA: [SI]
 IA: ah é o peixinho que nada? E onde cê viu o peixinho?
 DA: fala **nada**.
 IA: nada
 DA: **nada é peixinho**.
 (DA – 3;11.28 – 11'17")

Nesse episódio DA conversava com uma interlocutora adulta sobre diversos assuntos: o que havia feito no dia anterior – nadado na piscina do clube –, onde o pai estava, as amigadas da mãe... quando diz de repente “nada sorte” e, depois de repetir, pergunta à interlocutora se ela saberia o que é. Diante da resposta negativa da adulta, a criança explica que “nada é peixinho”. Se seguirmos a exposição da menina, uma interpretação possível é que “nada” é um derivado regressivo do verbo “nadar” e indica aquele que nada. Essa, porém, não deve ser tomada como a única interpretação correta e possível, posto que a ausência de um artigo poderia colocar em suspenso sua leitura como um substantivo. Ainda sobre esse dado, não se pode deixar de notar que nas primeiras vezes “nada” é acompanhado por “sorte”. Algo similar ocorre nos episódios 41 e 42 com a diferença de que há a preposição “de”.

Episódio 41

(DA com a investigadora e a filha da investigadora, VE. As crianças fazem pinturas)
 IN: eu acho que cês estão fazendo lambuzeira demais, cês não acham não?
 [...]
 DA: é uma **lambuza de/ de nenê**, né?
 VE: parece nenê a lambuza que fez, né [nome da criança]?
 DA: é, parece nenê.
 (DA – 3;09.10 – 32'10")

Episódio 42

(DA e RA brincam de boneca, acompanhadas pela mãe)
 DA: vô passeá com meu nenê... a caminha dele anda... olhá aqui... tem o **seguro de andá**.
 M: tem o quê?
 DA: a caminha dele tem o **seguro de andá**, anda, tem rodinha.
 M: o que que é seguro de andá?
 DA: isso daqui
 M: ah segura o negócio que cê segura... é o cabinho?
 (DA – 4;04.08 [apud RA – 2;04.11 – 10'40"])

Nas ocorrências acima, o que se destaca são expressões compostas em que a primeira unidade poderia ser considerada um nome deverbal: “lambuza de nenê” (para ‘bagunça feita com as tintas’) e “seguro de andar” (para ‘alça do carrinho’), o primeiro o resultado de uma ação e o segundo nomeando um objeto. Somados aos anteriores, esses episódios – todos de DA – convocam a perceber em que medida

tais ocorrências divergem do convencional: (i) há diferente escolha de VT nominal/gênero (“nada” com -a e possivelmente gênero masculino); e (ii) formação de palavras cujo sentido não é expresso por uma palavra específica no léxico do adulto (“lambuza” e “seguro”).

Uma análise mais detida dos episódios 39 e 41 demonstra a dificuldade de determinar exatamente qual palavra seria a primitiva¹⁰⁵. Tal questão é pertinente para desenvolver uma explicação mais completa do episódio 39. Nele DA está brincando com a sua irmã mais nova e com a mãe quando se autodenomina “o pega”, palavra que qualquer um interpretaria como “aquele que pega”, mas não é essa a única interpretação, pois diz a criança: “é. Eu vou escondê.”. Deve-se então examinar outras possibilidades, entre elas, a relação que se estabelece com o nome da brincadeira: “pega-pega”. Contemplada essa possibilidade, diríamos que “pega” é alguém que participa da brincadeira pega-pega, podendo ser tanto aquele que pega quanto o que se esconde. Logo, questiona-se qual seria a palavra primitiva ao mesmo tempo em que se mostra que compreender o signo em suas relações com outros signos pode sugerir uma análise mais pertinente à heterogeneidade da fala infantil.

Nessa mesma linha, poder-se-ia dizer que o episódio 41 se trata de um caso de derivação regressiva em que do verbo “lambuzar” surge o substantivo “lambuza”. Contudo, ao tomar o diálogo como unidade de análise, é possível ver que a investigadora, a interlocutora adulta na cena, já tinha nomeado a sujeira que as garotas estavam fazendo na brincadeira de pintar de “lambuzeira”, que também é um substantivo. Qual será então a palavra primitiva: “lambuzar” ou “lambuzeira”? Na linha de investigação assentada nas ideias de Saussure, mais interessante é notar que ambas podem compor com “lambuza” um grupo associativo, já que possuem semelhanças¹⁰⁶, o qual identifica *lambuz-* como uma parte constante e *-ar*, *-eira* e *-a* como partes variáveis.

Ainda considerando episódios que apontam para o que tradicionalmente seriam considerados processos redutivos, vamos observar os dados em 43 e 44.

¹⁰⁵ Por esse motivo, Figueira (1995b, p. 65), preferiu a denominação “derivante” em vez de “primitiva”. De acordo com a autora, esse seria um termo mais abrangente, apto a cobrir o problema da indeterminação de qual seria o ponto inicial de uma série associativa.

¹⁰⁶ O problema de identificar qual seria a forma primitiva e qual seria a derivada não passa despercebido por trabalhos que se dedicam à explicação da morfologia no PB. Na tentativa de contorná-lo, Resende (2020, p. 18) defende que o termo “nominalização” deve designar não o processo, mas a relação que se estabelece entre verbos e nomes, na medida em que compartilham traços semânticos e sintáticos.

Episódio 43

(RA brinca de casinha com a mãe)

M: mais nada?

RA: verdula não!

M: verdura não?

[...]

RA: vamô pegar **verdu** pá pô aqui? ... vamô?

M: verdura de novo?

RA: é.

(RA – 2;00.20 – p. 10)

Episódio 44

(A mãe arruma as filhas DA e RA após o banho)

M: vou deixar minhas filhas bem bonitinhas porque hoje é sábado, né?

DA: ih.

M: dia de tomar um bom banho.

DA: hoje é **sabo** é dia de fica/de fica bonitinha?

M: é dia de ficar bonitinha mesmo.

(DA – 4;02.16 – 25'34")

As ocorrências alvo nos episódios 43 e 44 poderiam ser analisadas como abreviações ou truncamentos, posto que há um encurtamento da palavra. Outrora, a literatura linguística via tal redução como imprevisível, mas estudos mais recentes propõem classificações, como é o caso de Scher (2018, entre outros), orientada pela MD. De acordo com a concepção da autora, a ocorrência de RA (“verdu” para ‘verdura’) poderia ser do tipo B, já que a forma reduzida é dissílaba, corresponde a parte da raiz e mantém-se a vogal. Além disso, é possível atribuir uma leitura apreciativa, já que, antes no diálogo, a criança nega as verduras, “verdula não”; isto é, há uma visão pejorativa sobre aquele objeto. Já o dado de DA (“sabo” para ‘sábado’) não se encaixa muito bem em nenhum tipo de classificação que a linguista propõe, seja porque a vogal final é -o e não -a, que, segundo a autora, é a escolha mais frequente, seja porque não possui uma leitura claramente apreciativa.

Dos estudos da autora sobre o truncamento, ainda é pertinente ressaltar sua hipótese de que, para os falantes, ocorre um processo de reanálise em formas que, embora sejam canonicamente consideradas primitivas, são tomadas como derivadas (SCHER, 2018, p. 110). É o que aconteceria na formação de “cerva” – cuja Forma Plena Correspondente é “cerveja” – em que a reanálise do falante identificaria -ej-, como morfema. A motivação para isso é o fato de que, em outras palavras da língua, essas formas são unidades morfológicas de natureza sufixal (ex.: sertane**ja**), inclusive atraindo o acento, como fazem os sufixos da língua.

A investigação dos episódios 43 e 44, fundamentada em uma ótica interacionista e saussuriana, leva a uma proposta assemelhável a essa, mas com a

vantagem de explicar como ocorre essa reanálise: através do alinhamento das formas nos agrupamentos analógicos. Sendo assim, em todos os casos, há a identificação de uma parte variável, a qual é composta por um ou mais morfemas do PB ou potencialmente homônimas a morfemas para usar o termo de Figueira (2010, p. 120). Isso quer dizer que se “branco” e “brancura” são analisáveis em *branc* +^x *o* e *branc* +^x *ura*, então “verde” e “verdura” podem ser analisados em *verd* +^x *e* e *verd* +^x *ura*, em partes constantes e variáveis. Para a formação das inovações, as unidades já analisadas passam pelo processo analógico: “buscar” está para “busca”, assim como “lambuzar” está para “lambuzar”, não havendo a supressão, mas uma nova combinação, uma recomposição, dos elementos.

Para o episódio 44, não se pode deixar de apontar para uma hipótese explicativa – que não exclui a anterior –, a qual traria para a cena um fenômeno fonológico bastante reconhecido em PB: a redução das proparoxítonas por meio da elisão da sílaba pós-tônica, fazendo com que a unidade se adeque ao padrão canônico da palavra na língua, que é dissílaba e paroxítona, ainda que esse processo, de acordo com Vargens (2017, p. 296), ocorra em poucos casos na fala infantil e geralmente em momentos iniciais. Figueira (1995b) já falava sobre a necessidade de colocar tal questão em debate na análise de dados de truncamento nos quais a parte elidida não corresponderia a um morfema ou a uma sequência sonora homônima a um morfema (ex.: “sanda” para ‘sandália’)¹⁰⁷. De modo similar à análise da autora, se observa em 44 como a palavra derivada passa a acomodar-se justamente nesse padrão silábico e acentual por meio de uma redução operada em uma palavra proparoxítona. De nossa parte, queremos adicionar que seja por fatores morfológicos e/ou por fatores fônicos, a inovação lexical só ocorre porque há o estabelecimento de agrupamentos analógicos.

Essas proposições são pertinentes ainda para a análise dos episódios 45 a 47, que chamam a atenção para a questão das segmentações divergentes quando se tem em vista os elementos sufixais.

Episódio 45

(RA, com a mãe e a irmã DA, brincando)

RA: eu que vô pô.

DA: eu que/ eu que vô tirá ele.

RA: vai apalece ...

DA: cadê aquela...

¹⁰⁷ N° 120 do apêndice.

RA: o::: **reinativo**::: que eu achei...
M: o que é que ela falou?
DA: reinativo.
M: o quê que é isso?
DA: não sei.
RA: o **reinativo**. O sápeu dele?
M: que reinativo? O quê que é isso?
RA: sápeu.
M: mas eu num tô entendendo onde é que cê aprendeu esse trem aí, reinativo.
O quê que é isso? Hein?
RA: num sei.
[...]
RA: **reinativo!**
M: quem fala assim?
[...]
RA: passou no ... **reinativo**. Agora vô...
M: o que que é reinativo? O que que é isso?
RA: psi! **Reinativo** pssiih! rãmãmã, rãmãmãmã rãmãmã rãã, rã, rã. Vô na casa,
na casa do do Fávio o Fávio vã vã::: eu vou:::
(RA – 2;08.04 – 10'57")

Para a análise do episódio 45, deve-se observar que a criança, brincando com a mãe e a irmã de boneca, apresenta a palavra “reinativo” para designar “chapéu” (para ‘coroa’?), segundo explica em apenas uma das várias vezes que a mãe pergunta, indiciando que se encontra na segunda posição. Poder-se-ia considerar que há ali o sufixo *-ivo*, que aparece no *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (versão monousuário 3.0) como um formador de adjetivos a partir de verbos, oriundo do latino *-ivusi*. Se de fato fosse essa a forma do sufixo, seria de se esperar que a palavra presente na fala de RA fosse “reinivo”. Na direção das ideias saussurianas e interacionistas, explica-se tal episódio por ele ter sido formado não pela adição de *-ivo* a um radical, mas pela comparação com outras palavras da língua, como “negativo” e “explicativo” – ambas localizadas no *corpus* de RA –, que alinhadas a “negar” e “explicar”, fazem com que se destaque o sufixo *-ativo*. Sigamos com o episódio 46.

Episódio 46

(RA conversando com a mãe, a irmã DA e outra criança)
IC: a gente ia na escola, daí a gente chegô no meio da estrada.
RA: não.
IC: tinha uma chuvarada e/e.
RA: não.
DA: uma **ventada** lá...
IC: é.
DA: tudo, né?
(DA – 5;02.14 [apud RA – 3;02.17 – 00'28"]¹⁰⁸)

¹⁰⁸ Em Vieira (2015) assumimos que esse dado seria de RA. Contudo, ao proceder à revisão mais acurada das gravações, acreditamos que ele pertence à DA.

O episódio 46 vai em uma direção diferente daquilo que se esperaria pelo diálogo, o que coloca em evidência o fato de que, na segunda posição, quando a língua é o polo dominante, a fala da criança diverge na medida em que são feitos vários tipos de associações: tanto com que está presente no diálogo quanto com o que não está, mas faz parte da história discursiva desse sujeito. Explicando melhor, nesse dado estão presentes três crianças, as duas irmãs e uma colega, que falavam para a mãe sobre um incidente que tiveram no percurso para a escola. “Tinha uma chuvarada” diz a amiguinha, “uma ventada lá...” complementa DA. Assim, era de se esperar que se criaria a palavra “ventarada”, mas o sufixo *-ada*, como mencionado na seção anterior, já era uma realidade, fazendo parte de muitas inovações lexicais da história discursiva de DA. Por extensão, pode-se dizer que, enquanto na fala da colega *-rada* potencialmente constituía um único sufixo, a fala de DA aponta para uma análise *-(a)r-* e *-ada* como elementos separados. Por associação a outros dados em *-ada*, a base de “ventada” pode ser tanto verbal “ventar” quanto nominal “vento”. Contemplemos ainda o episódio 47.

Episódio 47¹⁰⁹

(RA conta para a mãe e a irmã a história “Óculos para Luzia”)

RA: ela foi no oculista.

M: aonde?

RA: é/ ela foi no oculista.

M: que que é oculista?

RA: é:: que.

M: que que é o oculista?

DA: que dá óculos.

M: dá óculos?

RA: que...

DA: que faz/que vê óculos. O **verador**.

M: uhm?

RA: ah, mãe!

DA: esse daí é **veador**.

M: veador? Aquele que vê só?

(DA – 6;02.10 [apud RA – 4;02.13 – 26'07"])

Na cena do episódio 47, a mãe e as duas filhas se dividem na tarefa de contar uma história. Naquele momento, a encarregada era a irmã mais nova, que menciona que a personagem principal havia ido ao oculista. A mãe questiona o que é oculista.

¹⁰⁹ É válido traçar uma comparação entre este episódio e “olhador de olhos” (VIEIRA, 2015, p. 100), oriundo das gravações de RA. Nota-se que ambos se referem a “oculista/ofthalmologista”, mas os caminhos para a formação das ocorrências divergentes são bastante distintos. Enquanto o episódio de DA traz como raiz o verbo “ver”, o episódio de RA traz o verbo “olhar” e compõe uma expressão com o sintagma preposicionado “de olhos”.

Quem responde é a irmã mais velha ao dizer que é aquele “que faz/que vê óculos. O verador.”, em seguida diz “veador”. Se em PB os sufixos formadores de nomes de agente a partir de verbos são *-or* e *-dor* (cf. MADRUGA, 2014), cabe questionar: de onde vem *-(r)a* ali presente? Seguindo o percurso argumentativo saussuriano, a hipótese que gostaríamos de defender é a de que a formação dessa criação é analógica, ela se dá com formas como “imperador”, “cheirador”, entre outras. Ao compará-las o que a análise demonstra destacar não é o sufixo na forma como é convencionalmente conhecido, mas sim *-(r)ador*.

Nos estudos do PB, dados similares seriam explicados pelo processo fonológico de epêntese consonantal, tal qual postulado por Cagliari e Massini-Cagliari (2000) e Bisol (2016), dois trabalhos orientados pela TO. De acordo com os primeiros, a epêntese consonantal ocorre na língua em palavras derivadas na junção entre morfemas, sua função é evitar o hiato ou ocupar o *onset*. Além disso, tais consoantes teriam como característica comum o traço coronal. Em alguns momentos, os autores demonstram que interpretações semelhantes à saussuriana – sem haver, contudo, menção a Saussure – estão presentes nos estudos do PB, seja ao mencionar os gramáticos tradicionais para quem, por exemplo, o sufixo seria *-dor* e não *-or*, seja ao analisar palavras como “dignidade”, dizendo tratar-se aí de um caso em que a vogal e a consoante epentéticas foram incorporadas ao sufixo *-idade*. Já do estudo de Bisol (2016), cabe destacar a análise de palavras como “bicharada” como um caso de epêntese de */r/*. Contudo, há trabalhos mais voltados à morfologia que veem ali dois afixos *-ar* e *-ada*, como Monteiro (2010), que visa argumentar em defesa da existência de interfixos na língua, o que, em sua visão, contribuiria para a “análise mórfica de inúmeros vocábulos cuja segmentação sempre oferece alguma dificuldade.” (MONTEIRO, 2010, p. 138).

Isso demonstra que há caminhos abertos para esse tipo de análise, mesmo em trabalhos teoricamente muito distintos daquilo que é proposto pelo mestre genebrino. A vantagem explicativa de uma análise alinhada às ideias saussurianas e interacionistas, pelo menos para a fala da criança, nos parece ser a possibilidade de observar o relativo onde predominaria o arbitrário absoluto: a definição da consoante que aparece no sufixo. Em outras palavras, o porquê de em “reinativo” aparecer */t/* e não outra consoante coronal é o fato de ela ter se formado sob o modelo de “negativo”, “explicativo”, entre outros localizados nas sessões de gravação desse sujeito.

Por fim, parte-se do fato de que essas atividades de análise, decomposição e recomposição espontâneas por parte da língua são responsáveis por pôr em evidência as subunidades da palavra para compreensão dos conceitos de raiz e radical no ideário saussuriano na próxima seção.

4.2.3 Radical e raiz

Os termos radical e raiz são concebidos por Saussure de maneira distinta daquela que a Morfologia reconhece hoje em dia, já que nessa são tidos como sinônimos, e o conceito de raiz é negado em favor do conceito de radical, pois aquele possui um sentido histórico (KEDHI, 2001b, p. 27). O termo raiz na obra saussuriana vai na contramão disso, não só ele não se confunde com radical, como ele é justificado pelo autor. Saussure (1996, p. 75) argumenta que tal termo tem sua razão de ser, pois a imagem que ele sucinta é boa, já que raiz é a parte de uma planta que não pode ser separada e, ao mesmo tempo, sua função não coincide com a das outras partes. Raiz, nesse sentido, não recobre a visão diacrônica é, ao contrário, uma parte essencial, sem a qual não há palavra. O conceito de raiz é dessa forma assegurado pelo autor que lhe determina um estatuto próprio, o qual é diferente de radical, mas se constrói a partir desse. Faz-se necessário, para compreender melhor o que é uma raiz, entender o que é o radical.

O radical, também chamado de tema de flexão, é o elemento comum encontrado em um agrupamento de palavras semelhantes, que podem estar flexionadas ou não, e que carrega uma ideia comum a todas elas; é delimitado na medida em que as desinências são eliminadas (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 216). Também lhe é característico o fato de ser sempre redutível, diferenciando-o da raiz, o que faz com que o autor proponha que há radicais de graus variados. Os radicais de primeiro grau são aqueles que, em outro agrupamento analógico, permitiriam ser ainda mais reduzidos. Os exemplos que traz Saussure deixam tal ideia mais clara:

daminēmi zeugnūmi pheroimi
zeugnūs
zeugnūsi

deiknū zeugnū-
zeuksi – [s
zeukto – [men
zaugmat – [a
zugo – [s

(SAUSSURE, 1996, p.82)

Um exemplo análogo em PB pode ser o que segue:

encaixotamento embelezamento encapsulamento
 belezinha
 belezura

dureza beleza magreza
 belo
 belinho

Observando o primeiro grupo, pode-se indicar a unidade *zeugnū-* como sendo o radical de primeiro grau, pois ele é passível de mais segmentações quando confrontado com outras unidades no segundo agrupamento. Na medida em que é considerado em outro agrupamento, a unidade *zeug-* é que pode ser analisada como o radical; um radical de segundo grau (SAUSSURE, 1996, p. 82). É válido ressaltar que, embora autores como Rosa (2000) também falem em radicais de diferentes graus, há uma diferença crucial na análise: enquanto a análise saussuriana considera a palavra em sua relação com outras unidades para fazer segmentações, diz ele “[...] a nossa unidade fundamental é sempre a palavra pronta.” (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 166); a análise de Rosa parte da raiz e adiciona morfemas, sendo assim, é uma teoria pautada no morfema.

Essa perspectiva parece-nos bastante produtiva quando levamos em consideração inovações da fala da criança nas quais há mais de um sufixo, o que, na literatura da área, pode receber o nome de recursividade morfológica conforme exposto no Capítulo 2. Isso é o que se identifica nos dados de 48 a 57:

Episódio 48

(RA, com a mãe, brincando)
 M: um balão? Com/ com esses bloquinhos?
 RA: é.
 M: a:: eu não acho.
 RA: esse daqui, ó ...
 RA: ((cantando)) qué vê:: qué vé:: oto **reinudinho**.
 M: qué?
 RA: **reinudinho**.
 M: cadê o outro o qué?
 RA: reizinho.
 M: fala alto.
 RA: ((gritando)) reizinho.
 (RA – 2;09.30 – 0’19”)

Episódio 49

(RA com a mãe conversando sobre arrumar os materiais escolares)

M: quando vai estudar na escolinha, tem que tirar primeiro os outros livros, tem que arrumá.

RA: rumá?

M: tem que ...

RA: eu vô arrumá. Olha que a [nome da irmã] também dexô aberto.

M: é a [nome da irmã] deixa todo o material dela aí, né? Tem que guardá.

RA: é/ é eu que sô **aguardadinha**, né mãe?

M: cê é guardadinha?

RA: e/eu sô **guardadinha**, num sô manhê?

M: você:::?

RA: é:::

M: que qué dizer guardadinha? Que que é? Por que/que cê quer dizer com isso?

RA: sabe que que é?

M: hã?

RA: guardá.

M: você guarda as coisas?

RA: eu guardo:::, num guardo? Eu ajudo vo/ eu um dia e/e/ a gente foi fazê isso, eu te ajudei guardá, né?

(RA – 4; 00.09 – 3'53")

Episódio 50

(VE conversando com os pais. A mãe discute com a irmã mais velha)

P: e o que que tem ela cortá? Teu cabelo tá grande.

M: para com a cabeça.

P: hein?... hein?

VE: nada, uma **discutizãozinha**.

P: discu o que?

VE: **discutizãozinha**.

P: é zão ou é zinha?

VE: zão.

(VE – 5;03.07 – 9'35")

Os episódios de RA 48 e 49 indiciam na fala dessa criança a presença de palavras com radicais além do segundo grau. No primeiro a menina canta a palavra “reinudinho”, que, conforme sua explicação, refere-se a “reizinho”. Observa-se aí um radical potencialmente de quarto grau *rein-* e se identificam os sufixos *-ud-* e *-inh-* e a marcação de gênero *-o*. No segundo há “(a)guardadinha”, palavra que serve para atribuir a qualidade ‘aquele que guarda’ em que se identificam a marcação de gênero *-a*, o diminutivo *-inh-*, o formador de particípio *-d-* e a VT verbal *-a*; e um radical de quinto grau *(a)guard-*. Tanto *-udo*¹¹⁰, quanto *-d-* são sufixos participiais e sua ocorrência com o diminutivo é plenamente possível em PB, como mostram “conteudinho” e “deitadinho”.

¹¹⁰ O sufixo *-udo* com valor participial está se encaminhando para a improdutividade, ou seja, o sentimento dos falantes está deixando de analisar palavras como “conteúdo”, logo, não há formações analógicas. Em contrapartida, seu uso como formador de adjetivos é cada vez mais encontrado na fala do adulto. Tal ideia é defendida por Mansur (2013).

Na interpretação do pai, o episódio 50 seria agrupado com os episódios 51 a 55, havendo a co-ocorrência dos afixos aumentativo e diminutivo. Outra interpretação possível é de que se trata também de uma dupla sufixação, mas entre o formador de nomes de ação *-ção* – “ç” sendo pronunciado como /z/ – e o diminutivo *-zinha*-. Assim, num primeiro agrupamento analógico, essa forma poderia ser confrontada com “mãozinha”, “cãozinho”, “cançãozinha” etc. e o que surgiria como radical, pela segmentação da marcação de gênero, seria *discutizãozinh-*, um radical de primeiro grau. No agrupamento seguinte, a estrutura destacada poderia ser *discutizãozinh-* por meio da exclusão do sufixo diminutivo. Em outro agrupamento, o radical *discutizãozinh-* poderia ser confrontado com “curtição”, “nutrição”, etc. despontando a subunidade *discuti-* como radical de terceiro grau. Há ainda a possibilidade de supor um radical de quarto grau, na medida em que *discuti-* é confrontado com “discuto”, “discutas”, etc., dando lugar à *discut-*.

Tal episódio, apesar da divergência provocada pela alomorfia do radical, não é menos possível que muitas palavras existentes no léxico do adulto, como “ilusãozinha” ou “institucionalizaçãozinha” – um exemplo ainda mais complexo. Isso foi salientado no estudo De Lemos de Souza (2010), sobre *-ção* e *-mento*, para quem palavras com vários sufixos não existem só porque não estão no léxico real, mas poderiam sim ser formadas. Consideremos a seguir os episódios 51 a 55, que apontam para co-ocorrência de sufixos aumentativos e diminutivos:

Episódio 51

(RA com a mãe e um interlocutor criança. A menina trocava de roupa)

RA: o::: essa **cacinhinha** aí vai ficá?

IC: uhm.

RA: eu quero ficá só de calcinha, mãe!

M: não, bem, não tá tão calor assim.

(RA – 3; 05.12 – 12'40")

Episódio 52

(RA e a mãe brincando de boneca)

M: hum....hum.

RA: agora a filha vai saí, agola a roupinha vai saí roupinha, **ropinhona**. Olha aí que eu blinquei de anteontem.

M: a:::i que gracinha!

(RA – 3;00.24 – p.7)

Episódio 53

(DA e a investigadora brincam com bonecos)

DA: filha... filho... para de ficá tonto! Ai, meu deus, que [SI] sacó!

IN: cê tá brincando com os bonequinhos?

DA: tô... ai ... **sa-que-ri-ta... saqueritão! Saqueritão!** [SI].

(DA – 4;07.00 – 8'08")

Episódio 54

(DA brinca com a investigadora, a irmã mais nova e duas amigas)

DA: é **peidoninha**. [nome da irmã] é **peidoninha**.

IN: [nome da irmã] é o quê?

IC: peidoninha ela falou.

IN: que que é isso?

DA: [nome da irmã] é peido/peidona.

(DA – 3;10.21 – 27'25")

Episódio 55

(DA, a mãe e a irmã, RA, brincam de interpretar histórias)

M: e agora que história que vai ser?

DA: vai ser dooo/ do lo/ do **lobãozinho**.

M: do quê?

DA: do/ do lobo.

M: do lobo.

DA: não, não num é. É do Chapeuzinho Vermelho.

(DA – 4;04.22 – 27'30")

De modo geral, todas as palavras-alvos nas ocorrências acima poderiam ser interpretadas como possuidoras de radicais de terceiro e quarto graus¹¹¹, formados pela combinação entre sufixos diminutivos ($cac_4[inh_3[nh_2[a_1]$), diminutivos *-inh-* ou *-et-* e aumentativos *-ão* e *-on-* ($rop_4[inh_3[on_2[a_1]$ e $saqu_3[erit_2[ão_1]$) e aumentativo *-ão* ou *-ona* e diminutivo *-inh-* e *-zinh-* ($peid_4[on_3[inh_2[a_1]$ e $lob_4[ão_3[zinh_2[o_1]$). O indício de que essas sejam as segmentações não são as análises objetivas pautadas na etimologia, mas sim a rede de relações que podem ser estabelecidas, evidenciando os agrupamentos analógicos. Com o intuito de deixar essa ideia mais clara, destaca-se os episódios 51 e 54. No primeiro a menina conversa com sua mãe e um amigo enquanto troca de roupa e refere-se à peça íntima como “cacininha”, depois pelo convencional “calcinha”. Vê-se assim que não só a ocorrência divergente comparece próxima ao signo adotado pelo adulto, mas é por essa co-ocorrência que se pode dizer qual a segmentação é feita da unidade. Já no episódio 54, a criança dialoga com a investigadora e outras crianças de sua idade. Ao se referir à irmã, DA a caracteriza “peidoninha”. Após questionamento da investigadora sobre o que havia dito, ela explica que a irmã “é peido/peidona”. Logo, a ocorrência da palavra com dupla sufixação só pode ser assim analisada porque comparecem no diálogo “peido” e “peidona”.

¹¹¹ No âmbito dos verbos, registra-se na fala de RA “choleiva” (N.º 51 no apêndice), “mordiva” (N.º 56 no apêndice) e “engoliva” (N.º 59 no apêndice), que indiciam radicais de graus maiores do que aqueles encontrados na fala do adulto pela combinação de desinências.

Também na fala adulta não é difícil encontrar palavras assemelháveis, conforme mencionam Freitas e Barbosa (2013) ao citar Gonçalves (2005):

O autor ressalta ainda que “afixos que, em princípio, disputariam a mesma posição na cadeia sintagmática podem aparecer juntos na mesma palavra” (GONÇALVES, 2005, p.82). De fato, por vezes, um mesmo vocábulo aparece associado a dois afixos de aumentativo ou dois sufixos de diminutivo, constituindo-se em um processo recursivo: “a recursividade também pode ser usada com fins expressivos. São perfeitamente possíveis formas como ‘livrãozão’, com dois afixos aumentativos e ‘vidinhazinha’ com dois de diminutivo” (FREITAS; BARBOSA, 2013, p. 583).

A faceta expressiva das ocorrências em análise pode ser melhor contemplada se considerarmos alguns achados de outras línguas sobre a aquisição dos diminutivos, sufixo que está presente em todos os episódios. De acordo com o estudo desenvolvido por Svaib (1993), com sujeitos de aproximadamente 4;00 adquirindo inglês, no geral, esses apresentam menos palavras contendo sufixos diminutivos do que crianças maiores ou adultos, mas, quando a pesquisadora pedia para que eles falassem como se estivessem interagindo com uma criança de 2;00, o uso de formas diminutivas aumentava (SVAIB apud CLARK, 2014, p. 431). Nos episódios 52 a 55, as crianças se encontram ora em contextos que outra criança está presente (episódios 54 e 55) ora brincando com bonecas (episódios 52 e 53), cuja função simbólica é representar um bebê. Assim nossa hipótese é que poderia existir uma relação entre a presença expressiva dos diminutivos e a fala ser dirigida a um outro criança.

Há também radicais que combinam sufixos que não são avaliativos. Isso se observa abaixo:

Episódio 56

(DA e a investigadora brincam de boneca)

IN: a::: que beleza! Cê quer que eu ponha uma chupeta no seu cabelo também? Hein?

DA: [!]indureza.

IN: hein?

DA: que beleza indureza.

IN: indureza? Ah, a bonequinha tem um filhinho, olha só.

(DA – 4;05.02 – 1’34”)

Episódio 57

(DA com a investigadora e a filha da investigadora, VE. As crianças fazem pinturas)

VE: nós era **pinturera**.

DA: é, nós ela pintulela.

VE: pinturera.

DA: pintulela.

VE: pinturera.

DA: pintulela.

VE: pintulela?

(VE – 5;03.21 [apud DA – 3;09.10 – 8’18”])

Os dois últimos dados desse conjunto chamam a atenção para o fato de que não somente sufixos avaliativos estão presentes nessas estruturas, mas outros tipos de sufixos também. Esse é o caso de *-ur-* e *-eir-*, igualmente presentes no episódio 57, o que não é distinto do que acontece em palavras consolidadas do léxico adulto, como “verdureiro”. Um fato que deve ser ressaltado desse dado é que, num diálogo que ocorre entre duas crianças, VE apresenta em sua fala a ocorrência divergente “pinturera”, mas sem se dar conta de sua presença. Por outro lado, ela é sensível ao “erro” na fala de sua amiga, que pronuncia // no lugar de /r/. Já o episódio 56 faz-se singular na medida em que aponta para a co-ocorrência de sufixos considerados concorrentes *-ura* e *-ez-*, “[l]indureza”. Esse aparente furo no possível da língua é explicado na medida em que se considera existir ali um cruzamento vocabular entre algo como “lindura” e “beleza” – palavra presente na fala da interlocutora e retomada pela menina em “que beleza indureza”.

Tendo compreendido o conceito de radical e analisado um conjunto de dados que aponta para a sua pertinência, passa-se ao conceito de raiz. De acordo com Saussure (2006 [1916], p. 216), na medida em que determinado radical não puder ser mais reduzido, ele começará a ser chamado raiz, é assim um radical de grau máximo. Dá-se o nome de raiz “[...] a esse elemento irreduzível e comum a todas as palavras de uma mesma família” (SAUSSURE, 2006 [1996], p. 216). No que diz respeito à significação, a raiz é o elemento no qual repousa o sentido comum das palavras de uma maneira abstrata. Também é importante ao entendimento do conceito de raiz, o fato de que esse não pode constituir por si uma palavra e não recebe a adjunção direta de desinências ou sufixos. Em decorrência disso, deve-se assinalar que, conquanto em alguns casos, do ponto de vista da matéria fônica, a raiz e o radical possam parecer iguais, possuem valores distintos, sendo que aquela encerra um sentido geral e abstrato, e este um sentido específico além de conter um sufixo zero. Na continuação, afirma o mestre:

A raiz é, pois, uma realidade para a consciência dos falantes. É verdade que eles não a destacam sempre com igual precisão; existem, nesse particular diferenças, quer no seio de uma mesma língua quer de língua para língua (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 217).

Assim, Saussure já anunciava haver línguas em que o sentimento do sujeito falante é “ajudado” por pistas, tornando mais simples a análise das unidades, enquanto, em outras línguas, esse terá seu “instinto limitado” (SAUSSURE, 1996, p.

76). O alemão, segundo o autor, encaixa-se no primeiro tipo, já que as raízes são no geral monossílabas e os padrões fonotáticos são mais rígidos. O idioma francês, por outro lado, é destituído dessas pistas. Por isso, o autor diz não estranhar que “o sentimento de raiz esteja tão pouco desenvolvido em francês” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 218).

No campo dos estudos da aquisição da linguagem, Clark parece ter notado algo que vai na mesma direção:

Even for closely related languages, there are differences in how readily children can discern and analyze root vs. affix. This depends in part on phonology, which can obscure or make salient the morpheme boundaries within words (CLARK, 2014, p. 436).¹¹²

Diante dessa problemática para o francês, Saussure define que a maneira de determinar os limites, pelo menos entre radical e sufixo, nas línguas indo-europeias, só pode se dar por meio da comparação entre as formas. Por isso, as delimitações poderão variar de acordo com o que é comparado; em outras palavras, “[...] essas aproximações levarão a delimitações variáveis segundo a natureza dos termos associados.” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 219). Em decorrência disso, no *PCLG* – em que as explicações sobre esse problema são ainda mais detalhadas –, Saussure afirma que, mesmo que se tome a análise dos falantes, pode haver diferenças no modo pelo qual as subunidades são identificadas (SAUSSURE, 1996, p. 81). Uma das formas como essas análises podem variar está explicitada no exemplo:

De *septentrio*, *septentrionis* on formait l'adjectif *septentrion/ālis* et de *meridies*, *meridi/ālis*; mais chez Lactance (bas latin) nous trouvons *meridionalis* sur le modèle *septentrionalis*. [...]

La langue a mal analysé: on a regardé *onalis* como suffixe de *septentrio/nalis* et <d'après> ce modèle on a transporté le bloc *-onalis* sur la base *meridi-*. < C'est l'exemple inverse de celui du verb grec vu plus haut où um élément flexionnel fusionnait avec le radical. Ici une partie du radical est fundue avec le terminasion.> (SAUSSURE, 1996, p. 60).¹¹³

Com esse exemplo, o linguista elucida uma das características da analogia: a depender do que se compare, a raiz pode variar de um estado de língua para outro,

¹¹² “Até mesmo para línguas intimamente relacionadas, há diferenças no quão fácil a criança consegue discernir e analisar a raiz vs. afixo. Isso depende em parte da fonologia, a qual pode obscurecer ou fazer salientes os limites entre os morfemas em uma palavra”. (CLARK, 2014, p. 436, tradução nossa)

¹¹³ “De *septentrio*, *septentrionis* se formaram os adjetivos *septentrion/ālis* e de *meridies*, *meridi/ālis*; mas no Lactance (baixo-latim) nós encontramos *meridionalis* a partir do modelo de *septentrionalis*. [...] A língua analisou erroneamente: nós olhamos *onalis* como sufixo de *septentrio/nalis* e <a partir> desse modelo transportamos o bloco *-onalis* para a base *meridi-*. < Esse exemplo é inverso àquele do verbo grego visto acima onde um elemento flexional se funde ao radical. Aqui uma parte do radical se funde à terminação. >” (SAUSSURE, 1996, p. 60, tradução nossa)

de uma língua para outra e da fala de um sujeito para outro. Logo, tais proposições vão ao encontro daquilo que foi mobilizado para a análise de algumas segmentações não coincidentes com a fala do adulto trazidas na seção anterior; ou seja, pode-se afirmar que episódios como 44, em que a ocorrência alvo é “sabo”, possuem raízes diferentes do que é esperado no léxico do adulto, e isso é explicado pela formação de diferentes agrupamentos analógicos. Neste caso, “sábado” possivelmente forma agrupamento com “sabadão”, “segunda”, “segundona”, etc., o que faz com que a raiz seja *sabad-*. Naquele caso, possivelmente houve a formação de agrupamentos com “cuidar”, “cuidado”, destacando-se como raiz *sab-*.

Retornando às ideias de Saussure sobre as raízes, o conhecimento amplo que Saussure possui das línguas (no plural), especialmente a partir do trabalho que fez no *Mémoire*, não permite que o autor encerre suas considerações sobre a subunidade sem considerar a questão das alternâncias. Em tal trabalho, Saussure se dedicou, entre outros assuntos, a investigar as alternâncias vocálicas nas raízes (apofonia) do protoindo-europeu (BERGONIOUX, 2014, p. 146).

Em tal obra, Saussure afirma que as raízes se apresentam de duas formas no PIE: uma plena, que comporta dois estados, cada um com um timbre vocálico diferente (/e/ e /o/), e outra enfraquecida, sem a vogal. Contudo, para o estudioso, não importa quais seriam essas vogais, mas o fato delas estarem presentes ou ausentes é que criaria o valor, o que Bergounioux (2014, p. 143) chama de correlato à oposição gramatical, posto que pode promover distinções morfológicas, como de gênero (BERGOUNIOUX, 2014, p. 141). Além disso, é notória possibilidade de determinação de valor mesmo que um certo elemento não seja identificável morfológicamente, ou seja, “[...] um elemento de puro valor, sem correspondente material no sinal” (BERGOUNIOUX, 2014, p. 145). Sendo assim, não são as propriedades acústicas e articulatórias que permitem a identificação de uma unidade da língua, a raiz, mas sim suas relações opositivas com outras unidades.

No *PCLG*, Saussure também aborda esse assunto na medida em que desenha uma definição de raiz. De acordo com o autor, o sentimento do falante para essa unidade pode ser ajudado por fatores externos (estrutura silábica, padrões fonológicos, etc.), mas também pelo que chama de “diversidade governada”, que é a apofonia. Sobre isso diz:

[...] Il semble que tout diversité rompe l'unité et soit défavorable au sentiment linguistique. Mais par sa régularité, <par> le mouvement vocalique radical, elle

contribuie à vivifier le <sentiment de la> racine pour l'ensemble des sujets <parlants> (SAUSSURE, 1996, p. 81).¹¹⁴

No conceito de raiz, admite-se então a alternância, desde que essa seja governada e contribua para a atribuição de valores distintos; ou seja, desempenhe uma função morfológica. Sendo assim, a delimitação e identificação da unidade raiz pode ser influenciada pela regularidade de uma unidade e também por uma diversidade que seja condicionada. Importante salientar, por fim, consoante ao que diz Bergounioux (2014, p. 141), que fenômenos como a apofonia não são explicados por mudança fonética nem por analogia.

Tanto no *corpus* de DA quanto no de RA, localizamos episódios para os quais é possível propor explicações com base no conjunto de ideias sobre apofonia, mas a fala de cada criança demonstra um modo diferente de mobilizar tal recurso. Observemos, primeiramente, os dados de RA.

Episódio 58

(RA, com a mãe, contando histórias do livro da fazenda)

RA: é...sabe? O Sabu/ sabe quem chama esse?

M: hã?

RA: u Sabugosa.

M: hum a galinha chama Sabugosa? Que que é isso daqui?

RA: o/ o **Sabugosu**.

M: esse é o Sabugóso?

RA: a **Sabagasa** foi.

M: a Sabagasa e o Sabugoso?

RA: não, é **Sapa/ é Sabagasa**.

M.: por que que essa chama Sabagasa?

RA: a **Sabagasa** foi comê capim.

(RA – 3;00.15 – 14'04")

Episódio 59

(RA, com a mãe, brincando de boneca)

RA: tá de colarzinho. Sabe? Essa é a **Ana Clistina**, e este e o / e o [Si] **Anu Clistunu**.

M: Ano Clistuno?

RA: é.

M: uma é Ana Cristina a outra Ano Clistuno.

RA: é.

(RA – 3;00.24 – 12'41")

Os dados 58 e 59 foram recolhidos do *corpus* de RA e chamam a atenção para, pelo menos, dois aspectos distintos: a marcação divergente de gênero e a alteração de vogais nas sílabas não finais, que compõem a raiz e são a sílaba tônica da palavra.

¹¹⁴ “Parece que toda diversidade rompe a unidade e é desfavorável ao sentimento linguístico. Mas por sua regularidade, pelo movimento vocálico no radical, ela contribui para vivificar o sentimento de raiz pelo conjunto de sujeitos falantes.” (SAUSSURE, 1996, p. 81, tradução nossa).

No episódio 58, a criança, aparentemente, nomeia uma galinha de “Sabugosa” e outro objeto de “Sabugosu” – mantendo a vogal aberta –, apenas diferenciando as vogais finais *-a* e *-o*, que marcam o gênero da palavra em PB. Em seguida, ela passa a denominar o primeiro objeto de “Sabagasa”, alterando as vogais da última e da antepenúltima sílaba para *-a*.

No episódio 59, a menina também está em um jogo de nomeação, mas com suas bonecas, sendo que intitula uma de “a Ana Clistina” e o outro de “o Anu Clistuno”. É imprescindível notar, então, que bastaria a modificação das vogais finais para que houvesse uma marcação diferente de gênero, mas há também uma alternância entre *-i* e *-u* nas sílabas tônicas. Sendo assim, ao analisar os dois episódios sob as ideias de Saussure, pode-se dizer que a alteração das vogais do radical contribui para que se estabeleçam valores distintos para esses signos, especificamente, a distinção se dá na esfera da marcação de gênero gramatical. Um pouco diferente é o episódio de DA:

Episódio 60

(DA conversa com uma interlocutora adulta sobre os colegas de escola)

IA: tem mais gente nova lá na escola?

DA: tem a Jana/ a ota/a a tem duas Janaína.

IA: duas? Nossa! E cê brinca com elas também?

DA: **uma Janaína e uma Janaúna.**

(DA – 3;07.05 – 6'52")

O episódio 60, por sua vez, advém do *corpus* de DA. Nesse caso, a alteração da vogal do radical não marca uma distinção de gênero, apenas de entidade referida. Na cena recortada pelo primeiro dado, a menina conversa com uma interlocutora adulta, contando sobre os colegas de classe. Após mencionar que havia duas crianças chamadas Janaína, faz a distinção: uma é “Janaína” e outra “Janaúna”. A alternância entre *-i* e *-u* tem assim a função de diferenciar referentes, crianças com o mesmo nome próprio. Embora a oposição estabeleça os valores, ela não chega a compor uma oposição gramatical como ocorre nos episódios de RA.

Visualizados em conjunto, os episódios 58 a 60 indiciam uma vez mais o caráter singular do processo de aquisição de linguagem. Isso porque o sujeito RA parece ter adquirido um pouco mais cedo e de maneira mais completa função das alternâncias vocálicas nos radicais: criar oposições gramaticais.

Em síntese, lidar com a aquisição de radical e raiz, enquanto categorias que emergem do diálogo, compreende uma gama de fenômenos de ordens distintas para

o investigador; entre os quais, a questão da segmentação dessas subunidades, a questão dos radicais que apontam para a co-ocorrência de sufixos e a questão das alternâncias vocálicas nas raízes. Além disso, observamos a viabilidade de analisar esses episódios por meio da teorização interacionista em sua relação com o ideário Saussuriano, mantendo a diferença entre raiz e radical, e considerando também especialmente aquilo que se recolhe sobre as relações sintagmáticas e associativas, sobre a teoria do valor e sobre a analogia. Por fim, enfatizamos que a singularidade do processo de aquisição se faz patente. Essa se observa, por exemplo, na distinção em relação à fala do adulto, na diferença de idade em que ocorrem certos fenômenos, no fato que alguns são observados no *corpus* de um sujeito e de outro não e no modo como certos recursos se apresentam, como as alternâncias vocálicas, que marcam distinção de gênero na fala de uma menina, mas na da outra não.

4.2.4 Vogais temáticas e/ou gênero?

No caso de um olhar voltado para as vogais temáticas nominais e marcadores de gênero não há, em nenhum dos índices do *CLG* e do *ELG*, registros desses conceitos e tampouco foram encontradas definições para eles. Em virtude disso, a estratégia de leitura aqui adotada partirá, por um lado, da apreensão dessas ideias a partir de outros conceitos comparáveis – já que também são subunidades, como prefixo, sufixo e desinência –; e, por outro lado, de exemplos localizados tanto no *CLG* quanto no *PCLG* que versam sobre o gênero. A primeira estratégia inicia-se com a leitura da seguinte passagem:

Y a-t-il des prefixes en français? Cela ne signifie pas: y en a-t-il eu, <ou bien> les grammairiens en distinguent-ils?, mais: y a-t-il des prefixes<présents> à la conscience de ceux qui s'en servent? (SAUSSURE, 1996, p. 72)¹¹⁵

Parafraseando os dizeres do linguista, começemos pela seguinte questão: existem vogais temáticas e marcadores de gênero no sentimento da criança? A prova de que essas subunidades existem são as criações analógicas, ocorrências que aparecem na fala sem que seja necessário refletir sobre elas (SAUSSURE, 1996, p. 72); isto é, sem que seja necessário produzi-las de modo consciente. Assim recoloca-se a pergunta do seguinte modo: há inovações lexicais na fala das meninas que

¹¹⁵ “Existem prefixos em francês? Isso não significa: já houve, <ou melhor> os gramáticos os distinguem? mas: há prefixos presentes na consciência daqueles que deles se servem?” (SAUSSURE, 1996, p. 72, tradução nossa)

indiciem a existência de VTs e/ou marcadores de gênero? Os episódios 61 a 89, analisados adiante, trazem evidências de que sim.

Dando continuidade ao seu entendimento sobre os prefixos, Saussure questiona: “*Comment la langue est-elle arrivée a avoir le sentiment d'un prefixe re-, dé-, in-?*” (SAUSSURE, 1996, p. 72)¹¹⁶. A resposta: recorrendo às séries associativas que permitem a decomposição da palavra em subunidades, bem como o reconhecimento de partes constantes e variáveis, do que faz parte de uma raiz, de um sufixo ou não. Levando essa ideia para a interpretação da fala da criança, pode-se localizar dois tipos de agrupamentos analógicos que permitem determinar certas vogais finais como elementos variáveis que não fazem parte das raízes ou dos sufixos, os quais serão ilustrados pelos episódios 61 e 62.

Episódio 61

(DA com a investigadora, a mãe e a filha da investigadora conversando)

DA: a o que eu achei!

M: o que que cê achou?

IN: deixa eu ver o que cê achou, traz aqui, [nome da criança].

M: que que é isso?

DA: **lâmpada, lampadinha.**

(DA – 2;11.19 – 1'48")

Episódio 62

(DA e a investigadora, no quarto da criança, brincando)

IN: é um boneco de neve.

DA: por quê?

IN: porque é um boneco feito com neve. Você sabe o que é neve?

DA: ahm?

IN: é uma coisa que cai do céu parecendo chuva, só que é uma coisinha branca assim e fica cobrindo a rua de branco.

DA: é **a branca de neve!**

IN: é... tá vendo.

DA: pode falá/ a neve também pode fala **a branca de neve** isso aqui, né?

IN: é, porque é branco, né?

DA: é **branco, branco de neve** então. É branca. Só que não é moça, né?

É homem, né?

IN: é homem esse. É um boneco. Não é uma boneca.

(DA – 3;09.03 – 16'05")

Sem ser necessária, por hora, uma análise minuciosa dos dados pode-se verificar, em cada um dos episódios, a formação de agrupamentos analógicos mesmo que aquilo que apresentem em comum seja diferente. No primeiro, vê-se lado a lado as palavras “lâmpada” e “lampadinha”, logo, a análise que sobressai daquela é *lampad* +^x a, em que -a, um elemento variável, não compõe a raiz. No segundo, o que se

¹¹⁶ “Como a língua chega a ter o sentido de um prefixo, como re-, dé-, in-?” (SAUSSURE, 1996, p. 72, tradução nossa)

alinha é “branco” e “branca”, sendo assim, se reconhece *branc-* como um elemento constante e *-a* e *-o*, como variáveis. Por conseguinte, não há dúvidas de que existem evidências na fala da criança que vogais finais não fazem parte da raiz, são outro elemento. A questão é que elemento é esse.

Essa questão é a mais complexa entre aquelas formuladas por Schwindt e tem rendido muitas discussões nos últimos anos no âmbito dos estudos do PB:

[...] uma vez se assumindo status morfológico para essas vogais, há que se falar em duas categorias distintas – GEN e CL – ou se trata de unidades de mesma natureza? (SCHWINDT, 2018, p. 750).

Como dito, o debate que se estabelece é considerá-las como marcadores de gênero, portanto, expressando os valores masculino e feminino, ou como vogais temáticas nominais, que distinguiriam as palavras em classes e não têm sentido ou participação na concordância.

Como era de se esperar, a problemática das VTs nominais não é um tópico tratado por Saussure, mas a questão do gênero, embora não seja identificada no *Índice Analítico*, circula em alguns exemplos oferecidos ao leitor nos capítulos *Mecanismo da Língua* e *A Gramática e suas subdivisões*, os capítulos VI e VII da *Segunda Parte*, respectivamente.

No primeiro, o *Mecanismo da Língua*, o genebrino começa explicando que o valor é constituído por duas formas de comparação; sintagmática e associativa. Sobre aquele ele afirma existirem “solidariedades sintagmáticas” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 148), as quais são exemplificadas pela análise de *desejoso*. De acordo com o autor, conquanto seja possível segmentá-la em *desej +^x oso*, as subunidades não são independentes, “[...] só têm valor pela ação recíproca numa unidade superior.” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 148). Já do ponto de vista associativo, o sintagma estabelece relações com outras unidades com as quais compartilha elementos, fato que, como já apontado, assegura que as subunidades estejam na consciência da língua, delimitadas/dotadas de valor. Na continuidade, afirma:

Inversamente, esse procedimento de fixação e de escolha governa as mínimas unidades e até mesmo os elementos fonológicos, que estão revestidos de um valor. Não pensamos somente em casos como o francês *pētīt* (escrito “petite”) em face de *pēti* (escrito “petit”), ou latim *dominī* em face de *dominō* etc., em que a diferença repousa por acaso, num simples fonema, mas no fato mais característico e mais delicado de que um fonema desempenha por si só um papel no sistema de um estado de língua (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 151).

O capítulo subsequente, *A Gramática e suas subdivisões*, em que Saussure defende a possibilidade de reduzir toda a matéria da gramática às ordens sintagmáticas e associativas, apresenta uma citação que dialoga com essa, uma vez que toma como exemplo a questão do gênero:

Qualquer ponto de Gramática mostraria a importância de estudar cada questão desse duplo ponto de vista. Assim, a noção de palavra coloca dois problemas distintos, segundo a consideremos associativamente ou sintagmaticamente; o adjetivo fr. *grand* oferece, no sintagma, uma dualidade de formas (*grã garsô* “grand garçon”, e *grât âfã*, “grand enfant”), e associativamente outra dualidade (masc. *grã*, “grand”, fem. *grãd*, “grande”) (SAUSSURE, 2006 [1916], p.158 - 159).

As citações abrem o caminho para que se possa discutir esse verdadeiro quebra-cabeça que é o estatuto de tais vogais: vogais temáticas nominais, marcadores de gênero ou uma terceira possibilidade? Nelas, o autor ressalta que uma única vogal, o -e em francês, é o responsável pela diferenciação entre os gêneros masculino e feminino, mas isso não significa que seja independente, visto que também se opera uma relação sintagmática entre raiz ou radical e tal vogal. Para que -e desempenhe seu papel no sistema – determine a oposição masculino e feminino – é necessário que se comparem, em um eixo associativo, pelo menos duas palavras; aquelas que se encontram em face de, para usar as palavras do genebrino. Dos exemplos apresentados, podemos deduzir que isso ocorre quando as unidades relacionadas se opõem apenas por esse valor, o de gênero.

Essas ideias serão exploradas na análise dos episódios a seguir:

Episódio 63

(DA com o pai e a investigadora conversando sobre os peixes do aquário que acabara de ganhar)

DA: como que ele chama?

P: e/es-pa-da.

DA: pu quê?

P: porque é o nome dela.

DA: espada?

P: é

DA: e aquele, **espado**?

IN: é, ó lá. Tem um fiozinho naquele, olha.

(DA – 2;10.21 – p. 38)

No episódio 63, DA dialoga com seu pai e com a investigadora sobre os peixes do aquário que tinha ganhado recentemente. Questionado sobre o nome de um deles, o pai responde que se chamava “espada”, deixando aí implícitos os substantivos

“peixe-espada”, “espada sangue” ou “espadinha”¹¹⁷. Em seguida, a menina questiona o porquê do nome, e o pai responde “é o nome dela”, relacionando, pela concordância com o pronome “dela”, a palavra “espada” à marcação de feminino. Dando continuação ao diálogo, a criança confirma se é “espada”, mencionando a palavra, e pergunta se um outro peixe do aquário se chamaria “espado”, pergunta essa que a investigadora responde assertivamente. “Espada”, palavra que na fala do adulto não recebe os dois gêneros, aqui os apresenta lado a lado, face a face, numa referência que é interna ao diálogo (DE LEMOS, 2002, p. 58), corroborando a ideia de que o valor repousa sobre a oposição. No mesmo sentido e referindo-se a pessoas, animais ou brinquedos, podem ser interpretados os episódios 58 e 59, ora já analisados, e o episódio 64, que será trazido novamente para uma discussão mais detalhada e, na linha do que propõe Figueira (2001, p.135), aponta para um uso autorreferencial da linguagem.

Episódio 64

(DA e a investigadora, no quarto da criança, brincando)

IN: é um boneco de neve.

DA: por quê?

IN: porque é um boneco feito com neve. Você sabe o que é neve?

DA: ahm?

IN: é uma coisa que cai do céu parecendo chuva, só que é uma coisinha branca assim e fica cobrindo a rua de branco.

DA: é **a branca de neve!**

IN: é... tá vendo.

DA: pode falá/ a neve também pode fala **a branca de neve** isso aqui, né?

IN: é, porque é branco, né?

DA: é **branco, branco de neve** então. É branca. Só que não é moça, né? É homem, né?

IN: é homem esse. É um boneco. Não é uma boneca.

(DA – 3;09.03 – 16’05”)

Em diálogo com a investigadora, a adulta primeiramente nomeia um objeto de “boneco de neve”, o que desperta a curiosidade da criança, que questiona “por quê?”. Na sequência a investigadora explica e interroga se a criança sabe o que é neve, o que é respondido com o marcador discursivo “ahm?”, que indica atenção ao diálogo, bem como a negação à pergunta da adulta. A explicação que segue por parte da investigadora é de que a neve é algo branco. De pronto a criança sugere que poderia se chamar “branca de neve”. Vê se assim um estabelecimento de relações sintagmáticas entre a fala do adulto, “boneco de neve” e “neve é branca”, e a fala da

¹¹⁷ Os três nomes são atribuídos à espécie *xiphophorus hellerii*. Peixe ornamental encontrado em aquários.

criança, “branca de neve”, bem como se vê o estabelecimento de relações associativas com o nome da personagem do livro infantil. Mas a discussão prossegue, e a menina questiona se poderia chamar de “branca de neve”, ao que a adulta responde afirmativamente, dizendo “porque é branco, né?”. A palavra “branco” é incorporada à fala de DA que passa a nomear de “branco de neve”. O que torna tal dado ainda mais singular é que, além de apontar para a oposição “branco” e “branca”, aquilo que segue pode ser relacionado à exposição feita por Figueira (2001, p. 135): há um “comentário linguístico explícito” sobre a oposição masculino e feminino que em português tem, em alguns casos, correspondência semântica com sexo biológico; isto é, quando a criança diz: “É branca. Só que não é moça, né? É homem, né?”, é possível propor que ela explicita uma lógica (gramatical) na qual a palavra “branca” serviria para moças – de sexo feminino –, e a palavra “branco” para homem – de sexo masculino. Posto que esse episódio é permeado por reformulações e por comentários na fala da criança desencadeados pela escuta da própria fala, esse episódio é ilustrativo da terceira posição.

Dados do tipo apresentado, portanto, apontam para uma relação entre sexo biológico e gênero gramatical¹¹⁸, na qual o primeiro fator, de ordem semântica, tem precedência. Isso foi investigado por autores, como Figueira (2001) e Corrêa (2001), que argumentam que a criança demonstra em sua fala a relação entre gênero gramatical e a diferença de sexo, baseando sua escolha, portanto, em um fator semântico. Seguindo essa linha, observemos o episódio 65.

Episódio 65

(DA conversa com a investigadora sobre uma vaca de brinquedo)

IN: cê sabe que eu acho que essa vaquinha, pergunta para a sua mãe, eu acho que essa vaquinha é para tirá um pedaço aqui no meio para ela ficá separada, não é não?

DA: ah é?

IN: que que serve esse pedaço aqui, ó?

DA: isso daqui é pra pôr um **cano**.

IN: um cano? No meio da vaca?

DA: **cana cana**... no meio da vaca.

(DA – 4;03.22 – 24’11”)

A oposição masculino e feminino e seu vínculo com a motivação semântica também poderiam ser apontados no episódio 65. No diálogo de DA com a investigadora, a criança observa uma vaca de brinquedo, a qual continha um pedaço

¹¹⁸ Cabe mencionar um terceiro termo nessa relação que poderia ser muito interessante pesquisar: o gênero social. Mas, por uma questão de escopo, está fora desta investigação.

que a segunda gostaria de cortar. Questionada sobre a funcionalidade daquele objeto, a criança responde: “é pra pôr um cano”. A investigadora mostra-se então surpreendida com a resposta, provavelmente porque a forma está afetando o conteúdo, como já apontou Lima (2009) a respeito dos efeitos da fala da criança sobre o adulto, ou seja, ela possivelmente está questionando por que um cano estaria atravessando uma vaca. Essa surpresa é interpretada como um pedido de reformulação do enunciado. A criança, assim, incide sua correção sobre a forma “cano”, que é apresentada como “cana”. Tendo em vista a reformulação de “cano” para “cana”, caberia indagar: está-se diante de fenômeno similar àquele apontado por Camara Jr. (2019, p.133) sobre a distinção entre “jarro” e “jarra” em que a mudança de marcação de gênero também induz a uma alteração no sentido, sendo o masculino algo genérico e o feminino algo específico? Isso é difícil de sustentar. Por outro lado, observamos que “cana” está em relação sintagmática com “vaca”, animal fêmea, que possui como característica ser atravessado por tal objeto; ou seja, “cana” demonstra uma relação com “vaca” que também é da ordem da distinção de gênero semântico. Dando continuidade, consideremos os dados de RA e VE abaixo.

Episódio 66

(DA e a irmã RA brincam que suas bonecas estavam casando)

DA: o meu cha/ o namorado dela chamava Ricardo i ela chamava Maria.

RA: é::: como ela cha/ i ela chamava **sinhoro**/ senhor [SI] ... senhor João quer casá casá cum a senhora Fausta?

DA: queremos.

(RA – 2;10.23 [apud DA – 4;10.20 – 17'27"])

Episódio 67¹¹⁹

(DA com a investigadora e a filha da investigadora, VE. As crianças estavam fazendo pinturas)

DA: tô com a mão suja. Eu tô igual/ eu tô igual um/ um pintor.

VE: só que nós somos pintora. Existe pintora.

DA: existe pintora, né?

IN: existe.

VE: existe pintora, não é?

IN: claro.

VE: tem pintora marida do **pintoro**.

(VE – 4;08.07 [apud DA – 3;09.10 – 19'31"])

Nos episódios anteriores, destaca-se não somente uma oposição numa cadeia associativa presente entre o masculino e o feminino (“senhoro” e “senhora”; “pintoro” e “pintora”), mas também a observação de um elemento fonológico onde na fala do

¹¹⁹ Da mesma sessão de gravação, é o episódio n.º 102 (no apêndice), em que comparece na fala de VE, diferentemente do acerto posterior “pintora”, a ocorrência divergente “pinturera”.

adulto ele não se faz presente. Analogamente ao que ocorre em “capuzo”, mencionado por Matzenauer e Bisol (2016), nos episódios 66 e 67 observam-se casos de palavras sem a subunidade de gênero (“senhor” e “pintor”), que recebem na fala da criança -o. Sendo que nos dois casos está em jogo a nomeação, novamente é o fator semântico, sexo biológico, que poderia ser a base para explicar as escolhas por -o para palavras de gênero masculino. Cumpre mencionar que, para esse subconjunto, não localizamos ocorrências de DA, somente de RA e de outro sujeito, VE, que convoca uma análise em separado.

No episódio 67, ora já analisado por Cruz (2018) e por Figueira (2019), dialogam a investigadora, DA e VE, que é filha da investigadora e é, aproximadamente, um ano mais velha do que DA. Como as crianças estavam pintando, no primeiro turno do episódio, DA se nomeia como “pintor”, palavra de gênero masculino sem elemento fonológico que se revista desse valor. Em seguida, VE corrige a fala da amiga, dizendo se tratarem de “pintoras”, dessa vez uma palavra terminada em -a e gênero feminino. As crianças parecem, então, ter dúvidas sobre o fato de “pintora” ser ou não uma palavra da língua portuguesa. No último turno, VE confirma a existência da palavra elucidando o mecanismo analógico que originou a forma: “pintora” está para “marida”¹²⁰, assim como “marido” está para “pintoro”. Dos quatro elementos desse cálculo, dois são inovações lexicais, “marida” e “pintoro”. Em “marida” observa-se a alternância -o por -a, motivada por fatores semânticos, já em “pintoro” também se observa tal jogo, posto que deve-se levar em consideração a relação entre esse e “pintora”; ou seja, como proposto por Figueira (2019, p. 113), “pintoro” constituiu-se a partir da forma feminina¹²¹. Este acontecimento subverte momentaneamente a relação derivante-derivado supostamente bem estabelecida no léxico da criança (FIGUEIRA, 2015b, p. 183). Segue-se com a análise dos episódios 68 a 70.

Episódio 68

(Mãe e criança conversando no início da sessão enquanto almoçavam)

RA: O manhê? Como que abre esse **negocinho** aqui::?

M: Que negocinho?

[...]

¹²⁰ Sobre essa ocorrência, disserta Figueira (2019, p.113) “[...] O enunciado de V. envolve um par de heterônimos (port. *marido-mulher*), que comparece na sua fala num produto insólito: *marida* está por *mulher*.”

¹²¹ Figueira (2017) elenca uma ocorrência semelhante na qual pode-se apontar “lindono” como derivante de “lindona” (episódio n.º 129 no apêndice).

(Mãe e criança falando sobre um pôster da personagem Branca de Neve)
 M: conta pra mim como é que é o pôster mesmo, [nome da criança]? Que que tá acontecendo no pôster?
 DA: [SI]
 RA: é vai estagáá
 DA: veio assim?
 M: veio aí a gente abriu, né?
 RA: cê conta a história dessa **negoça**?
 M: é, dessa negoça?
 RA: conta? Cê conta?
 M: Vem cá, vô explicar pra vocês.
 (RA – 3;00.15 – 0'22")

Episódio 69

(DA conta para a investigadora a história do Pinóquio)
 DA: era uma vez uma fadinha o/ o [SI] uuuu como é que fala mesmo? Entrô embaixo da/da **negoça**.
 IN: entrô embaixo da negoça.
 DA: aí entrô embaixo da porta.
 IN: uhm.
 DA: o rasgado. Não pode rasgá porque não é da minha mãe, é de uma tia minha.
 IN: é [SI].
 DA: se a tia minha telefoná, é porque a ota tia minha vem aqui que tem um nenê que não anda.
 (DA – 4;03.12 – 16'20")

Episódio 70

(RA com a mãe e outra criança. Brincando de mamãe e filhinha com a amiga)
 RA: mamãe vai tem que pô o/o **coiso** lá.
 M: que coiso?
 RA: isso aí lá.
 M: q/que coiso? Eu num sei do que se trata.
 RA: o teu gravador.
 (RA – 4;07.02 – 03'28")

A interface com o sexo biológico, porém, pode não estar na base de todas as ocorrências divergentes desse tipo. Nos episódios 68 e 69, RA e DA, respectivamente, apresentam a palavra “negoça”, a qual, do ponto de vista da fala do adulto, receberia a vogal -o, o gênero masculino, mas apresenta -a. Sua interpretação, no entanto, pode ser distinta. No episódio 68, em que se registra “negocinho”, deixando clara a relação opositiva entre masculino e feminino, aparentemente, “negoça” faz referência à personagem “Branca de Neve”, cuja imagem a criança estava olhando, ou seja, a um indivíduo fêmea. Já do episódio 69 de DA é relevante salientar que a criança está contando uma história para a investigadora e, no primeiro momento, o objeto é nomeado como “negoça”, depois é referido por seu signo convencional “porta”. Nesse caso, o investigador só teria razões para sustentar que -a pode ser tratada como uma marcação motivada por fatores semânticos se, na linha do que propõe Figueira (2001, p. 130), houvesse algum indicativo de atribuição de características humanas ao objeto porta, o que não há.

Soma-se ao episódio 69, o episódio 70 de RA, em que a palavra-alvo é “coiso”, usualmente tendo a vogal -a – “coisa” é registrada cinco vezes na fala da menina apenas nesta sessão de gravação –, mas que surge com -o. O episódio 70 pode ser alinhado ao 69, pois o objeto a que “coiso” se refere é “gravador”, novamente sem motivações semânticas aparentes para a troca. É válido salientar que tanto em 69 e 70 quanto em 68, há possivelmente um esquecimento momentâneo dos signos convencionais¹²² – evidente na fala de DA em 69 “como é que fala mesmo?” – que depois é recuperado em “aí entrô embaixo da porta”. Em outras palavras, tais episódios chamam a atenção para o funcionamento do processo metafórico, para a substituição de uma forma por outra. No entanto, tanto “coiso” quanto “negoça”, ao ocuparem o lugar desses, trazem uma parte importante de seu valor: o gênero gramatical, fora de uma relação patente com sexo biológico, apontando para o funcionamento do mecanismo *in absentia*.

Com a análise do dado 71, almeja-se dar continuidade a essa linha explicativa que convoca o funcionamento dos chamados mecanismos da língua.

Episódio 71

(RA, com a mãe, desenhando)

RA: vo/ você você desenha o o o o o o o o o o casaco e a mulher grande?

M: o casaco e a mulher grande?

RA: é, e a roupa dela e a tanga e/e a roupa e a blusa e/e **a vestida** e e e o vestido dela.

M: cê quer que eu desenho ela aqui? E depois eu desenho o casaco, a tanga, a blusa separado ou tudo nela?

RA: tudo nela.

(RA – 2;09.22 – 12'01")

Nesse episódio, RA está pintando com a mãe quando pede para que essa faça o desenho de um casaco e uma mulher grande, depois detalha todos os itens que devem acompanhar a figura da mulher: roupa, tanga, blusa e vestida. “Vestida”, logo em seguida, é corrigido pelo convencional “vestido”, o que, como já foi salientado por Figueira (2015a, p. 1802), demonstra que erro e acerto convivem em um mesmo diálogo. Levando em consideração as ideias saussurianas sobre as relações sintagmáticas, oriundas do *CLG*, pode-se dizer que o signo “vestida” se constitui nessas relações; ou seja, na relação que ele estabelece com as palavras que o

¹²² Em uma passagem do *PCLG* dedicada à apresentação do conceito de analogia, Saussure (1996, 63) propõe justamente que esquecimento momentâneo da forma convencional é um fator que desencadeia o surgimento da analogia.

antecedem, as quais possuem a vogal -a, bem como com a “mulher”, unidade de gênero feminino que referencia um indivíduo de sexo fêmea.

Já os dados 72 e 73 são agrupados por convocar para sua análise o fato de que o papel do gênero em português não repousa apenas na alternância entre -a e -o, mas em outros tipos de relação também. Um exemplo disso, de acordo com as ideias de Camara Jr. (1970 [2019], p. 136), é o jogo relativo e opositivo que se encontra na alternância -Ø e -a (ex.: peru, perua).

Episódio 72

(DA, com o pai, conversando sobre um livro no qual havia instrumentos musicais)
 P: esse aqui, ó. Eu tocava isso aqui quando era pequeno na fanfarra. Sabe como é que chama esse daqui?
 DA: uhm... bumbu.
 P: não, tu-ba.
 DA: não é tuba, é **bumbua**.
 (DA – 3;06.05 – 42'34")

Episódio 73

(RA com a mãe e a irmã lendo “As aventuras de Babar”)
 DA: qual é do rei? Qual é do rei? E da/ e da **reia**?
 M: ((rindo)) da rainha?
 DA: é... é esse?
 (DA – 5;04.03 [apud RA – 3;04.09 – 21'15"])

Em 72 DA dialoga com o pai sobre instrumentos musicais. Ao ser questionada sobre o nome de um deles, afirma ser um “bumbu”, o pai prontamente a corrige e diz se tratar de uma “tuba”. Por sua vez, DA retifica a fala do pai, dizendo “não é tuba, é bumbua”. Assim, conquanto não se possa afirmar que a criança respondeu adequadamente à correção do pai, já que esse lhe sugere a substituição de um signo por outro, também não se pode dizer que não houve nenhuma escuta para a fala do outro, o que é evidente pela nova marcação de gênero em “bumbua”, que pode ser alinhada àquela de “tuba”. Em 73, por sua vez, DA lê com sua mãe uma historinha e questiona qual filho seria do rei e qual seria da “reia”, palavra que tem efeito de humor, mas somente para interlocutora a adulta, posto que a criança permanece alheia a ele.

Sabe-se que algumas formas da língua portuguesa têm o gênero formado por uma relação entre -a e o zero fonológico¹²³ (ex.: peru : perua); o que potencialmente explicaria as ocorrências-alvo em 72 e 73. Ocorre, portanto, algo similar àquilo que Saussure postulou no *Mémoire* para o estudo do proto-indoeuropeu: o zero fonológico,

¹²³ O zero fonológico também pode estar presente em palavras femininas, como “mulher” e “colher”.

quando numa relação opositiva, é “[...] um elemento de puro valor, sem correspondente material no sinal.” (BERGONIOUX, 2014, p.145). Da possibilidade de realização do valor mesmo na ausência material, Saussure também fala no *CLG* ao discutir as associações, que fazem surgir o valor (SAUSSURE, 2006 [2016], p. 160).

Outrossim, os episódios 72 e 73 são bastante esclarecedores para o debate sobre a relação singular entre a criança, a língua e o outro, fundamental para a teorização interacionista conforme De Lemos. Pode-se afirmar sobre esses diálogos que a criança se encontra na segunda posição, na qual a língua é o polo dominante. Assim, no episódio 72, embora exista a incorporação da fala do outro, evidente pelo expoente de gênero, há também um deslocamento promovido pela língua, uma vez que ela oferece séries associativas que possibilitam a formação de "bumbua" por analogia com "perua", por exemplo. E no episódio 73 percebe-se a impermeabilidade da criança à correção, uma vez que a expressão de confirmação “é” não deixa claro se era para a nova forma – “rainha” na correção da mãe – ou para a própria pergunta. Prossigamos com os episódios 74 e 75.

Episódio 74

(DA brinca de banco com a amiga VE)

VE: eu ero¹²⁴ dona do banco, tá?

DA: ô, dona do banco!

VE: quê?

DA: eu vô tirá alguma coisa, viu?

VE: ah, tirava.

DA: olha, i/isso daqui vai/vai fica no banco, viu?

VE: tá.

DA: ô, **banquia!**

(DA – 4;01.20 – 29'13")

Episódio 75

(RA com a mãe durante a refeição)

M: o que que é?

RA: [SI] não [SI] não desliga. É uma propaganda que passa na **televisona**.

(RA – 4;09;09 – 9'20")

Outros jogos opositivos responsáveis pelo valor de gênero e elencados por Camara Jr. (1970 [2019]) são aqueles que escapam aos elementos fonológicos e se assentam nos sufixos. Por exemplo, a associação entre os sufixos *-eu* e *-eia* (ex.: plebeu : plebeia) e entre *-ão* e *-ona* (ex.: bonitão : bonitona). Queremos propor que são justamente esses jogos que podem ser observados em 74 e 75, respectivamente,

¹²⁴ Ainda que os verbos não sejam foco desta análise, é mister dar destaque à forma “ero” em que comparece a raiz do verbo “ser” – um verbo irregular – no pretérito imperfeito do indicativo e *-o*, desinência da 1ª pessoa do singular encontrada nos verbos regulares no presente do modo indicativo.

mas isso não basta para interpretá-los; é preciso também recorrer ao que Saussure discute sobre a delimitação das subunidades.

Inicialmente recorda-se que no *PCLG* o mestre afirma que as unidades formam com outros agrupamentos analógicos e, na medida em que são comparadas, também são analisadas. Em suas palavras: “Toda comparação de formas que têm alguma coisa em comum conduz à análise.” (SAUSSURE, 2012 [2004], p. 158). A partir disso, são determinadas pela língua partes que permanecem constantes e partes que são variáveis, identificam-se, assim, as subunidades (raiz, radical, sufixo...). Contudo, já alertava Saussure para a possibilidade de haver diferenças nessa delimitação (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 217), a depender do que é comparado nos agrupamentos analógicos.

A diferença que aqui se observa é em relação à identificação e à delimitação dos sufixos pelo adulto e pela criança. Se convencionalmente as formas dos sufixos são *-eu* e *-eia*, quando são alinhadas unidades como “europeu” e “europeia”, é possível postular que o que permanece constante é *europ-*, variando *-u* e *-ia*. O último possivelmente se faz presente na fala da DA em 74 – outra possibilidade é que se trate da forma como a criança pronunciou o sufixo *-eira* –, na construção de um nome de agente; ou seja, é mobilizado para nomear a dona do banco, um indivíduo de sexo fêmea. Já “televisão” é uma palavra que convencionalmente não se constitui pelo sufixo aumentativo *-ão* e é de gênero feminino. Há evidências na fala da criança, porém, de que essa foi alinhada a formas como “bonitão”, “elefantão” e analisada como formada pelo sufixo *-ão*, de gênero masculino. É em virtude disso que, para expressar o gênero feminino, foi formada “televisona”, por analogia com “bonitona”, por exemplo. A mesma linha interpretativa poderia ser oferecida para o dado descartado por Costa (1976), “ometão”, do qual foi formado “ometinho”, mostrando que é sim um episódio interessante para a pesquisa, já que evidencia a sensibilidade da criança para os agrupamentos analógicos, bem como para o fato de que a semelhança sonora entre segmentos e certos afixos pode conduzir a uma análise/delimitação.

Se os episódios tratados até aqui são, majoritariamente, referentes a uma alternância entre os *-a*, *-o* e \emptyset , os episódios 76 a 86 apontam para ocorrências divergentes nos quais a vogal *-e* poderia estar em jogo.

Episódio 76

(As crianças em círculo — hora da rodinha — contando o que fizeram no final de semana.)

P: e você, Bruno, o que você fez no fim de semana?

B: fui no sítio. Tinha pato, pata, boi, boia.

R: no meu sítio, tem **bode**, **boda**, porco, porca.

(R – 2;03.12)

(SANTOS, 1997)

Opta-se por iniciar a análise desse subconjunto de dados pelo episódio 76, que não pertence a DA ou RA. Nele a professora conversa com seus alunos em roda perguntando o que haviam feito no final de semana. Um dos pequenos responde que foi ao sítio e lista pares de animais macho e fêmea que tinha no lugar. Na sequência, outro aluno elabora a lista de seu próprio sítio, no qual há “bode” e “boda”. Similarmente a “espado” e “espada”, o par “bode” e “boda” distingue-se apenas pelo valor de gênero, contudo, diferentemente daquele em que isso se assenta na oposição entre -o e -a, neste o valor diferencial se sustenta em -a e -e. Levando em consideração tal episódio, duas hipóteses podem ser formuladas: a) -e quando está no final de nomes e não está na sílaba tônica também é sentido como uma subunidade da palavra por não compor a raiz; (b) -e tem valor de masculino. Com os dados de DA e RA a seguir, ficará evidente que, embora (a) se sustente, (b) não.

Episódio 77

(DA com a mãe que estava costurando)

DA: esse tem **broquinho**, esse não.

M: é.

DA: pu que esse não tem **brochinha**?

M: esse aí?

DA: é.

M: porque tem dois gatinhos.

(DA – 2;10.00 – 13'00")

No episódio 77, a criança e a mãe estavam conversando enquanto esta costura. A criança então observa que em uma das peças há um “broquinho” e na outra não. Após a confirmação da mãe, ela indaga por que em tal vestuário não tem “brochinha”. A hipótese é tratar-se aí do diminutivo da palavra “broche” que se apresenta em duas formas, uma com a vogal -o e outra com a vogal -a. Esse dado é relevante na medida em que, em primeiro lugar, demonstra, por comparação nos eixos associativo e sintagmáticos entre “broche”, “broquinho” e “brochinha”, que -e é uma parte variável, logo não compõe a raiz. E evidencia, em segundo lugar, que a criança pode oscilar na marcação de gênero de palavras com sufixo *-inh-* e que mantém

relação com outras terminadas em -e. Portanto, embora tais ocorrências indiquem que -e não está contida na raiz da palavra – não estando presente nas palavras tradicionalmente chamadas de derivadas –, também mostram que o valor de gênero masculino ou feminino não é necessariamente sentido. Segue-se a análise com os episódios 78 e 79.

Episódio 78

(RA e a mãe brincam com brinquedinhos de animais)

RA: óia ati [SI] é o cis/ o **cisno** esse.

M: o cisno?

RA: o cisne, o cisne é esse.

M: cisne é esse.

(RA – 2;03.28 – 1'49")

Episódio 79

(DA, a irmã RA e a investigadora brincam de boneca)

IN: por que será que nenê faz tanto xixi?

DA: sei lá.

IN: sabe lá, xabe lá.

RA: arruma a minha [SI].

DA: o que aconteceu?

IN: o que aconteceu? Ó.

DA: a::: qué vê, ó? ... me dá ela aqui ó... puis mais que/ **quemo**:::

IN: pronto... vira aqui

(DA – 4;11.24 – 13'55")

No primeiro, RA e sua mãe brincam com os brinquedos de uma fazendinha, em que havia um “cisne”, nomeado de “cisno” pela criança, mas, logo em seguida ao questionamento da mãe, corrigido para “cisne”. No segundo, DA brinca com a irmã e a investigadora de boneca, trocando-lhe a fraude. DA então informa que já havia passado “quemo” em sua boneca. A interpretação possível é que se trata de um signo correspondente a “creme” na fala do adulto. Esses dados podem ser parcialmente alinhados a “controlo”, recolhido por Matzenauer e Bisol (2016), as quais o usam para defender que, enquanto -a e -o seriam as verdadeiras vogais temáticas, a vogal -e apresentaria um comportamento singular, sendo vogal temática em poucos casos e funcionando como vogal epentética na formação de empréstimos (ex.: clube) e na formação de plurais (ex.: vestibulares).

Diferentemente, como estamos tentando mostrar, nossa hipótese é que o sistema que está se constituindo na fala das meninas tem as vogais -a e -o como expressões de gênero ou de gênero semântico – quando expressa sexo biológico. O valor masculino-macho, que se constrói na oposição com feminino-fêmea, pode ser observado na fala de RA, pois, embora não se tenha registro no *corpus* da menina de

“cisna”, é possível elencar um grande número de pares em PB que poderiam servir de exemplo, como “gato” e “gata”. Do dado de DA, por outro lado, o que se observa é uma relação cuja natureza não expressa sexo, mas que permite alinhar unidades como “porta”, “janela”, por um lado, e “vaso”, “armário”, por outro; em outras palavras, séries associativas em que desponta -a como gênero feminino e -o como gênero masculino.

Já os episódios 80 a 82, todos de RA, poderiam servir como indícios da emergência da vogal -e, considerando que a realização de /e/ como /i/ é um fenômeno fonológico comum nessa posição silábica; mas não será essa a hipótese a ser defendida.

Episódio 80

(RA brinca com uma interlocutora adulta)

IA: caiu, bem? Põe o colarzinho aqui!

RA: ((sussurrando)) colai.... **colaizi**.... taí dentro abaqui.

(RA – 1;11.12 – 2'17")

Episódio 81

(RA, acompanhada da mãe, colocando o sapato)

M: será que cê pois certo. Deixa eu vê.

RA: eu pois certinho.

M: pôs sim... olha aí, direitinho!

RA: **dileiti**.

M: é nesse pé, sim.

(RA – 2;00.12 – 11'55")

Episódio 82

(Mãe limpa o nariz da criança)

M: não preci/ o lencinho, tá bom?

RA: o lencinho?!

M: bem bonitinho, tó!

RA: bem **boniti**.

(RA – 2;01.23 – 11'40")

Em 80, 81 e 82, cujas ocorrências-alvo são “colaizi”, “dileiti” e “boniti”, observa-se, no turno antecedente do interlocutor adulto, as formas “colarzinho”, “direitinho” e “bonitinho”, levando a crer que há a incorporação da fala desse por parte da criança; uma característica da primeira posição. Portanto, as palavras em destaque podem ser interpretadas como formas nas quais há um sufixo diminutivo que se realiza como -i. Tais conclusões são importantes na análise dos episódios 83 e 84:

Episódio 83

(RA com a mãe brincando de boneca)

RA: essa já tá de **pijami**. A nenezinha/ a minha/ a minha filhinha.

M: que amor, né? Essa sua filhinha também tá bem sujinha, né? Cadê o peniquinho dela?

(RA – 3;04.12 – 19'27")

No episódio 83, a criança está brincando de boneca com sua mãe quando afirma: “essa já tá de pijami”. “Pijama”, na fala adulta, uma palavra do PB que não segue a regra de vogal -o para unidades de gênero masculino, surge com uma vogal -i. Para interpretá-lo, o investigador não pode deixar de considerar a história discursiva de RA – expressão empregada por De Lemos (1995) – que nos episódios 80, 81 e 82 mostrou que tal vogal seria sentida como sufixo diminutivo. Sendo assim, haveria ali não uma vogal temática -e, mas um sufixo diminutivo. Passemos à análise do episódio 84.

Episódio 84

(RA com os pais e a irmã desenhando)

RA: vô dá amarelo. Tó **amareli**.

M: conversa, mas baixinho. Não precisa gritá.

RA: tó **amareli**. Tó **amareli**.

DA: olha o chapéu que eu fiz.

M: a Lucinha falou que...

DA: amareli não dá pra desenhá.

M: fala baixo.

RA: dá sim. Então vô dá **vermelhi**. Tó **vermelhi**.

DA: vermelho não dá.

RA: **vermelhi** dá.

(RA – 3;10.02 – 24'46")

No episódio 84, RA está com a família e desenha com a irmã, as duas crianças estão brigando pelos lápis de colorir. No primeiro turno, RA chega a se referir ao lápis como “amarelo”, mas no resto do diálogo é “amareli” o signo que se faz presente, o qual é incorporado na fala de DA: “amareli não dá pra desenhá”. Por analogia, a criança também denomina um dos lápis de “vermelhi”. As palavras que possuem as raízes *amarel-* e *vermelh-* – tipicamente classificadas como adjetivos – podem tanto conter -o com gênero masculino quanto -a com gênero feminino, mas na fala da criança é -i a vogal que se faz presente, que também poderia ser lido como sufixo diminutivo. Chama-se a atenção, por último, que para os episódios 83 e 84 não é possível afirmar qual seja o gênero das palavras, mesmo se considerarmos as relações sintagmáticas.

As ocorrências-alvo em 85 e 86, por sua vez, criam um contraponto com aquelas em 66 e 67, posto que a vogal que surge nas ditas palavras atemáticas não é -o ou -a, mas sim -i.

Episódio 85

(RA, com a mãe, jogando baralho)

RA: olha/olha um **pescadoli**.

M: por que pescador? Parece vara.

RA: eu vô pescá.

M: ah, cê vai pescá, é?

(RA – 2;09.22 – 31'40")

Episódio 86

(RA com a mãe colocando roupa depois de terminado banho)

RA: vamô começá a calquera?

M: não, senhora. Não vai fazer bagunça, não.

RA: sim, **senhori**...barriga.

M: sem essa hein, [nome da criança]! Sem essa. Corta essa, bicho.

RA: corta essa, ei bicho. Corta a sinhá. Quando cê me pegá.

(RA – 3;06.23 – 14'33")

Diferentemente dos outros episódios, em 85, a unidade é precedida por um determinante “um”, o que serve como indício de que se trata de uma forma de gênero masculino, que pode ter sido formada sob o modelo de muitas outras unidades da língua que terminam em -e e têm esse gênero (ex.: “um lêmure”, “um pente”...). A determinação do gênero em 86 constitui-se como um enigma. Em princípio, porque não é acompanhada por um determinante, mas também porque, por um lado, trata-se de uma forma de se referir à mãe – ser de sexo feminino, o que poderia determinar uma escolha semântica – por meio de uma forma da expressão “sim, senhorita”; por outro, faz associação com o nome de um dos personagens do seriado “Chaves”, “Senhor Barriga” – ser do sexo masculino.

Ao nos pautarmos em uma perspectiva teórica que toma o diálogo como unidade de análise, é pertinente colocar lado a lado os episódios 66 e 86. No episódio 66, RA brinca de boneca com sua irmã quando nomeia um dos brinquedos de “senhor”, rapidamente retomado como “senhor”. Já no episódio 86, RA está com a mãe se trocando e começa a ter uma pequena discussão com essa. À bronca da mãe, “não, senhora. Não vai fazer bagunça, não”, RA responde “sim, senhori...barriga”, a última palavra é pronunciada em um tom mais baixo. “Senhori”, diferentemente de “senhor” que é corrigido pela própria criança, mostra que a vogal -i pode aparecer nos contextos em que há uma pequena discussão, situação de desafio de autoridade – o que ocorre também no episódio 84 – ou então em contextos em que há uma avaliação negativa, pejorativa, que pode ser expressa pelo sufixo diminutivo na fala do adulto. Avancemos com a investigação dos episódios 87 e 88.

Episódio 87

(Mãe prepara a criança para dormir. Antes ela estava brincando com bloquinhos)

M: então eu vou pegá. Vou pegá a chupeta pra você assim cê dorme.

RA: pode pegá! ... Você que cata e você derrubo... tudo ... tudo, hein?

M: [SI]

RA: tudo, tudo, **tudíssima**.

M: ah, sim, tudíssima.

RA: **tudíssima**, sim.

M: é eu derrubei, sim. Ah sim.

RA: e/ eu vô por isso aqui.

(RA – 2;09.16 – 20'32")

Episódio 88

(DA está com a mãe e a irmã RA. A mãe sai do local com DA para pegar alguns livros)

M: vamô começá contá a do Aladin. Só que tem uma coisa, eu não vou contá, vocês que vão contá. Eu tô cansada de contá.

DA: [SI] mamãe. Vamô pagá a/ as **tuda** as história. Vamô. Bastante. Isso isso.

M: então pega o quê? As tuda as história?

DA: não, duas dá.

(DA – 4;04.08 – 13'30")

De acordo com Castilho (2014), “tudo” pertence à classe dos quantificadores indefinidos, os quais podem atuar como núcleos dos sintagmas nominais ou como especificadores, sendo “tudo” um caso de quantificador que atua exclusivamente como núcleo. Quanto ao gênero, o autor afirma se tratar de um gênero neutro, indicado pela escolha de uma vogal alta (CASTILHO, 2014, p. 507). Em termos saussurianos, o gênero neutro seria aquele que adquire seu valor, por não ser nem feminino nem masculino, formando com eles uma oposição. Diferentemente dessa proposição, os dados de RA e DA levam a crer que, a despeito da vogal alta que poderia indicar o gênero neutro, a vogal final -o, por analogia com tantas outras palavras terminadas com essa vogal e masculinas, é interpretada como marca de gênero, podendo, por associação com os pares que indicam binaridade (ex.: “menino” : “menina”), formar gênero feminino – “tudo” : “tuda” : “tudíssima”. Todavia, há diferenças cruciais entre eles que precisam ser apontadas.

No episódio, RA, bastante irritada pelo sono, mas também porque queria dormir com a avó e a mãe não autorizara, acusa a mãe de ter derrubado “tudo, tudo, tudíssima”. Sabendo do caráter dêitico desse pronome para a expressão de “não pessoa ou coisa” (CASTILHO, 2014, p. 486), a que a fala da criança se refere: aos blocos? À chupeta? A algo que teria montado? Igualmente colocando-se como enigma está o emprego do sufixo *-íssm-* convencionalmente localizado em adjetivos,

indicando assim a impossibilidade de atribuir à criança conhecimentos semânticos e categoriais sobre esse elemento linguístico.

No episódio de DA, mãe e criança se afastam do local da gravação para pegar livros, que seriam lidos por DA e sua irmã. A menina pede para que a mãe pegue “as tuda as história”, expressão incorporada por M. em seu turno. Na sequência, DA responde à mãe negativamente e alternando o quantificador indeterminado por um determinado, o numeral “duas”. Tal passagem tem potencial de convocar um grande número de discussões sobre o processo da aquisição de linguagem do PB. Na esteira das ideias de Castilho sobre os especificadores, a primeira delas é o fato de que o artigo – especificador que não se combina com outros no sintagma nominal –, na fala da menina está combinando com “tuda”. A segunda é a ausência de concordância entre os artigos e as palavras que estão determinando “tuda” e “história”. A terceira, e para nós a mais relevante, é apontar o fato de que a ocorrência-alvo ocupa a posição de especificador, sendo que ele é exclusivamente núcleo do sintagma nominal, está, portanto, no lugar em que se esperaria “todo/toda”. Logo, a proposta de que “tudo” forma com “todo/toda” um sistema reforça ainda mais a hipótese de que o -o final foi interpretado como marcador de gênero masculino.

O episódio 89, embora não seja nem de DA nem de RA, justifica seu lugar nesta tese pelas questões que pode provocar sobre as vogais temáticas no processo de aquisição de linguagem.

Episódio 89

(T e B, de aproximadamente 6 e 4 anos respectivamente, são entrevistados pelo pai para uma homenagem de Dia das Mães)

P: eu quero saber: a mamãe fala muito alto?

T: a mamãe grita **alta**.

(GIOH, 2020)

Nesse trecho de um vídeo publicado no *Youtube*, o pai decide fazer uma homenagem para a mãe das crianças que é a dona do canal, então procede a uma série de perguntas para os pequenos, uma menina de cerca de 6 anos na época e um menino de aproximadamente 4 anos. À pergunta do pai “a mamãe fala muito alto?”, a criança maior responde: “a mamãe grita alta”. As orações do pai e da menina são quase paralelísticas e colocam em cena o processo metafórico, mas se alternam em pontos cruciais: “falar” torna-se “gritar” e “alto” torna-se “alta”. A ocorrência leva então ao estranhamento, porque “alto” naquela posição deve ser entendido como um

advérbio, cujo sentido, de acordo com o *DEH*, é de “com voz ou emissão de som forte ou agudo”.

De acordo com a gramática tradicional, uma das propriedades dessa classe é ser invariável, não se modificando em gênero ou número. Em virtude disso, uma parte fundamental da argumentação de Santana (2019) para postular as VTs nominais no PB é o fato de que os advérbios também terminam com vogais *-a*, *-o* e *-e* e que essas se fazem ausentes em palavras derivadas (ex.: agora : agorinha) (SANTANA, 2019, p. 59). Contudo, diferentemente dos substantivos, não se constata valor de gênero, logo, não se deve afirmar que as vogais que encerram os nomes em PB sejam marcadores de gênero, mas sim vogais temáticas nominais na visão da autora.

Pode-se dizer que a fala da menina minimamente coloca em dúvida tal proposição e a própria invariância do que o gramático identifica como advérbio. Mais adequado é lembrar que a palavra igualmente pode fazer as vezes de um adjetivo – o que, arriscamos dizer, seria até mais frequente – esse sim, de acordo com Santana (2019) recebe o valor de gênero por concordância, pelos substantivos com que se relacionam. Portanto, “alta” concorda com “mamãe”. Isso não somente é exemplar do que o interacionismo conforme De Lemos (2002) identifica como “indeterminação categorial”, indeterminação nesse caso entre adjetivo e advérbio; mas também traz indícios de que a postulação de vogais temáticas nominais na fala da criança não seja necessária. Por fim, conquanto esse ainda seja um dado único, sem paralelo localizado nos *corpora* de RA e DA, pode levantar a suspeita de que o valor de gênero repousa nas vogais finais de palavras em certo momento da relação da criança com a língua, mesmo em contextos em que esse valor não seria encontrado na fala adulta que corresponda à norma de referência.

Para finalizar esta seção, é mister retomar a questão sobre a distinção entre VTs e marcadores de gênero na fala infantil a partir do quadro teórico saussuriano e interacionista. Na esteira das ideias de Saussure, não resta dúvidas que as vogais *-a* e *-o* desempenham papel no sistema quando distinguem palavras masculinas e femininas que formam pares, os quais só se diferenciam por esse valor (ex.: “espada” e “espado”). Como visto, isso é muitas vezes motivado pela intersecção entre gênero e sexo biológico e pela atribuição de tal propriedade, pertinente a humanos e a animais, a objetos. Também é possível interpretar tais vogais como gênero quando a unidade forma com outras séries relacionais em que permanecem como elementos constantes a vogal e o gênero. Isso ocorre, por exemplo, no episódio 71 em que “a

vestida” está em relações sintagmática e associativa com “a roupa”, “a tanga”, “a blusa” e “a mulher”.

A partir disso, indaga-se sobre aquele conjunto de palavras que é associado em virtude do gênero, mas não tem em comum a vogal (ex.: “a terra”, “o planeta”). Também deve-se interrogar sobre aquelas palavras em que o gênero não é depreendido de antemão fora das relações sintagmáticas (ex.: “a/o idiota”, “o/a artista”, etc.). Entre os dados de DA e RA, não localizamos nenhum episódio que ajudaria a avançar nessa discussão, mas procedem de J – cujo *corpus* foi analisado por Figueira (2001) – dados que servem como sustentação empírica:

Episódio 90

(A e J veem desenho na TV. A perde uma cena, pergunta à irmã)

A: que ele fez com ela?

J: deu **um tapo**.

M: hein?

J: deu **um tapo** na cara.

(J – 3;10)

(FIGUEIRA, 2001, p. 125)

Episódio 91

(Pai e mãe conversam sobre queda de cabelo)

J: ((aborrecida)) ah, eu não gosto de pai **careco**.

P: ah, mas do seu pai você gosta.

J: eu não gosto de pai **careco**.

(J – 3;10.22)

(FIGUEIRA, 2001, p. 126)

Episódio 92

(A e J brincam de repórter, a primeira entrevistando a segunda para o Jornal Repórter)

J: e...tá petando muito a minha casa com aquele prédio **idioto**.

M: tá o quê?

J: tá petando aquele prédio a minha casa, e a minha casa tá quase amassadinha.

(J – 4;05.25)

(FIGUEIRA, 2001, p. 126)

“Um tapo” para “um tapa”, “pai careco” para “pai careca” e “prédio idioto” para “prédio idiota” sugerem, então, que esses contextos que servem de indício para que alguns quadros teóricos (cf. 2.1.3) considerem -a e -o como vogais temáticas não poderiam ser assim interpretados no sistema em constituição da criança, que, de acordo com Figueira (2001, p. 126), segue a pressão estrutural da regra: -a para palavras femininas e -o para masculinas. Soma-se a isso a análise dos episódios 87, 88 e 89 com os quais argumentamos que, no caso de -a e -o em palavras que são tradicionalmente interpretadas como quantificadores indefinidos ou advérbios, pode-

-se propor que sejam marcadores de gênero, não vogal temática.

Tratando-se de -e, quando levados em consideração apenas os episódios de DA e de RA, não há evidências de que essa recobriria o valor de gênero. Na fala de RA, especificamente, há a ocorrência de uma unidade -i que poderia sugerir a emergência de -e. Contudo, como foi possível observar pela análise da história discursiva desse sujeito, é mais plausível interpretá-la como sufixo diminutivo ou no máximo como um elemento morfofonológico que pode se fazer presente em contextos de discussão. A ideia de que -i seria capaz expressar um certo sentido, mesmo não tendo relação com sexualidade, vai na contramão da definição de marcadores de palavras (vogais temáticas) de Harris (1991), somando evidências de que é mais difícil defender que eles sejam sentidos pela criança.

Sucintamente, a investigação dos dados nesta seção permite afirmar que as crianças têm alguma sensibilidade quanto ao estatuto morfológico das vogais átonas finais -a, -o e -e, uma vez que são encontradas ocorrências divergentes – produtos de processos analógicos – que são indicativos de que elas não são analisadas como partes da raiz. Ademais, reforça-se o que afirma literatura da área: há uma íntima relação entre essas vogais e a expressão de sexo biológico, o que é fator preponderante em muitas palavras novas, mesmo que tal valor possa ser estabelecido em outros jogos opositivos também. Já a vogal -e, de fato, destaca-se das outras, porque nos *corpora* de RA e DA não se faz presente em inovações lexicais que sustentem uma marcação divergente de gênero, portanto, a construção desse subsistema, mas também não há indícios de que poderia funcionar como VT nominal, já que esse elemento se define pela ausência de sentido, e isso não é identificado na fala das meninas.

4.2.5 Palavras atemáticas

Dando prosseguimento à análise dos episódios, nos dados 93 a 103, agrupa-se as unidades que, na fala do adulto, têm na última sílaba uma estrutura com coda preenchida pelos sons /N/, /S/, /R/, as quais podem ser identificadas como atemáticas ou por não apresentar um fonema que indique gênero (SCHWINDT, 2020, p. 9). Ademais, a comparação entre palavras derivantes e derivadas demonstra que o radical desta é formalmente idêntico àquela (ex.: altar : altazinho). Para melhor organização dos episódios, eles serão divididos de acordo com o fonema pelo qual a ocorrência - alvo é terminada na fala do adulto. Começamos pelos episódios 93 e 94.

Episódio 93

(RA e a irmã DA veem um livro)

RA: óia um tavaló. Óia um papagaio.

DA: um papagaio.

RA: óia um tumpido. Óia tá dão dão dão dão. Eu que vilo. Óia óia um **pinguinha**.

Pinguinha.

DA.: não, um pingüinha, o pingüi/ o pingüinha, pinguim, a pinguinha.

RA.: tá bom, tá bom agola a Teté, Teté!

(RA – 2;02.19 – 21'16")

Episódio 94

(DA, a mãe e a irmã RA brincam de boneca)

RA: é. Nenê vai na paia.

DA: va/vamô arrumá uma praia?

M: vamô.

DA: então/então nós têm uma praia.

M: aonde?

DA: ali no:::/ no **jardinhos**. No jardim.

M: no jardim? Tá bom.

(DA – 4;04.08 – 29'55")

Os episódios 93 e 94 constituem o primeiro subconjunto desses dados. Inicialmente deve-se considerar que 93 apresenta um expoente de gênero feminino numa unidade em que a distinção de gênero é feita pelo acréscimo das palavras “macho” e “fêmea”; é um substantivo epiceno como afirma Cruz (2018, p. 55) ao analisá-lo. Nele a criança e a irmã observam um livro com vários animais, nomeando-os. A irmã mais nova chama um deles de “um pinguinha” e prontamente é corrigida pela irmã mais velha; correção essa que incide principalmente no gênero dos determinantes. 94 não põe em evidência uma marcação divergente de gênero, mas “jardinhos” no lugar em que se espera “jardim”. Entretanto, isso ocorre apenas uma vez, já que a palavra é em sequência substituída pela convencional, demonstrando novamente que “erro” e “acerto” convivem. Em comum, eles têm a característica de, na fala do adulto, terminarem em /N/, mas, na fala das meninas, não é isso que acontece; terminam por uma vogal seguida ou não de -s (marca de plural). A partir deles, duas questões se levantam: 1) a presença de /a/ e /o/ poderia ser vista como “estratégia de reparo” – consoante à Lamprecht (2014) – para estruturas silábicas ainda não adquiridas; ou seja, seriam vogais epentéticas? ou 2) eles podem ser tratados como evidências de que -o e -a são as verdadeiras vogais temáticas na linha argumentativa que defendem Matzenauer e Bisol (2016) para “capuzo”? Alinhando-os às ocorrências 95 e 96 bem como analisando-os sob as ideias interacionistas e saussurianas, veremos que se tratam de hipóteses menos plausíveis.

Episódio 95

(RA e o pai brincam com animaizinhos)

P: cai? Deixa eu ver se cai... boizinho, qué ficá em pé? Ah! Tá bebendo água. E você? Ó/ o cavalinho! E esse aqui, o que que é? O cachorrinho! Esse aqui o que que é?

RA: **poquim**.

P: porquinho! Outro porquinho! Esse, esse é o boizinho, sen/ deitado. Um porcão, outro porcão. Esse aqui o que que é?

(RA – 2;01.16 – 4'18")

Episódio 96

(DA mostra desenhos para IA)

DA: qué vê a fonadafia.

IA: que fotografia?

DA: aquela que tá lá.

IA: tá aqui dentro?

DA: tá. É só/

IA: pera aí.

DA: qué vê, uai?

IA: pera aí que eu pego.

DA: eu sei. Tá naquela **gavedim**.

(DA – 3;07.05 – 11'20")

95¹²⁵ retrata uma cena em que se encontram RA e o pai brincando com brinquedos de animais. O pai nomeia alguns deles, “boizinho”, “cavalinho” e “cachorrinho”, todas formas em que se identifica os sufixos diminutivos *-zinho* e *-inho*. Em seguida, pergunta à filha o nome de outro brinquedo, sendo que a menina responde “poquim”. Por conta disso, nossa hipótese é de que *-im* e *-inho*, em virtude da semelhança fônica, são intercambiáveis enquanto sufixos diminutivos. Essa análise também pode se aplicar ao episódio 96, assim “gavedim” pode ser interpretado como correspondente à “gavetinha”.

Se consideramos então que “poquim” potencialmente forma com “pinguim” um agrupamento analógico e “gavedim” com “jardim”, as crianças poderiam sentir como análise da língua a delimitação de um sufixo diminutivo em “pinguim” e “jardim” e, por ser intercambiável com *-inho(a)*, poderia revelar a oportunidade de formar “pinguinha” e “jardinhos”. É válido lembrar que na fala do adulto registra-se a existência de um sufixo diminutivo *-im* (ex.: “farolim” para ‘farol pequeno’). Além disso, as redes sociais dão testemunhos de que eles, mesmo numa posição distinta das crianças, podem sentir análises semelhantes, como neste exemplo selecionado do *Twitter*: “Pinguim parece o diminutivo de Pingu... mas um diminutivo errado, porque o certo seria

¹²⁵ As gravações de RA oferecem mais exemplos análogos, como os elencados a seguir: “lanternin” (N.º 65 do apêndice) para “lanterninha”, “pizamim” (N.º 74 do apêndice) para “pizaminha” e “chuquim” (N.º 97 do apêndice) para “cabelinho” ou “chuquinha”.

Pinguinho” (VALADÃO, 2010). Notamos ainda, em Vieira (2020), artigo em que tivemos como objeto palavras terminadas *-im*, que todas as levantadas com essa terminação também poderiam ser encontradas com *-inh-*.

Outra provável evidência de que não se trata nem de uma epêntese ocorrida como estratégia de reparo, nem um simples acréscimo de um expoente de gênero, é que não localizamos dados análogos na fala das crianças em que as terminações fossem /aN/ ou /uN/. Sigamos com a análise dos episódios 97 a 98.

Episódio 97

(DA conversando com a mãe sobre quem a havia mordido)
 DA: mai ele/ eu foi na iscolhinha mais i/ eli modeu agola.
 M: u quê?
 DA: eli modeu agóla, qui tia **Ludinha** pego eu no cólu...
 M: é? Você chorou?
 DA: cholei.
 (DA – 2;08.12 – 10'15")

Episódio 98

(RA com a mãe brincando de boneca)
 RA: pede u du/ u **dulequinho** daqui, ó.
 M: que que é?
 RA: perdeu o **dulequinho** daqui.
 M: ah! o durequinhos daí?
 RA: perdeu. Eu não sei onde tá. Nem você.
 (RA – 3;04.15 – 0'40")

Episódio 99

(Mãe buzina porque acaba de ser fechada por um ônibus)
 VE: Num biga com o ônibus, mãe. Sabe por quê? Porque o ônibus é o pai dos carros e a **ônibas** é a avó.
 (VE – 4;00.21)
 (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 167)

Esse subconjunto contempla das palavras que na fala do adulto terminam em coda simples preenchida em /S/ ou coda complexa preenchida por /ks/. Do dado em 97, ressaltamos que a criança e a mãe conversavam sobre um incidente na escola; aquela havia sido mordida por um amigo. Ao mencionar o nome da professora que segurou o coleguinha, DA diz “tia Ludinha”. Considerando, *a priori*, a palavra na fala do adulto, destaca-se que, da comparação entre forma derivante e forma derivada é possível perceber que permanece como parte constante *Lurd-* e como partes variáveis *-inha* e *-es*. Em segundo lugar, “Lu(r)dinha” é um diminutivo muito comum para o nome próprio “Lurdes” e potencialmente foi formado por modelos como “Carlos”: “Carlinhos”. Conforme mencionado no Capítulo 2, Bermúdez-Otero (2007) determinou que “Carlos”: “*Carlote*” do espanhol mostrariam o fato de que /s/ do final da palavra, por sua homofonia com o morfema de plural, seria identificado como tal, tratando-se

de um pseudoplural. Essa linha de análise, porém, só poderia ser defendida para a ocorrência da fala infantil se fosse possível localizar “Lurde” em seu *corpus*. Em contrapartida, no próprio diálogo, há evidências de que talvez a fricativa em coda esteja ainda em processo de aquisição. Isso é o que mostra a flutuação entre “mai” e “mais” no primeiro turno da fala da menina.

Por sua vez, do episódio 98, destaca-se um momento em que RA brinca com a mãe de bonecas e declara: “pede u du/ u dulequinho daqui, ó.”, aparentemente para se referir a um elástico, conforme diz a mãe na sequência do diálogo. “Durex” em PB pode ser interpretada como uma metonímia, já que o nome da marca passou a ser usada pelo produto. A ortoepia sugerida para essa palavra pelo *DEH* é o final em /ks/. Contudo, tal padrão silábico não é comum na língua, já que se trata de uma coda complexa que se forma por uma plosiva + /s/. Por isso, os estudos sobre as plosivas em coda simples revelam que os falantes tendem a incluir vogais epentéticas, principalmente o /i/ nesses contextos (CAMARA JR, 2019 [1970], p. 86). No único registro da palavra sem o sufixo diminutivo em 100, abaixo, a criança, que estava com a mãe montando um teatro, diz “já sei! Põe um durex aqui”, pronunciando o final como /kis/ e alongando o /s/; ou seja, a epêntese ocorre, simplificando a coda complexa e tornando a palavra similar à “leque” : “leques”, por exemplo, em que há um morfema de plural. Nota-se, em 98, por fim, que a mãe, tendo algum sentimento de que /s/ faz parte da raiz e supostamente não pode ser segmentado, coloca-o no final da palavra “o durequinhos”.

Episódio 100

(RA com a mãe montando um teatro)

M: num para. Num para.

RA: já sei! Põe um **durex** aqui. Outro a.

M: durex?

(RA – 4;04.01 – 10'05")

Agrega-se à análise dos episódios 97, 98 e 100, o episódio 99 ora já interpretado por Pereira de Castro (1996), que deu destaque à questão da argumentação, e por Figueira (2001, entre outros), que enfatizou não somente problema da marcação divergente de gênero, mas também o aspecto semântico-discursivo do episódio. Sobre ele escreve a autora:

V começa sua justificativa proferindo um enunciado predicativo iniciado com *porque*: ‘[...] o ônibus é o pai dos carros’, no qual atribui ao objeto qualidades que são próprias do ser humano. Na sequência, sem interrupção, acrescenta um outro: ‘a ônibus é a avó (dos carros)’ enunciado que exhibe uma extensão do raciocínio analógico anterior, cuja simetria com o primeiro se dá às custas

da palavra *ônibus*, “flexionada” no feminino, para efeito de completar a linha de raciocínio iniciada. Aliás, a formulação de V ganha um destaque especial porque exhibe um pensamento original, assentado — conforme parece — sobre o tamanho/poder dos objetos do mundo físico (*ônibus vs. carro*) que são alvo de comparação que os correlaciona às entidades *pai/avó vs. filho* (esta última implícita), fato tanto mais interessante porque põe a nu que relações entre seres humanos são tomadas como modelo para uma apreciação sobre o mundo. Mas isto não é tudo que o dado pede como análise. Ele nos leva a dizer mais. Para esta criança, neste momento de sua relação com a língua, marcas de gênero-sexo tornam-se explícitas: no enunciado predicativo o nome da entidade promovida a animado-humano (*ônibus*) sofre alteração no final, lugar em que se instala um morfema de gênero, para os propósitos de expressão do que seria para a criança neste momento uma distinção relevante de gênero-sexo. Com efeito, o -a (em *ônibus*), vira um morfema de feminino, na palavra que designa a entidade concebida como a avó dos carros, apto a projetar na palavra que designa a entidade concebida como o pai dos carros (*ônibus*) aquilo que seria um morfema de masculino (FIGUEIRA, 2001, p. 130).

De nossa parte, queremos pôr em evidência o fato de que “ônibus”, pertence ao conjunto das palavras terminadas em /s/, em que o valor de número só se determina pela concordância (ex.: o bônus : os bônus), portanto, /s/ é parte da raiz da palavra não podendo ser segmentado. Contudo, não é isso que indica a ocorrência divergente presente na fala da criança. Isso porque “ônibus” só poderia ter sido formada se a raiz da palavra fosse *ônib-* e *-u* fosse entendido como morfema de gênero. Logo, o episódio não apenas põe em evidência uma marcação divergente de gênero, mas também uma análise inovadora das subunidades da palavra.

A discussão desses episódios pode ser usada para reinterpretar outro dado higienizado por Costa (1976), “tiles”. De acordo com o autor, ao formarem “tilinho/tilezinho” e “tilão/telezão”, os sujeitos indicaram que estavam tratando -s como morfema de plural, o que não era a intenção do autor do estudo.

Na esteira do que propõe Costa (1976) e observando os episódios em conjunto, seria possível tomá-los como exemplos de que a língua tende a analisar a fricativa /s/ como o morfema do plural, por isso ela é passível de ser segmentada da raiz? Em uma proposta que traz o diálogo para o centro da investigação, a resposta seria não necessariamente. Isso porque, do ponto de vista sintagmático, no episódio 99, por exemplo, deve-se notar que a ocorrência-alvo é acompanhada pelo artigo feminino no singular “a”¹²⁶ e o verbo também está no singular “é”, levando a crer que não há um tratamento dessas formas como plurais.

¹²⁶ Não se deve desconsiderar a proposição de Hilário (2012), que verificou como mais frequente a marcação de plural só no núcleo do sintagma nominal. Ex.: “o olhos”.

Ainda que não haja evidências de que /s/ tenha a função de plural, é inegável a identidade entre as formas, o que pode motivar sua segmentação do restante da palavra. Seria adequado então o termo designado por Bermúdez-Otero (2007) para lidar com dados semelhantes; em outras palavras, chamá-los de “pseudoplurais”? Relembrando o papel do sujeito falante na teorização saussuriana, isso seria um equívoco conceitual, posto que, em última instância, é a análise subjetiva que deve prevalecer por estar “fundada diretamente nos fatos de língua” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 213), não poderia então ser qualificada como “pseudo”. Como mostrado no Capítulo 3, Figueira (1995b, p. 68) também já se pronunciou sobre a inadequação desse termo.

Consideremos, por último, os episódios 101 e 102, os quais procedem do *corpus* de RA.

Episódio 101

(RA com a mãe brinca que um objeto é uma arma)
 RA: onde que tem espuleta?
 M: não tem espuleta. Isso aí não é nem revólver.
 RA: é da Unicamp né esse?
 M: é dá Unicamp, sim.
 RA: vai, brinca que é rebórve. Tiru::
 M: revólver?
 RA: é **revorvinho**.
 (RA – 2;08.04 – 6'45")

Episódio 102

(RA, com a mãe, contando a história “João e o pé de feijão”)
 M: ah! O João.
 RA: Zão entô lá:::, viu que tava lá? Uma a galinha domino e os gigante domino. Tinha uma bota, depois tinha uma bota do gigante, depois ele pegô a bota sem acordá eles, depois, depois, depois, depois o gigante acordô, acordô, acordô, viu quem tá aqui? O Zoão. E depois sabe o **achuquero** grande, e ele conseguiu abri o **achuquero** glande.
 M: ah, o açuqueiro? Ah guardô o João debaixo do/da açuqueiro? Sei. E daí?
 RA: e depois pôs a bota o gigante foi corrê pra casa dele, correno, correno, correno e acabou a histólia e morreu a vitólia. Essa que é a bonitinha.
 M: é um amor essa história.
 (RA – 3; 00.24 – 21'55")

Reunimos acima um conjunto de palavras terminadas em /R/, todas do banco de dados de RA. Tal fonema, de acordo com Mezzomo (2014, p. 144), é o último a ser adquirido nessa posição silábica, sendo uma das estratégias de reparo a omissão, ainda que tenha frequências diferentes; ou seja, é menos comum nas codas finais do que nas codas mediais. Se adotássemos essa linha de análise, tal fenômeno poderia ser observado na ocorrência-alvo do episódio 101 e provavelmente no do episódio

102; ambas paroxítonas¹²⁷, consoante às ideias de Mezzomo, Vargas e Dias (2015). Em contraposição, nossa hipótese explicativa – alinhada ao ideário saussuriano – é que a omissão da consoante final resulta do alinhamento de formas em um eixo associativo, já que o apagamento de /R/ em finais de palavras é um fenômeno amplamente descrito nos estudos dialetais do português (cf. OLIVEIRA, 1997) e que tanto *-ar* quanto *-er*, que constam no final das palavras, são analisados na fala do adulto como desinências verbais.

Voltando-nos a uma análise minuciosa dos episódios, deve-se observar que em 101 a menina e a mãe brincavam com alguns objetos do Projeto, e a pequena pergunta onde haveria uma espoleta. A mãe não somente nega que exista a arma, como também diz não se tratar de um revólver. A criança sugere então que elas finjam que se trata de um “rebórve”, um “revorvinho”. Interpretadas lado a lado, as ocorrências revelam que há omissão da consoante final da palavra, a qual poderia ser motivada pela homofonia com a desinência verbal. Assim o “destravamento da coda” (DIAS, 2017) permite que a vogal final seja interpretada como um elemento que não faz parte da raiz – por analogia com unidades como “pente” : “pentinho” –, estando ausente em palavras derivadas.

Em 102, por sua vez, chama-se a atenção para “achuquero” no lugar em que a fala do adulto reserva para “açucareiro”, a raiz *açuc-*, no lugar em que se espera *açúcar-*. Nesse contexto a criança deveria narrar, a pedido da mãe, uma história bonitinha, e a escolhida foi “João e o pé de feijão”, na qual, em certo momento, o gigante abre “o achuquero glande”. A partir dele, pode-se sugerir que houve o destravamento da coda que determina uma análise não convencional da palavra, mas a existência da vogal *-a* não faz com que a unidade seja de gênero feminino, “a açuqueira”, por exemplo. A hipótese de destravamento da coda é reforçada por outras ocorrências da palavra no *corpus* da criança: “tem/tem açúca” (n.º 57 do apêndice).

Por fim, o conjunto de dados 93 a 102 – das palavras tradicionalmente classificadas como atemáticas – demonstra que, no percurso de aquisição de tais palavras, é possível que unidades que na fala do adulto não costumam ser

¹²⁷ Interpretação semelhante poderia ser oferecida ao episódio N.º 121 do apêndice. Segundo Figueira (2011, p. 111), trata-se de uma réplica que a menina faz à fala da mãe: “eu tava perguntando se ia sair ou não a reportagem, Ju. E você é o repórter”, na qual se observa que a mãe predica a menina como “o repórter”. Insatisfeita, ela responde: “reporta”. Isso pressupõe um alinhamento entre “repórter” e “reporta”, logo uma análise da vogal *-e* como morfema de gênero.

segmentadas, na fala da criança sejam passíveis de uma segmentação inovadora que identifica na então raiz um morfema em potencial. Fatores que contribuem para que isso ocorra são a homofonia e aspectos da aquisição da fonologia – epêntese e omissão –, chamando a atenção para dificuldade de separação entre os níveis fonológico e morfológico, já indicada por Saussure (2006 [1916]).

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não haveria dado melhor para encerrar esta tese do que o 102, não somente por ele ter sido mencionado logo no Capítulo 1, mas também porque ele foi o primeiro a nos soar como enigma a ser decifrado enquanto ainda desenvolvíamos a dissertação de mestrado. A partir dele e de outros conhecidos pela literatura da área ou que selecionamos nos *corpora* de DA e RA, neste estudo enfrentou-se o desafio de lidar com tal efeito causado à escuta do investigador por dados de inovação lexical que não podem ser explicados por uma nova combinação de radicais e afixos engendrada pelo mecanismo analógico. Isso porque eles lançam luz sobre um debate a respeito das subunidades da palavra em inovações lexicais; ou seja, raízes, radicais, temas, vogais temáticas e morfemas de gênero. Assim, partiu-se de um conjunto de perguntas no Capítulo 1, que serão retomadas e respondidas nesta seção levando em consideração o que foi mobilizado ao longo do trabalho.

No sentido de responder a tais questões, começamos no Capítulo 2 fazendo uma revisão da literatura linguística no que diz respeito à Morfologia e à Aquisição da Linguagem. Da primeira área, reunimos informações relativamente às principais correntes teóricas que lidam com a estrutura e a formação de palavras do PB, aos conceitos de raiz, radical, tema, vogal temática e gênero de acordo com tais teorias, bem como às propostas que tocam a problemática dos processos de formação de palavras. Da segunda, resenhamos alguns trabalhos dedicados à fala infantil, tanto aqueles que lidaram com a aquisição da morfologia quanto com as diferenças individuais.

No Capítulo 3, expôs-se os procedimentos teórico-metodológicos adotados. Em outras palavras, nele foi apresentada a teorização interacionista conforme De Lemos (2002, entre outros), dando destaque aos conceitos de “erro”, analogia e singularidade e demonstrando em que medida ela se entrelaça às ideias de Saussure (2006 [1916], entre outros) para a descrição e a explicação do processo de captura do sujeito pela língua. Completou-se o capítulo elucidando como foram selecionados os documentos do *corpus* saussuriano que serviram como *corpus* de pesquisa. Ao proceder a tais apresentações, foi possível esclarecer inúmeras diferenças entre esta abordagem e aquelas dos estudos apresentados no Capítulo 2; por exemplo, a não

higienização dos *corpora* ao elencar o “erro” como dado privilegiado – o que nos levou inclusive a adotar, ao longo de toda a tese, a proposta de Figueira (1996), preferindo a nomeação “ocorrência divergente” –; a proposição de que a formação de palavras novas se dá por analogia; e o entendimento de que dentro de uma abordagem sobre as diferenças individuais ainda se busca por certa homogeneidade – isto é, as diferenças são partilhadas por grupos que se identificam por fatores, como sexo e classe socioeconômica dos pais –, enquanto numa perspectiva que considera a singularidade a heterogeneidade é um traço marcante.

Feitos esses esclarecimentos, passou-se ao núcleo desta tese que está assentado no Capítulo 4. Antes de executar a análise de dados que tocam a questão das subunidades da palavra, fizemos uma primeira aproximação das falas das meninas, considerando o que Saussure (1996; 2006 [1916]; 2012 [2004]) apresenta sobre a morfologia e como isso se articula ao interacionismo conforme De Lemos. Logo, foi possível levantar vários pontos fundamentais para a análise: (i) é preciso adotar um ponto de vista sincrônico; (ii) há dificuldades em separar a morfologia de outros níveis do ponto de vista analítico, como o fonológico – no sentido moderno do termo –, o sintático e o semântico, o que mostra ser mais produtiva uma análise pautada nas relações sintagmáticas e associativas; (iii) é imperativo considerar a analogia no estabelecimento do que é real em morfologia; um real que leva em consideração a fala, portanto, o sujeito falante.

A partir dessas proposições, efetuamos a análise dos dados das meninas, objetivando responder as seguintes questões: (a) o que as ocorrências divergentes da fala da criança exibem sobre as subunidades da palavra? (b) O que pode ser dito sobre sua segmentação? (c) O que pode ser dito sobre a distinção entre raízes e radicais? (d) Qual é o estatuto das vogais átonas no final de nomes em português: vogais temáticas ou marcadores de gênero? (e) E as palavras tradicionalmente chamadas de atemáticas, o que permitem indagar? (f) Na linha de outras investigações interacionistas, o que pode ser dito sobre a singularidade nesse processo? (g) Qual o caminho explicativo para essas questões a partir da teorização interacionista alinhada ao ideário saussuriano?

Como resposta para (a), foi possível afirmar que as ocorrências divergentes oriundas dos *corpora* de DA e RA revelaram primeiramente que há unidades inferiores à palavra, entre elas as unidades que são centrais em palavras derivadas, as quais são sentidas pelas crianças. Isso porque, como argumenta Saussure (2006 [1916]) e

Saussure (2012 [2004]), a prova de que uma subunidade seja sentida pelo sujeito é o fato dela estar presente em formações analógicas. Essas divergem da fala do adulto em múltiplos sentidos, como a presença do arbitrário relativo no lugar em que se espera o arbitrário absoluto; isto é, formas que podem ser decompostas em unidades menores no lugar daquelas que não podem; algo já apontado por Figueira (1995b, entre outros) e exemplificado pelo episódio 24, em que se observa “consertador” no lugar de ‘mecânico de automóveis’. Outro sentido que marca essa distinção se determina nas subunidades da palavra, que podem ser completamente divergentes daquilo que se observa na fala convencional ou parcialmente diferentes devido a questões, tais como as segmentações ou as alternâncias vocálicas. Por último, as ocorrências divergentes são capazes de revelar o quanto o processo de captura dos sujeitos pela língua é singular, pois a analogia aponta para diferenças em relação à fala do adulto e tem seus caprichos, logo, raramente há formações analógicas que se repetem, seja na fala de crianças diferentes, seja na fala de uma mesma criança.

Outra consideração pertinente de ser feita sobre as ocorrências divergentes na fala infantil diz respeito ao seu destino: o esquecimento. Como visto, de acordo com Pereira de Castro (2010, 2018, entre outros) e Figueira (2010, 2018a, entre outros) – estudos alinhados à teorização saussuriana –, tais ocorrências não são incorporadas à língua convencional. Além disso, uma vez que o sistema em funcionamento do adulto vai se impondo aos poucos à criança, aquilo que foi produzido na infância, como as inovações lexicais, “fica na sombra” (FIGUEIRA, 2018, p. 968).

Com o fito de compreender a questão em (b), recorremos ao que Saussure (1996; 2006 [1916]; 2012 [2004]) apresenta sobre as subunidades linguísticas: é, por meio do estabelecimento de relações entre elas nos chamados agrupamentos analógicos, que elas são delimitadas. Ao trazer os dados de DA e RA, essa proposição se mostrou pertinente já que permite desenvolver hipóteses para explicar, por exemplo, por que certa sequência que na fala do adulto compõe parte do radical (ex.: eN- em “enfeitar”) não se faz presente na fala infantil (ex.: “feitá” – episódio 29). Em outras palavras, permite argumentar que as segmentações divergentes, muito documentadas na fala infantil, são oriundas do estabelecimento de relações entre as unidades, que se opera no diálogo; relações essas determinadas algumas vezes por semelhanças meramente sonoras entre segmentos da palavra e afixos da língua. Por conta disso, pode-se questionar a proposição de Clark e Berman (1984) para quem a transparência semântica tem papel na aquisição da morfologia, pois verificou-se que

o sentido nem sempre possui uma função na delimitação. Ademais, ressalta-se a vantagem dessa proposta analítica ao não conseguir apenas descrever formações que seriam tradicionalmente consideradas como consequências de processos redutivos, mas também explicá-las por meio dos agrupamentos analógicos que trazem o diálogo para o centro da análise.

Já a pergunta em (c) foi abordada na seção 4.2.3. Tendo em vista o conjunto de episódios ali reunidos, observamos que as inovações em que se movimentam radicais e raízes são marcadas por segmentações divergentes (ex.: “**terrô** o pai.” para ‘enterrar’ – episódio 31); palavras novas em que co-ocorrem sufixos (ex.: “agora a filha vai saí, agola a roupinha vai saí, roupinha, **ropinhona**.” – episódio 52), o que aponta para radicais de graus variados; e alternâncias vocálicas na raiz (ex.: “uma Janaína e uma Janaúna” – episódio 60). Quando analisados sob o bojo das ideias saussurianas alinhadas ao interacionismo, tais episódios demonstram a pertinência de se sustentar que raiz e radical são subunidades distintas no sentimento do falante, bem como de não tomar o conceito de raiz por sua interpretação diacrônica – algo comum em teorias apresentadas no Capítulo 2 –, mas sim como parte nuclear da palavra em um estado de língua.

Na seção 4.2.4, objetivamos desenvolver uma resposta para a questão em (d). Assim a análise das vogais temáticas ou do gênero mostrou que a criança tem alguma sensibilidade quanto ao estatuto morfológico das vogais finais *-a* e *-o*, uma vez que são encontradas ocorrências divergentes – produtos de processos analógicos (ex.: “e aquele, **espado?**” para ‘peixe-espada’ – episódio 63). Ademais, reforçou-se o que afirma Figueira (2001): há uma íntima relação entre essas vogais e a expressão de sexo biológico, o que é um fator preponderante em muitas palavras novas, mas não em todas. Nesse sentido, é válido retomar os episódios 69 (“Entrô embaixo da/da **negoça**.” para ‘porta’) e 70 (“mamãe vai tem que pô o/o **coiso** lá” para ‘gravador’), que não podem ser explicados claramente por uma motivação semântica e são semelhantes também pela idade dos sujeitos. Logo, eles seriam indícios de um sentimento para o gênero gramatical tal como ocorre na fala do adulto; isto é, na maioria dos casos, sem relação com o fator semântico sexo biológico. Também foi possível concluir com a análise dos episódios que a oposição *-a* e *-o* não é a única a determinar o valor de gênero; ele também pode ser determinado pela oposição entre *-a* e \emptyset (ex.: “qual é do rei? Qual é do rei? E da/ e da **reia?**” para ‘rainha’ – episódio 73). Tendo em vista tais análises, que indicaram em sua maioria a expressão

semântica de sexo biológico relacionada a essas vogais, propusemos que *-a* e *-o* fossem interpretadas como marcadores de gênero, não como vogais temáticas.

Somando argumentos para essa hipótese, ampliamos o universo empírico, trazendo primeiramente dados que poderiam sugerir a presença de um gênero neutro no sistema em constituição da criança, mas que mostraram na verdade uma variação entre masculino e feminino, por conseguinte, uma marcação divergente de gênero (ex.: “Vamô pagá a/ as **tuda** as história.” para ‘todas’ – episódio 88). Em segundo lugar, apresentamos um dado que traz para a cena a questão dos advérbios, os quais servem de indícios para sustentar que há VTs nominais no PB. Porém a análise do episódio 89 (“a mamãe grita **alta**” para ‘alto’) demonstrou uma vez mais a indeterminação categorial da fala infantil e que as vogais finais *-a* e *-o* são sentidas como marcadores de gênero. Também permitiram ampliar tal discussão dados de J, coletados por Figueira (2001), que na fala do adulto escapam à regra *-o* para masculino e *-a* para feminino, mas que na fala da criança seguem sim esse padrão (ex.: “deu um **tapo**” para ‘um tapa’ – episódio 90), por isso reforçam a proposta de que essas vogais são sentidas como morfemas de gênero.

No âmbito da questão (d), outro subconjunto de dados que foi analisado é aquele que chama a atenção para a vogal *-e*. Num universo mais amplo de investigação, foi possível observar dados em que *-e* tinha valor de gênero masculino por estar em uma relação opositiva com *-a* (ex.: “no meu sítio, tem bode, **boda**, porco, porca” para ‘cabra’ – episódio 76), mas isso não se observou nos *corpora* de DA e RA. Neles foi possível perceber a presença de *-o* no lugar em que há *-e* na fala adulta, sugerindo a pressão estrutural da regra *-o* em palavras de gênero masculino (ex.: “é o cis/ o **cisno** esse.” para ‘cisne’ – episódio 78). E, tomando o processo singular da captura de RA pela língua, chamou a atenção a presença de uma vogal *-i*, a qual, pela observação da história discursiva desse sujeito, pôde ser analisada como um sufixo diminutivo ou no máximo como um elemento morfofonológico que expressa avaliação pejorativa (ex.: “essa já tá de **pijami**.” para ‘pijama’ – episódio 83). Diante desses fatos, concluímos que *-e* tem seu estatuto como subunidade que não compõe a raiz – porque não se faz presente em palavras derivadas – e não poderia ser classificado como marcador de gênero semântico ou como vogal temática nominal.

Investigando a aquisição das palavras ditas atemáticas pela classificação gramatical, o que foi feito na seção 4.2.5 e tinha como finalidade responder à questão em (e), pôde-se dizer que unidades que na fala do adulto não costumam ser

segmentadas, na fala da criança são passíveis de segmentação. Isso foi observado, em primeiro lugar, por meio de ocorrências que na língua convencional são terminadas em /N/. Essas chamaram a atenção para o fato de que -iN é sentida como subunidade que não faz parte da raiz em virtude da semelhança fônica com o sufixo diminutivo (ex.: “ali no:::/ no **jardinhos**.” para ‘jardim’ – episódio 94). O mesmo caminho explicativo pôde ser oferecido para palavras terminadas em /S/, similar ao morfema de plural (ex.: “perdeu o **dulequinho** daqui.” para ‘durexinho’ – episódio 98), e /R/, que possui semelhanças com a desinência verbal (ex.: “E depois sabe o **achuquero** grande, e ele conseguiu abri o **achuquero** glande.” para ‘açucareiro’ – episódio 102). Tais dados reforçam a proposição de que similaridades sonoras entre formas que se associam em agrupamentos analógicos, independentemente do sentido, podem desencadear análises e delimitações nas subunidades da palavra que são divergentes daquilo que é instituído na língua convencional, influenciando a forma de raízes e radicais.

Há ainda considerações mais gerais que podem ser feitas sobre o conjunto de dados investigados no Capítulo 4, que apontam para algo similar ao sugerido por Figueira (2010, p. 129), quando essa discorria sobre a morfologia flexional. Uma delas é que, ao lado dos “erros”, também se fazem presentes os acertos. Outra é a impossibilidade de encontrar padrões dos quais deduziríamos etapas diferentes do processo. Na linha da proposta de De Lemos (2003), o que temos são ocorrências que apontam para posições diferentes da relação da criança com a língua. Isso se observa, por exemplo, pela comparação entre o episódio 80 (“colai... colaizi... taí dentro abaqui.” para ‘colarzinho’) em que o “erro” é um fragmento da fala do outro que aparece na fala de RA, e o episódio 83 (“essa já tá de **pijami**” para ‘pijama’), no qual a língua é o polo dominante. Além disso, os achados demonstram que as categorias linguísticas, como raízes, radicais e morfemas de gênero, emergem no diálogo.

Ao longo de todo esse capítulo, também se tornou patente, pela interpretação do investigador, o percurso individual da captura dos sujeitos pela língua materna, e nos permitiu retomar o questionamento em (f). Além de todos eles serem ocorrências divergentes, rompendo com o esperado na fala do adulto e sendo, portanto, singulares, é possível vislumbrar esse traço por distinções entre os dois *corpora*. De um ponto de vista amplo para a totalidade dos dados, foram recolhidos 41 episódios do corpus de DA e 58 do corpus de RA. Entre aqueles dispostos nas três primeiras

subseções, pôde-se observar que, dos afixos que são sentidos e se fazem presentes em inovações lexicais, alguns são similares (ex.: *-ção* nos episódios 18 “eu vou te contá a **brigação**.” para ‘processo de brigar’) de RA e 20 “vira, num tem **viração**?” para ‘processo de virar’ de DA), outros não (ex.: no corpus de DA, não são localizadas ocorrências divergentes em *-ice*), o que é explicado pelo caráter caprichoso e singular da analogia mencionado no Capítulo 3. Além disso, há dados que tradicionalmente poderiam ser classificados como derivação regressiva no *corpus* de DA (ex.: episódios 39 a 42), mas não no de RA; há radicais de graus maiores em que aparecem simultaneamente outros sufixos e o diminutivo no *corpus* de RA (ex.: episódio 48 “é/ é eu que sô **aguardadinha**, né mãe?” para ‘alguém que guarda’), mas não no de DA. Outra diferença relevante é que a maioria dos fenômenos observados nessas três primeiras seções ocorrem na fala de RA entre 2;00 e 3;00 e na fala de DA após os 4;00. Em certos conjuntos de dados (ex.: episódio 29 a 35, que põem em cena segmentações divergentes no início da palavra), isso inclusive pôde significar simultaneidade; isto é, considerando a diferença de idade entre as meninas, os fenômenos foram registrados em datas próximas.

Nas duas últimas subseções, pouco se observou essa diferença na idade, isso porque constatou-se marcações divergentes de gênero desde 2;00 até os 5;00 nos *corpora* de ambos os sujeitos. Contudo, a apreciação desses dados também colocou em destaque o quanto o percurso de cada sujeito é singular, já que há crianças que apresentam ocorrências que divergem da fala do adulto em certo sentido, mas não em outro, por exemplo, o conjunto dos episódios das palavras atemáticas terminadas em /R/, em que se registram os dados 101 (“é **revorvinho**.” para ‘revolverzinho’) e 102 (“E depois sabe o **achuquero** grande, e ele conseguiu abri o **achuquero** glande.” para ‘açucareiro’) no *corpus* de RA, mas não há paralelos no *corpus* de DA.

A hipótese explicativa que nos pareceu mais interessante para essa variação individual passou, primeiramente, pelo caráter caprichoso da analogia, conforme apresentado por Saussure e exposto na seção 3.2; isto é, não se pode prever quais unidades mais funcionarão como modelos, nem até qual limite eles serão aplicados. Assim sendo, na esteira do que afirma Maldonade (2015, p. 533), os produtos da analogia são marcas de subjetivação. Essa hipótese se tornou ainda mais pertinente quando recorremos à proposição de De Lemos (1995, p. 26), que atribui esse fenômeno à história da relação dos sujeitos com a língua, como tentamos mostrar com a análise do subconjunto das palavras terminadas em *-i*, um traço singular da captura

de RA pela língua.

Por último, por meio da análise dos dados de DA e RA, foi possível demonstrar as vantagens explicativas de alinhar ao interacionismo conforme De Lemos as ideias saussurianas – sem tomar este como um quadro autônomo–, abordando a questão em (g). Tal cenário já se mostrava bastante produtivo com artigos que recobrem o conceito de língua e de sujeito, que lidaram com temas como a analogia, o esquecimento, o arbitrário absoluto e o relativo, as relações sintagmáticas e associativas, resenhados no Capítulo 3. Portanto, o que fizemos foi apenas trazer elementos adicionais para esse cenário. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, em uma palavra, as subunidades não encontram apenas em sucessão, mas também em relação. Outro ponto importante é a proposição dos agrupamentos analógicos como responsáveis por orientar a análise da palavra em unidades menores. Além disso, verificamos a pertinência de tratar raiz e radical como distintos, mas ambos sentidos pelo falante. Já recorrendo à teoria do valor, fomos capazes de investigar as marcações divergentes de gênero, explicar porque são marcas de gênero e não vogais temáticas e observar que elas podem acontecer inclusive na ausência de um elemento material, por meio do que Bergonioux (2014) chamou de elemento de puro valor.

A título de finalização, deve-se afirmar que este estudo não apenas permite chegar a algumas considerações sobre a aquisição das subunidades da palavra, mas também, a depender da escuta do investigador para os dados aqui elencados, permite lançar novos enigmas a serem desvendados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, v. 11, p. 203-17, 1991.

ALBUQUERQUE, Hertha Tavares; BEZERRA, Gitanna Brito; NETO, José Ferrari. Percepção infantil da morfologia derivacional: Um estudo experimental sobre segmentação de morfemas em português brasileiro. **Signo y seña**, n. 22, p. 119-138, 2012.

ALCÂNTARA, Cíntia da Costa. **As classes formais do português e sua constituição**: um estudo à luz da teoria da morfologia distribuída. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ALCÂNTARA, Cíntia da Costa. As classes formais do português brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 5-15, 2010.

ALCÂNTARA, Cíntia da Costa. Sobre a vogal final /o/ na aquisição do PB como língua materna. *In*: LEE, Seung Hwa. **Vogais além de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p. 309-321.

ALTMAN, Cristina. A conexão americana: Mattoso Câmara e o círculo lingüístico de Nova Iorque. **DELTA**, São Paulo, 20, n. spe, p. 129-158, 2004.

ARANTES, Lúcia; LIER-DEVITTO, Maria Francisca. e. Incidências da novidade Saussureana no Interacionismo e na Clínica de Linguagem. **Revista estudos em letras**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 65–76, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5195>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ARRIVÉ, Michel. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AUZA, Alejandra et al. La transparencia morfológica y conceptual en la adquisición de términos centrales y periféricos. **Lenguaje**, v. 34, n. 1, p. 71-96, 2006.

BASILIO, Margarida Maria de Paula. O princípio da analogia na constituição do léxico: regras são clichês lexicais. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, 1997.

BASILIO, Margarida Maria de Paula. A morfologia no Brasil: indicadores e questões. **DELTA**, São Paulo, v. 15, p. 53-70, mai. 1999.

BASILIO, Margarida Maria de Paula. Em torno da palavra como unidade lexical: palavras e composições. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 4, p. 9-18, 2000.

BASILIO, Margarida Maria de Paula. Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 11-26, 2010.

BASSANI, Indaiá de Santana. Transparência morfológica, composicionalidade semântica e reanálise estrutural em verbos do português. **Revista Letras**, Curitiba, n. 91, p. 109-130, jan./jun. 2015.

BATES, Elizabeth; DALE, Philip S.; THAL, Donna Individual differences and their implications for theories of language development. *In*: Coautoria de Paul Fletcher, B. M. **The handbook of child language**. Oxford: Blackwell, 1995.

BERGONIOUX, Gabriel. A fonologia como morfologia. *In*: BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; BOTA, Cristian. **O Projeto de Ferdinand de Saussure**. Fortaleza: Parole Et Vie, 2014. p. 128-149.

BERKO, Jean. The child's learning of english morphology. **Word**, New York, v. 14, p. 150-177, 1958.

BERMÚDEZ-OTERO, Ricardo. Spanish pseudoplurals: phonological cues in the acquisition of a syntax-morphology mismatch. **Proceedings-british academy**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 231-270.

BERMÚDEZ-OTERO, Ricardo. The Spanish lexicon stores stems with theme vowels, not roots with inflectional class features. **Probus**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 3-103, 2 maio 2013. Walter de Gruyter GmbH. <http://dx.doi.org/10.1515/probus-2013-0009>.

BISOL, Leda. Epêntese consonantal. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 54-69, 2016.

BLOOM, Lois; LIGHTBOWN, Patsy; HOOD, Lois. Structure and Variation in Child Language. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 40, n. 2, p. 1-97, mai. 1975.

BOWERMAN, Melissa. Reorganizational process in lexical and syntactic development. *In*: Coautoria de Eric Wanner, L. R. G. **Language acquisition: the state of the art**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 320-346.

BYBEE, Joan Lea. Morphology as lexical organization. *In*: HAMMOND, Michael; NOONAN, Michael. **Theoretical Morphology. Approaches in modern Linguistics**. San Diego: Academic Press, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. A epêntese consonantal em português e sua interpretação na Teoria da Otimidade. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.I.], v. 9, n. 1, p. 109-162, Junho 2000. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2322>>. Acesso em: 16 fev. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.9.1.109-162>.

CAMAIONI, Luigia; LONGOBARDI, Emiddia. Nature and stability of individual differences in early lexical development of Italian-speaking children. **Frist Language**, v. 15, p. 203-218, 1995.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2019 [1970].

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Problemas de linguística descritiva**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1971. 71 p.

CARVALHO, Gloria Maria Monteiro de. **Erro de pessoa**: levantamento de questões sobre o equivoco em aquisição da linguagem. 1995. 155f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268978>. Acesso em: 17 Feb. 2021.

CARVALHO, Gloria Maria Monteiro de. A singularidade em aquisição de linguagem: um impasse metodológico. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 27-36, 2004a.

CARVALHO, Glória. Levantamento de questões sobre a noção de partilha no campo da aquisição de linguagem. **Revista do GELNE**, v. 6, n. 1/2, p. 57-68, 2004b.

CARVALHO, Gloria Maria Monteiro de. Questões sobre o deslocamento do investigador em Aquisição de Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 47 (1) e (2), p. 61-67, 2005a.

CARVALHO, Gloria Maria Monteiro de. Aquisição de linguagem e singularidade na fala da criança. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 279-28, 2005b.

CARVALHO, Gloria Maria Monteiro de. Natureza das construções complexas na fala da criança: um impasse entre o saber e o não saber do investigador. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXIV, p. 118-128, 2011.

CARVALHO, Gloria Maria Monteiro de. Notas sobre a questão da singularidade da fala da criança. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 79-90, 2016.

CARVALHO, Gloria Maria Monteiro de; ROZENTAL, Eva. A experiência discursiva e a singularidade: levantamento de questões no campo da aquisição de linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S.L.], v. 7, p. 46-66, 17 nov. 2010. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/les.v7i0.9699>.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Jogos sonoros na fala infantil e mudanças na interpretação do outro. **Linguística**, Montevideo, v. 35, n. 2, p. 75-84, dic. 2019. Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2019000200075&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 16 fev. 2022. Epub 01-Dic-2019. <http://dx.doi.org/10.5935/2079-312x.20190018>.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo, SP: Contexto, 2014. 768 p.

CHOMSKY, Noam. Remarks on nominalization. *In*: JACOBS, Peter S.; ROSENBAUM, Rodrick A. **Readings in English transformational grammar**. Waltham: Gin & Company, 1970. p. 184-221.

CLARK, Eve Vivienne. **The Lexicon in Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CLARK, Eve Vivienne. Morphology in Language Acquisition. *In*: Coautoria de Andrew Spencer, Arnold M Zwicky. **The Handbook of Morphology**. Oxford: Blackwell handbooks in linguistics, 1998. p. 374-389.

CLARK, Eve Vivienne. **First Language Aquisition**. 2a. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

CLARK, Eve Vivienne. Acquisition of Derivational Morphology. *In*: LIEBER, Rochelle; ŠTEKAUER, Pavol. **The Oxford Handbook of Derivational Morphology**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 425-439.

CLARK, Eve Vivienne; BERMAN, Ruth A. Structure and Use in the Acquisition of Word Formation. **Language**, v. 60, n. 3, p. 542-590, set. 1984.

COELHO, Micaela Pafume. Caminhos e retornos: estratégias de abordagem de documentos saussurianos. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 62, p. 215-234, jan./jun. 2019.

CORRÊA, Letícia M. Sicuro. Uma hipótese para a identificação do gênero gramatical com particular referência para o português. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 289-295, set. 2001.

CORRÊA, Letícia M. Sicuro; NAME, Maria Cristina L; FERRARI-NETO, José. O processamento de informação de interface na aquisição de gênero e de número no Português Brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 3, n. 39, p. 123-137, set. 2004.

COSTA, Sergio Roberto. **Aprendizagem de alguns aspectos da morfologia portuguesa por crianças brasileiras**. 1976. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270492>. Acesso em: 17 Feb. 2021.

CRUZ, Rafaely Carolina da. **O gênero na aquisição da linguagem: suas manifestações na fala de uma criança brasileira (1;11 a 4;10)**. 2018. 1 recurso online (113 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/332373>. Acesso em: 17 Feb. 2021.

CURTI, Maria Teresa Teani de Freitas. A questão do conceito de unidade em saussure e sua relação com a fala da criança com gagueira. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 103–114, 2010.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, p. 121-136, 1992.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Sobre o "Interacionismo". **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 34, n. 117, p. 11-16, 1999.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. **Linguística**, v. 13, p. 23-60, 2001.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-69, 2002.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas do uso da linguagem: o caso da aquisição de linguagem. In: Coorganização de Eleonora Cavalcante Albano **Saudades da língua: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 515-533.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lucia. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: Educ, v. 1, 2006a. p. 21-32.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Sobre o paralelismo, sua extensão e a diversidade de seus efeitos. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lucia. **Aquisição, Patologias e Clínicas da Linguagem**. São Paulo: EDUC, v. 1, 2006b. p. 97-108.

DE LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Entre o falante ideal e o sujeito falante: por onde se move a pesquisa lingüística e/ou por onde circula o lingüista.. **Revista Conexão Letras**, v. 3, n. 3, 2008.

DE LIMA, Danielle Belarmino; FELIPETO, Sonia Cristina Simões. A contribuição de Ferdinand de Saussure para a compreensão e análise de dados em aquisição da linguagem escrita. **Odisseia**, Natal, v. 10, p. 35-44, 2013.

DIAS, Mayara Duarte. **Uma proposta de Metanálise Bimorfêmica através da formação de Diminutivos**. Monografia (graduação em Letras habilitação Português –Literaturas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras. Rio de Janeiro, p. 39. 2017.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. A. Unidade linguística e o sistema na teoria saussureana: uma relação indissociável. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 65-73, 2010.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de lingüística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros. 2. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2014. 624 p. ISBN 9788531612794 (broch.).

ELSEN, Hilke. Two routes to language: stylistic variation in one child. **Frist Language**, v. 16, p. 141-158, 1996.

EMBICK, David; HALLE, Morris. On the status of stems in morphological theory. **Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science series 4**, v. 270, p. 37, 2005.

ENGLER, Rudolph. **Lexique de la terminologie Saussurienne**. Utrecht-Anvers: Spectrum Éd, 1968.

FADDA, Emanuele. La notion de 'sentiment', la morphologie et la cognition langagière (in)consciente. **Travaux du 19ème CIL | 19th ICL papers. Congrès International des Linguistes**, Genève, 2013.

FARIA, Núbia Rabelo Bakker. A difícil aritmética do corpo e da linguagem: reflexões sobre o input e a aquisição de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 47, n. 1/2, p. 69–82, 2011. DOI: 10.20396/cel.v47i1/2.8637271. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637271>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Erro e enigma na Aquisição da Linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 145-162, 1995a.

FIGUEIRA, Rosa Attié. A Palavra Divergente. Previsibilidade e Imprevisibilidade Nas Criações Lexicais da Fala de Duas Crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, Campinas, v. 26, p. 49-80, 1995b.

FIGUEIRA, Rosa Attié. O erro como dado de eleição nos estudos da aquisição da linguagem. *In*: PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **O método e o dado nos estudos da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 55-82.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança: multidirecionalidade do erro e heterogeneidade linguística. **Letras de Hoje**, v. 33, n. 2, 1998.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Aquisição dos verbos prefixados por des- em português. **Revista PaLavra**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 190-211, 1999.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Marcas insólitas na aquisição de gênero: evidências do fato autonímico. **Linguística**, v. 13, p. 97-144, 2001.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Aquisição do paradigma verbal do português: As múltiplas direções dos erros. *In*: Coorganização de Eleonora Cavalcante Albano **Saudades da língua: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 479-503.

FIGUEIRA, Rosa Attié. A Criança na língua: marcas de subjetivação na aquisição do gênero. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 137, n. 3, p. 61-74, 2004.

FIGUEIRA, Rosa Attié. A Criança na língua: erros de gênero como marcas de subjetivação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 47(1), p. 29-47, 2005.

FIGUEIRA, Rosa Attié. O que a investigação sobre o erro deve a Saussure. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 52(1), p. 115-143, jan./jul. 2010.

FIGUEIRA, Rosa Attié. A analogia: seu lugar na trajetória linguística de cada criança. *In*: HORA, Demerval da; PEDROSA, Juliane Lopes R.; LUCENA, Rubens M. **ALFAL 50 anos**: Contribuições para os estudos linguísticos e filológicos. João Pessoa: Ideia, 2015a. p. 1773-1816.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Em torno da analogia: a contribuição de Saussure para a análise da fala da criança. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 1, 2015b.

FIGUEIRA, Rosa Attié. **Fala de Criança: Extratos de um Diário (III)**. 2017. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2017/11/30/fala-de-crianca-extratos-de-um-diario-iii/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FIGUEIRA, Rosa Attié. La langue en mouvement: ce que la théorisation sur les occurrences divergentes doit à Saussure. *In*: GAMBARARA, Daniele; REBOUL, Fabienne (ed.). **Travaux des Colloques Le Cours de Linguistique Générale 1916-2016**.: l'émergence, le devenir, Genève/Paris. Paris: Cercle Ferdinand de Saussure, 2018a. p. 1-25.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Toucher du doigt le jeu du mécanisme linguistique: Investigando a língua em movimento na fala da criança. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 941-974, 2018b.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Inovações na expressão de agentividade: episódios marcantes da trajetória linguística da criança. **Linguística**, v. 35, n. 2, p. 105-127, 2019.

FIGUEIRA, Rosa Attié. A fala da criança: domínio empírico para a teorização saussuriana. do jogo previsível à imprevisibilidade do jogo. *In*: XXXV Encontro nacional da ANPOLL, 2020, On-Line. Anais [...] . 2020. p. 1-9. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0863-1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FLORES, Valdir do Nascimento. Os ditos e os escritos de Ferdinand de Saussure: um reflexão sobre a pesquisa com fontes documentais complexas. *In*: CRISTIANINI, Adriana Cristina; OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Estudos linguísticos**: teoria, prática e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 63-72.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Luci Borges. Por ainda ler Saussure? *In*: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Luci Borges. **Saussure**: a invenção da linguística. São Paulo, SP: Contexto, 2013. p. 7-20.

FREITAS, Myrian Azevedo de; BARBOSA, Maria Fernanda M. A alternância do diminutivo -inho/-zinho no português brasileiro: um enfoque variacionista. **Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 577-605, 2013.

GODEL, Robert. **Les sources manuscrites du Cours de linguistique Générale de F. de Saussure**. Genève: E. Droz, 1957. 282 p.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. **Flexão e derivação em português**. Rio de Janeiro: Setor de Publicações da Faculdade de Letras da UFRJ, 2005.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. Usos morfológicos: os processos marginais de formação de palavras em português. **Gragoatá (UFF)**, Niterói, n. 21, p. 219-242, 2006.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. Composição e derivação: polos prototípicos de um continuum? Pequeno estudo de casos. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 63-94, 2011.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. Atuais Tendências em Formação de Palavras no Português Brasileiro. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 1, n. 15, p. 169-199, jun. 2012.

HALLE, Morris; MARANTZ, Alec. Distributed morphology and pieces of inflection. In: HALE, Ken; KEYSER, Samuel Jay. **The view from the building 20: essays in honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge: MIT Press, 1993. p. 111-176.

HARRIS, James. The exponence of gender in Spanish. **Linguistic Inquiry**, v. 22, n. 1, p. 27-62, 1991.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini. **Um olhar sobre a aquisição do plural nominal em crianças**. 2013. 184 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/100250>>.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUSTICE, Laura M. *et al.* A. Conditions of Poverty, Parent–Child Interactions, and Toddlers' Early Language Skills in Low-Income Families. **Maternal and Child Health Journal**, v. 23, p. 971–978, 2019.

KADONO, Jiro. **Optimality Theory an Topics of French Morphophonology**. Tese (Doctor of Philosophy) - University of Kansas. Lawrence, p. 308. 2002.

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Cambridge: MIT, 1992.

KEHDI, Valter. **Morfemas do Português**. São Paulo: Ática, 2001a.

KEDHI, Valter. **Formação de palavras em português**. 3a. ed. São Paulo: Ática, 2001b.

KIDD, Evan; DONNELLY, Seamus. Individual Differences in First Language Acquisition. **Annual Review of Linguistics**, v. 6, p. 319-340, 2019.

LAMPRECHT, Regina Ritter. Antes de Mais Nada. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 17-32.

LEMOS DE SOUZA, Janderson Luiz. **A distribuição semântica dos substantivos deverbiais em -ção e -mento no português do Brasil**: uma abordagem cognitiva. 2010. Tese (Doutorado) – UFRJ/ Faculdade de Letras/ Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa). Rio de Janeiro. 2010.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca. Falas sintomáticas: fora de tempo, fora de lugar. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, Editora da UNICAMP v. 47, n.1 e 2, p. 143: 151, 2005.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca. Efeitos do pensamento de Saussure na teorização sobre erros e sintomas na fala. *In*: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Luci Borges **Saussure**: a invenção da linguística. São Paulo: Contexto, 2013. p. 113-134.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória Maria de. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. *In*: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia; DESINANO, Norma B. Sob Impacto da Heterogeneidade: teorização sobre o erro e o não idêntico. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online]. 2020, v. 36, n. 3 [Acessado 14 Fevereiro 2022] , 2020360307. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360307>>. Epub 02 Nov 2020. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360307>.

LIMA, Gisele. **A fala da criança e seus efeitos no adulto interlocutor**. 2009. 82 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271161>. Acesso em: 18 Fev. 2021.

LIMA, Gisele. **Sobre a emergência das construções com "mas" e seu estatuto discursivo na fala de uma criança**. 2015. 1 recurso online (118 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271166>. Acesso em: 18 Fev. 2021.

LIMA, Patrícia Antunes Nunes de. **Morfemas Derivacionais e Compostos do Português Brasileiro na fala**. Dissertação (Mestre em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2006.

LOPES, Ruth E. Vasconcellos. Estágios no processo de aquisição de número no DP no Português Brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 3, n. 39, p. 157-171, set. 2004.

LORANDI, Aline. **Formas morfológicas variantes na gramática infantil: um estudo à luz da teoria da otimidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2006.

LORANDI, Aline. Formas morfológicas variantes na aquisição da morfologia: evidências da sensibilidade da criança à gramática da língua. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. p. 81-96, jul. 2010.

LORANDI, Aline. **From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of brazilian children between 2 and 11 years old and the representational redescription model**. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LORANDI, Aline; KARMILOFF-SMITH, Annette. A consciência morfológica e o modelo de redescrição. In: PERNA, Cristina Lopes; SCHERER, Lilian Cristine. **ISIAL: anais do I Seminário Internacional de Aquisição da Linguagem**. 1a. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 1-18.

MADRUGA, Magnun Rochel. A Alomorfia dos nomes Agentivos terminados em -Dor/-Or em Português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 65-85, 2014.

MALDONADE, Irani Rodrigues. Erros na Aquisição da Flexão Verbal: Um Interpretação Interacionista. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 47, n. (1) e (2), p. 213-222, 2003.

MALDONADE, Irani Rodrigues. Sobre a analogia e os erros no processo de aquisição da linguagem. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, n. 44, p. 530-544, ago. 2015.

MANSUR, Marina Lima. **O sufixo -UDO numa visão multissistêmica**. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013.

MARONEZE, Bruno Oliveira. **Um estudo da nominalização no português do Brasil com base em unidades lexicais neológicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/D.8.2006.tde-22022006-200500. Acesso em: 2021-02-18.

MARONEZE, Bruno Oliveira. As concepções saussurianas de formação de palavras. **ReVEL**, v. 2, n. Edição Especial, p. 1-16, 2008.

MATZENAUER, Carmen Lucia Barreto; BISOL, Leda. The inventory and the underlying distribution of theme vowels in the Portuguese noun class. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 60, n. 2, p. 341-353, 2016.

MEDEIROS, Alessandro Boechat. A molecada se empanturrou de bananada! – Considerações sobre as nominalizações em -ada não-eventiva. **ReVEL**, v. 7, n. 12, 2009.

MEZZONO, Carolina Lisbôa. Sobre a aquisição da coda. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014. p. 129-150.

MEZZONO, Carolina Lisbôa; VARGAS, Diéssica Zacarias; DIAS, Roberta Freitas. Estratégias adotadas por crianças com desenvolvimento fonológico típico e atípico no domínio da sílaba travada. **Rev. CEFAC**, São Paulo, SP, v. 17, p. 27-34, mar. 2015.

MONTEIRO, José Lemos. O mecanismo de interfixação no português. **Revista de Letras**, v. 30, n. 1/2, 2010.

MONTOYA, Ignacio L. A comparison of roots as units of analysis in. **Mediterranean Morphology Meetings**, 2016. 136-145.

NELSON, Katherine. Structure and Strategy in Learning to Talk. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 38, n. 1/2, p. 1-135, fev./abr. 1973

NELSON, Katherine. Individual Differences in Language Development: Implications for Development and Language. **Developmental Psychology**, 17, n. 2, 1981. 170-187.

NESTOR, Paulo Henrique do Espírito Santo. **O percurso do conceito de gramática em Saussure**. 2020. 113 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.535>.

NORMAND, Claudine. **Convite à Linguística**. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Danielle Pinheiro Carvalho; CATRINI, Melissa. Questões sobre o corpo na aquisição e na clínica de linguagem. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 57, p. 366-381, 2017.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Reanalizando o processo de cancelamento do (r) em final de sílaba. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p.31-57, dez. 1997.

PALMIERE, Denise Telles Leme. **Diferenças individuais na aquisição dos dêiticos por casal de gêmeos**. 1996. 153f Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270944>. Acesso em: 18 Feb. 2021.

PAUL, Hermann. **Princípios fundamentais da história da língua**. 2a. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **Aprendendo a argumentar**: um momento na construção da linguagem. 2a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Sobre o projeto de aquisição de linguagem e a obra de sua fundadora: uma homenagem a Cláudia Lemos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 47, n. (1) e (2), p. 11-15, 2005.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a Aquisição de Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 91-102, 2010.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Questões sobre a infância e a fala da criança a teorização sobre aquisição da linguagem. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, 31 dez. 2011.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Sobre a analogia na reflexão saussuriana. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S.L.], v. 34, n. 3, p. 815-834, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-44501063796130857>.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta; FIGUEIRA, Rosa Attié. Aquisição da Linguagem. *In*: PFEIFFER, Claudia Castellanos; NUNES, José Horta. **Linguagem, História e Conhecimento**. Campinas: Pontes, 2006. p. 75-102.

PETERS, Ann M. Language Learning Strategies: Does the Whole Equal the Sum of the Parts? **Language**, v. 53, n. 3, p. 560-573, Setembro 1977.

PEZATTI, Erotilde Goreti. A gramática da derivação sufixal: os sufixos formadores de substantivos abstratos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 34, p. 153-174, 1990.

PONTES, Juliana Galindo de Oliveira; CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. O movimento de estruturação das narrativas infantis. **Letras & Letras**, v. 29, n. 1, set. 2013.

PRINCE, Alan; SMOLENSKY, Paul. **Optimality Theory**: constraints Interaction in Generative. New Burnswick, NJ: Rutgers University Center for Cognitive Science, 1993.

RESENDE, Maurício Sartori. **A Morfologia Distribuída e as peças da nominalização**: morfofonologia, morfossintaxe, morfossemântica. 2020. 1 recurso online (287 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/345638>. Acesso em: 18 Feb. 2021.

RIO-TORTO, Graça Maria. Operações e paradigmas genolexicais do português. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, São Paulo, n. 2, p. 39-60, 1998.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 51a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à Morfologia**. São Paulo: Contexto, 2000.

RUY, Maria Lucília. **formação de palavras – livro viii da gramática de Varrão**. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 109. 2006.

SANDALO, Maria Filomena Spatti. Morfologia. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. São Paulo: Cortez, v. I, 2012. p. 181-206.

SANTANA, Beatriz Pires. **Morfologia ornamental: as vogais temáticas do português brasileiro**. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 337f. 2019.

SANTOS, Patrícia de Castro. A construção do significado: um caminho possível. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 6, 1997.

SAPIR, Edward. **Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality**. Berkeley, CA: University of California Press, 1949.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de Linguistique Générale. Édition critique par Rudolph Engler - Tomo 1**. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1968.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de linguistique Générale. Coautoria de Charles Bally, Albert Sechehaye, Albert Riedlinger. Ed. critique / preparer par Tullio de Mauro**. Paris: Linguistica, 1972.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Premier cours de linguistique Générale (1907): d'apres les cahiers d'Albert Riedlinger =: Saussure's first course on general linguistics (1907) : from the notebooks of Albert Riedlinger**. Coautoria de Albert Riedlinger. New York, NY, 1996. 166 p.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo, SP: Cultrix, 2012 [2004].

SCHER, Ana Paula. **Por menos morfologia não concatenativa: uma análise localista para as formas nominais truncadas no português brasileiro**. tese (Livredocência) – Área de concentração: Semiótica e Linguística Geral, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humana, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 146. 2018.

SCHWINDT, Luiz Carlos. Exponência de gênero e classe temática em português. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 745-768, jun. 2018.

SCHWINDT, Luiz Carlos. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 1, p. 1-23, nov. 2020.

SCHWINDT, Luiz Carlos; QUADROS, Emanuel. A harmonia vocálica verbal no léxico dicionarizado do PB. **Letrônica**, Porto Alegre, 2, n. 2, p. 58-70, dez. 2009.

SILVA, Karen Alves da. O sentimento do sujeito falante saussuriano. *In*: ALTMAN, Cristina; TESTA-TORELLI, Lygia. **Cadernos de historiografia linguística do CEDOCH [livro eletrônico]**: Por ocasião do centenário do Curso de Linguística Geral (1916). São Paulo: FFLCH/USP, 2017. p. 123-137.

SILVEIRA, Eliane. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da Linguística**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

SILVEIRA, Eliane. A difícil relação entre os manuscritos e o Curso de Linguística Geral. *In*: CRISTIANINI, Adriana Cristina; OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Estudos linguísticos: teoria, prática e ensino**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2016. p. 17-32.

SVAIB, Trisha. Are doggies really little? Evidence from children's use of diminutives. *In*: **The proceedings of the Twenty-Fourth Annual Child Language Research Forum**. The University of Chicago Press, Chicago, 1993. p. 149-161.

TAVARES DA SILVA, João Carlos. A abordagem construcional nos estudos da morfologia do português: o modelo booiijiano em terras brasílicas. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 8, n. 2, p. 109-135, 2019.

TESTA-TORELLI, Lygia. O ensino da Linguística Geral: um estudo, uma placa de ferro e um cavalo. *In*: ALTMAN, Cristina; TESTA-TORELLI, Lygia. **Cadernos de historiografia linguística do CEDOCH [livro eletrônico]**: Por ocasião do centenário do Curso de Linguística Geral (1916). São Paulo, SP: FFLCH/USP, 2017. p. 62-77.

TOMASELLO, Michael. Things Are What They Do: katherine nelson's functional approach to language and cognition. **Journal Of Cognition And Development**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 5-19, fev. 2002. Informa UK Limited. http://dx.doi.org/10.1207/s15327647jcd0301_2.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003. 388 p.

VALADÃO, Renato. **Pinguim parece o diminutivo de Pingu. mas um diminutivo errado, porque o certo seria Pinguinho**. Twitter: @kato_witter: 31 de outubro de 2010.

VARGENS, Arthur. Aquisição de proparoxítonas: questões teóricas. **RevistaTemporis[ação]**, v. 17, n. 1, p. 294-308.

VELLOSO, Igor. **Vocês já pararam pra pensar que o nome Chitãozinho é aumentativo e diminutivo? Então seria só Chito porque um anula o outro**. Twitter: @igorvelloso : 17 de abril de 2020.

VIEIRA, Camila Rossetti. **Caminhos e limites da inovação lexical na fala da criança**. 2015. 153 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271167>. Acesso em: 18 Feb. 2021.

VIEIRA, Camila Rossetti. Marcadores de palavras residuais do português brasileiro: um estudo de -ar, -er e -im. **Revista Linguística Rio**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p. 204-234, mar. 2020. Disponível em: https://www.linguisticario.letras.ufrj.br/uploads/7/0/5/2/7052840/revista_lingui%CC%81stica_rio_-_v._6_n.1_-_mar._jul._2020-204-234.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

VINCENT, François. Ferdinand de Saussure: Sobre a Elaboração do Primeiro Curso. *In*: ALTMAN, Cristina; TESTA-TORELLI, Lygia. **Cadernos de historiografia linguística do CEDOCH [livro eletrônico]**: Por ocasião do centenário do Curso de Linguística Geral (1916). São Paulo, SP: FFLCH/USP, 2017. p. 78-88.

VIVACQUA, Maria Victória Guinle. **Lalangue, erro e lapso**: o falante entre a língua materna e as línguas outras. 2012. 146 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270953>. Acesso em: 18 Feb. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE I: SUJEITO DA

n.º 1

(DA conversando com a mãe sobre quem a havia mordido)

DA: mai ele/ eu foi na iscolhinha mais i/ eli modeu agola.

M: u quê?

DA: eli modeu agóla, qui tia Ludinha pego eu no cólu...

M: é? Você chorou?

DA: cholei.

(DA – 2;08.12 – 10'15")

n.º 2

(DA com a mãe que estava costurando)

DA: esse tem brochinho, esse não.

M: é.

DA: pu que esse não tem brochinha?

M: esse aí?

DA: é.

M: porque tem dois gatinhos.

(DA – 2;10.00 – 13'00")

n.º 3

(DA com o pai e a investigador conversando sobre os peixes)

DA: como que ele chama?

P: e/es-pa-da.

DA: pu quê?

P: porque é o nome dela.

DA: espada?

P: é.

DA: e aquele, espado?

IN: é, ó lá. Tem um fiozinho naquele, olha.

(DA – 2;10.21 – p. 38)

n.º 4

(DA com a investigadora conversando)

DA: espera, espera!

IN: espera, o quê?

DA: a sossóq/ essa calça telessante que tá indo na sossóquina.

IN: a calça é o quê?

DA: muito xeretante pa que tá indo na sossóquina.

IN: mui xeretante.

DA: ui!

(DA – 02;10.27 – p. 22)

n.º 5

(DA com a investigadora, a mãe e a filha da investigadora conversando)

DA: á o que eu achei!

M: o que que cê achou?

IN: deixa eu ver o que cê achou, traz aqui,

[nome da criança].

M: que que é isso?

DA: lâmpada, lampadinha.

(DA – 2;11.19 – 1'48")

n.º 6

(Investigadora e DA, na sala, conversando sobre a festa de Natal na escola)

IN: não, mas.. Que que houve lá? Me conta que/que houve lá? Como é que foi?

DA: daí chegô um balulho.

IN: chegô um barulho?

DA: é.

IN: e aí?

DA: [SI]

IN: hein?

DA: chego moceção... só que ele andava assim.

(DA – 3;04.03 – 2'24")

n.º 7

(DA com a mãe, que estava pintando as unhas do pé da criança)

M: enquanto não cresce, enquanto tá curtinha. Que eu vou deixar crescer também, né?

DA: hum?

M: e quando tá curtinha, eu passo assim clarinho e quando crescer que eu parar de comer se Deus quiser, né? Ai eu/cresce a unha aí eu passo esse vermelhão que eu acho bonito unha pintada de vermelho. Acho muito bonito unha pintada de vermelho.

DA: num borroi.

(DA – 3;04.17 – 18'00")

n.º 8

(Com a mãe e RA, no escritório, as crianças acabaram de voltar de um passeio no bosque com o pai)

DA: eu não vou foi na vilada.

M: que virada? Uhm ... negócio de virar. Você foi falando e virando com o dedo, né? Eu não foi/assim com o dedinho. Eu não foi na gangorra. Eu não foi tatata tatata. Você tava virando com o dedo. Vocês não fizeram nada no bosque então?

(DA – 3;05.01 – 3'35")

n.º 9

(DA, com o pai, conversando sobre um livro no qual havia instrumentos musicais)

P: esse aqui, ó. Eu tocava isso aqui quando era pequeno na fanfarrá. Sabe como é que chama esse daqui?

DA: uhm... bumbo.

P: não, tu-ba.

DA: não é tuba, é bumbua.

(DA – 3;06.05 – 42'34")

n.º 10

(No quarto, brincando de casinha com a mãe)

DA: naquela cadela tem seis. Tudo com a molecada.

M: se tá com a molecada tudo no colo, né?

DA: chego a minha boneca [SI]. Agora faz um trem que eu tô com a bunecada.

M: a bonecada tudo na mão? Fazê um trem. Elas vão de trem, né?

DA: é.

(DA – 3;06.28 – 30'28")

n.º 11

(DA conversa com uma interlocutora adulta sobre os colegas de escola)

IA: tem mais gente nova lá na escola?

DA: tem a Jana/ a ota/a a tem duas Janaína.

IA: duas? Nossa! E cê brinca com elas também?

DA: uma Janaína e uma Janaúna.

(DA – 3;07.05 – 6'52")

n.º 12

(DA mostra desenhos para IA)

DA: qué vê a fonadafia.

IA: que fotografia?

DA: aquela que tá lá.

IA: tá aqui dentro?

DA: tá. É só/

IA: pera ai.

DA: qué vê, uai?

IA: pera ai que eu pego.

DA.: eu sei. Tá naquela gavedim.

(DA – 3;07.05 – 11'20")

n.º 13

(DA com a mãe e a irmã brincando de trenzinho)

DA: ai que tanquela.

M: tranquera? O que que é tranquera?

DA: tanquela.

M: o que que é tranquera?

DA: as bolsa'ada. As bolsa'ada.

M: eu não sei o que é tranquera. O que que é tranquera?

DA: tanquela é bolsa-a/ é bolsa-ada.

M: por quê?

DA: porque que sim.

M: eu não sei o que quer dizer tranquera. Cê tá dizendo tranquera, tranquera. O que que é tranquera?

DA: tanquela bolsa'ada.

M: bolsarada?

DA: é.

M: é bastante bolsa?

DA: bastante bolsa.

(DA – 3;07.28 – 9'12")

n.º 14

(DA e a investigadora, no quarto da criança, brincando)

IN: é um boneco de neve.

DA: por quê?

IN: porque é um boneco feito com neve.

Você sabe o que é neve?

DA: ahm?

IN: é uma coisa que cai do céu parecendo chuva, só que é uma coisinha branca assim e fica cobrindo a rua de branco.

DA: é a branca de neve!

IN: é... tá vendo.

DA: pode falá/ a neve também pode fala a branca de neve isso aqui, né?

IN: é, porque é branco, né?

DA: é branco, branco de neve então. É branca. Só que não é moça, né? É homem, né?

IN: é homem esse. É um boneco. Não é uma boneca.

(DA – 3;09.03 – 16'05")

n.º 15

(DA com a investigadora e a filha da investigadora, VE. As crianças fazem pinturas)

IN: eu acho que cês estão fazendo lambuzeira demais, cês não acham não?

[...]

DA: é uma lambuza de/ de nenê, né?

VE: parece nenê a lambuza que fez, né [nome da criança]?

DA: é, parece nenê.

(DA – 3;09.10 – 32'10")

n.º 16

(DA com a mãe e a irmã mais nova, RA)

DA: vamô brincá de pega-pega?

M: vamô! [nome da irmã], para de chorar.

DA: eu sou o pega. Eu sou o pega. Eu sou o pega.

M: você é o pega? Você que vai pegar?

DA: é. Eu vou escondê.

(DA – 3;09.23 – 6'22")

n.º 17

(DA e a investigadora brincam com pequenas peças de madeira)

DA: ponto. U::: que fila! Assim não, né?

IN: aonde que cê não quer? Eles tão virando a curva.

DA: a::: assim não, né? Agora tem que ir assim/ assim, né? É::: tem uma coisa. Vamô fazê assim, ó. Igual de esquevimento.

IN: igual de escrevimento?

DA: é.

IN: tá, põe.

DA: põe esse aqui. Agora vô fazê assim.

IN: como é que é de escrevimento?

DA: assi:::m. a:::. Também. Tem uma coisa.

(DA – 3;10.00 – 13'37")

n.º 18

(DA brinca com a investigadora, a irmã mais nova e duas amigas)

DA: é peidoninha. [nome da irmã] é peidoninha.

IN: [nome da irmã] é o quê?

IC: peidoninha ela falou.

IN: que que é isso?

DA: [nome da irmã] é peido/peidona.

(DA – 3;10.21 – 27'25")

n.º 19

(DA conversa com um interlocutor adulto na casa dos avós)

DA: nada sorte. Nada sorte. Sabe o que que é nada sorte?

IA: eu não.

DA: nada. Nada é peixinho.

IA: o que que é isso?

DA: [SI]

IA: ah é o peixinho que nada? E onde cê viu o peixinho?

DA: fala nada.

IA: nada

DA: nada é peixinho.

(DA – 3;11.28 – 11'17")

n.º 20

(DA brinca com a investigadora com uma balança)

DA: ago/agola eu vô/ eu vô balançá.

IN: vai balançá? Mas isto não é um balanço, é uma balança. A gente não balança na balança, a gente pesa na balança.

DA: balançá!

IN: Hein?

(DA – 4;00.09 – 5'56")

n.º 21

(DA e investigadora brincam com uma lousa mágica)

DA: Da – ni – e.

IN: o que que você vai escrever?

DA: eu vou pagá. Qué vê?

IN: por que será que esse quadro apaga assim, hein?

(DA – 4;00.09 – p. 9)

n.º 22

(DA conta uma história da Chapeuzinho Vermelho para a investigadora)

DA: sabe quem chegô pimero?

IN: hum?

DA: divinha.

IN: Chapeuzinho.

DA: u lobo.

(DA – 4;00.09 – 21'57")

n.º 23

(DA e a investigadora leem um livro)

DA: ó tomando mamadeirinha. Fazendo assim ele já cabô, assim ele tá tomando.

IN: o quê? Deixa eu vê.

DA: mamadeirinha.

(DA – 4;00.12 – 8'25")

n.º 24

(DA brinca de banco com a amiga VE)

VE: eu ero dona do banco,tá?

DA: ô, dona do banco!

VE: quê?

DA: eu vô tirá alguma coisa, viu?

VE: ah, tirava.

DA: olha, i/isso daqui vai/vai fica no banco, viu?

VE: tá.

DA: ô, banquia!

(DA – 4;01.20 – 29'13")

n.º 25

(RA em conversa com mãe. DA pede para virar a página do livro que as duas estavam olhando)

M: pernilongo te mordeu aí?

RA: é.

M: que sem vergonha, né?

RA: é.

DA: vira, num tem viração? Vira!

RA: eu vilo, eu vilo Ah!

M: tem viração sim, vamo virá

(DA – 4;01.29 [apud. RA – 2;02.02])

n.º 26

(A mãe arruma as filhas DA e RA após o banho)

M: vou deixar minhas filhas bem bonitinhas porque hoje é sábado, né?

DA: ih.

M: dia de tomar um bom banho.

DA: hoje é sabo é dia de fica/de fica bonitinha?

M: é dia de ficar bonitinha mesmo.

(DA – 4;02.16 – 25'34")

n.º 27

(DA conta para a investigadora a história do Pinóquio)

DA: era uma vez uma fadinha o/ o [SI] uuuu como é que fala mesmo? Entrô embaixo da/da negoça.

IN: entrô embaixo da negoça.

DA: aí entrô embaixo da porta.

IN: uhm.

DA: o rasgado. Não pode rasgá porque não é da minha mãe, é de uma tia minha.

IN: é [SI].

DA: se a tia minha telefoná, é porque a ota tia minha vem aqui que tem um nenê que não anda.

(DA – 4;03.12 – 16'20")

n.º 28

(DA conversa com a investigadora sobre uma vaca de brinquedo)

IN: cê sabe que eu acho que essa vaquinha, pergunta para a sua mãe, eu acho que essa vaquinha é para tirá um pedaço aqui no meio para ela ficá separada, não é não?

DA: ah é?

IN: que que serve esse pedaço aqui, ó?

DA: isso daqui é pra por um cano.

IN: um cano? No meio da vaca?

DA: cana cana... no meio da vaca.

(DA – 4;03.22 – 24'11")

n.º 29

(DA está com a mãe e a irmã RA. A mãe sai do local com DA para pegar alguns livros)

M: vamô começa contá a do Aladin. Só que tem uma coisa, eu não vou contá, vocês que vão contá. Eu tô cansada de contá.

DA: [SI] mamãe. Vamô pagá a/ as tuda as história. Vamô. Bastante. Isso isso.

M: então pega o quê? As tuda as história?

DA: não, duas dá.

(DA – 4;04.08 – 13'30")

n.º 30

(DA, a mãe e a irmã RA brincam de boneca)

RA: é. Nenê vai na praia.

DA: va/vamô arrumá uma praia?

M: vamô.

DA: então/então nós têm uma praia.

M: aonde?

DA: ali no:::/ no jardinshos. No jardim.

M: no jardim? Tá bom.

(DA – 4;04.08 – 29'55")

n.º 31

(DA e RA brincam de boneca, acompanhadas pela mãe)

DA: vô passeá com meu nenê... a caminha dele anda... olhá aqui... tem o seguro de andá.

M: tem o quê?

DA: a caminha dele tem o seguro de andá, anda, tem rodinha.

M: o que que é seguro de andá?

DA: isso daqui

M: ah segura o negócio que cê segura... é o cabinho?

(DA – 4;04.08 [apud RA – 2;04.11 – 10'40"])

n.º 32

(DA, a mãe e a irmã, RA, brincam de interpretar histórias)

M: e agora que história que vai ser?

DA: vai ser dooo/ do lo/ do lobãozinho.

M: do quê?

DA: do/ do lobo.

M: do lobo.

DA: não, não num é. É do Chapeuzinho Vermelho.

(DA – 4;04.22 – 27'30")

n.º 33

(DA e a investigadora brincam de boneca)

IN: a::: que beleza! Cê quer que eu ponha uma chupeta no seu cabelo também? Hein?

DA: [!]indureza.

IN: hein?

DA: que beleza indureza.

IN: indureza? Ah, a bonequinha tem um filhinho, olha só.

(DA – 4;05.02 – 1'34")

n.º 34

(DA conta para a mãe e para a irmã RA a história da Bela Adormecida)

DA: não... quando a Aurora fizé.

M: ah! Tá certo esse livro.

DA: cinco anos.

M: dezesseis.

DA: dezesseis ano ela vai espetá agulha ... o/ o dedo numa agulha e vai amorrerá

M: e morrerá.

DA: hum ... hum, daí/ daí a Flora falou assim.

RA: ah! Num gosto disso.

DA: num vai/ num vai embora, não vai dormí...num vai/ num vai morrerá não, vai dormi.

(DA – 4;05.26 [apud RA – 2;06.00 – 13'05"])

n.º 35

(DA e a investigadora brincam com bonecos)

DA: filha... filho... para de ficá tonto! Ai, meu deus, que [SI] saco!

IN: cê tá brincando com os bonequinhos?

DA: tô... ai ... sa-que-ri-ta... saqueritão! Saqueritão! [SI].

(DA – 4;07.00 – 8'08")

n.º 36

(Mãe e investigadora sussurram para DA e pedem que ela conte o que ouviu)

M: isso, mas agora cê conta isso.

IN: contá aí! Tô curiosa.

DA: ho:::je...

IN: uhm...

DA: eu fui ca classe da [nome da irmã] passeá.... daí eu mentirei pa/pá professora da [nome da irmã] que a minha professora.... que a minha professora falô que dexava i passeá, mas menti/ mentira....num falei nada.

(DA – 4;08.01 – 12'28")

n.º 37

(DA, com a mãe e a irmã brincando de boneca)

DA: não, a flauda é pá minha. A sua já tem.

RA: e a/ e a fática-fática é pá minha.

DA: ((gritando)) nã:::o a minha não tem fauda fática.

M: calça plástica.

DA: ca/calça plástica. Me dá!

RA: não.

DA: se ocê não me dá, então vô dismarrá::: [SI].

(DA – 4;11.03 [apud RA – 2;11.06 – 15'53"])

n.º 38

(DA, a irmã RA e a investigadora brincam de boneca)

IN: por que será que nenê faz tanto xixi?

DA: sei lá.

IN: sabe lá, xabe lá.

RA: arruma a minha [SI].

DA: o que aconteceu?

IN: o que aconteceu? Ó.

DA: a::: qué vê, ó? ... me dá ela aqui ó... puis mais que/ quemo:::

IN: pronto... vira aqui

(DA – 4;11.24 – 13'55")

n.º 39

(RA conversando com a mãe, a irmã DA e outra criança)

IC: a gente ia na escola, daí a gente chegô no meio da estrada.

RA: não.

IC: tinha uma chuarada e/e.

RA: não.

DA: uma ventada lá...

IC: é.

DA: tudo, né?

(DA – 5;02.14 [apud. RA – 3;02.17 – 00'28"])

n.º 40

(RA com a mãe e a irmã lendo "As aventuras de Babar")

DA: qual é do rei? Qual é do rei? E da/ e da reia?

M: ((rindo)) da rainha?

DA: é... é esse?

(DA – 5;04.03 [apud. RA – 3;04.09 – 21'15"])

n.º 41

(RA conta para a mãe e a irmã a história "Óculos para Luzia")

RA: ela foi no oculista.

M: aonde?

RA: é/ ela foi no oculista.

M: que que é oculista?

RA: é::: que.

M: que que é o oculista?

DA: que dá óculos.

M: dá óculos?

RA: que...

DA: que faz/que vê óculos. O verador.

M: uhm?

RA: ah, mãe!

DA: esse daí é veador.

M: veador? Aquele que vê só?

(DA – 6;02.10 [apud. RA – 4;02.13 – 26'07"])

APÊNDICE II: SUJEITO RA

n.º 42

(RA com a irmã mais velha, a mãe e a investigadora brincando com cartinhas)

RA: a folha. A [SI].

M: o quê?

RA: floinha.

M: a floinha? Florzinha?

RA: a florzinha.

(RA – 1;11.07 – [apud. DA – 3;09.03 – 29'03"])

n.º 43

(RA brinca com uma interlocutora adulta)

IA: caiu, bem? Põe o colarzinho aqui!

RA: ((sussurrando)) colai.... colaizi.... taí dentro abaqui.

(RA – 1;11.12 – 2'17")

n.º 44

(RA brinca com uma interlocutora adulta)

RA: vão pôr a calaizinha?

IA: vamos!

RA: cá/ pegá minha colai/zi.

IA: teu colarzinho? Tô! Põe tudo dentro da bolsinha.

(RA – 1;11.12 – 14'46")

n.º 45

(RA, acompanhada da mãe, colocando o sapato)

M: será que cê pois certo. Deixa eu vê.

RA: eu pois certinho.

M: pôs sim... olha aí, direitinho!

RA: dileiti.

M: é nesse pé, sim.

(RA – 2;00.12 – 11'55")

n.º 46

(RA brinca de casinha com a mãe)

M: mais nada?

RA: verdula não!

M: verdura não?

[...]

RA: vamô pegar verdu pá pô aqui? ...
vamô?

M: verdura de novo?

RA: é.

(RA – 2;00.20 – p. 10)

n.º 47

(RA e o pai brincam com animaizinhos)

P: cai? Deixa eu ver se cai... boizinho, qué
ficá em pé? Ah! Tá bebendo água. E você? Ó/
o cavalinho! E esse aqui, o que que é? O
cachorrinho! Esse aqui o que que é?

RA: poquim.

P: porquinho! Outro porquinho! Esse,
esse é o boizinho, sen/ deitado. Um porcão,
outro porcão. Esse aqui o que que é?

(RA – 2;01.16 – 4'18")

n.º 48

(Mãe limpa o nariz da criança)

M: não preci/ o lencinho, tá bom?

RA: o lencinho?!

M: bem bonitinho, tó!

RA: bem boniti.

(RA – 2;01.23 – 11'40")

n.º 49

(RA conta para a mãe e a irmã DA a história do
Pinóquio)

M: deitado na bunda?

RA: ele tá enzeissado na bunda.

M: ele tá o quê?

RA: dezessado na bunda.

M: engessado na bunda, [nome da
criança]?

RA: é.

(RA – 2;02.02 – 29'10")

n.º 50

(RA e a irmã DA veem um livro)

RA: óia um tavaló. Óia um papagaio.

DA: um papagaio.

RA: óia um tumpido. Óia tá dão dão dão
dão. Eu que vilo. Óia óia um pinguinha.
Pinguinha.DA.: não, um pingüinha, o pingüi/ o
pingüinha, pinguim, a pingüinha

RA.: tá bom, tá bom agola a Teté, Teté!

(RA – 2;02.19 – 21'16")

n.º 51¹²⁸

(RA em diálogo com a mãe)

M: quem pescou de noite?

RA: eu choleiva.

M: ahm?

RA: chorava.

(RA – 2;02.20 – p.7)

n.º 52

(RA, preparando-se para dormir, conta a
história do Pinóquio para a mãe)

RA: ah ... esse é de durmi.

M: de novo.... tá na hora de durmir? E o
Gepeto aqui?

RA: pêto... tem uma borrona nele.

M: o quê?

RA: uma borrona nele.

M: tavam o quê?

RA: tá ... u tá pegando buneco.

(RA – 2;02.20 – 1'45")

n.º 53

(RA conversa com a mãe)

RA: zá acabou a::: a goverção?

M: já acabou a gravação? Não acabou,
não.

(RA – 2;03.06 – 15'56")

n.º 54

(RA e a mãe brincam com brinquedinhos de
animais)

RA: óia ati [SI] é o cis/ o cisno esse.

M: o cisno?

RA: o cisne, o cisne é esse.

M: cisne é esse.

RA: hã, hã, hã o patinho é esse.

M: esse é o cisninho.

RA: cisninho

M: é.

RA: e esse cisnãono.

(RA – 2;03.28 – 1'49")

n.º 55

(RA e a mãe se preparam para ler um livro que
está danificado)

RA: é tudo rasgado. Tem que feitá.

M: tem que o quê?

RA: feitá.

M: enfeitar?

RA: é, enfeitá.

M: tem que consertar.

RA: consertá.

(RA – 2;05.05 – 22'11")

¹²⁸ Episódio analisado em Figueira (2015a, p. 1804-1805)

n.º 56

(RA, a investigadora e a irmã conversam sobre animais)

IN: pronto. Mas esse canguru que cê viu na televisão...

DA: uhm?

IN: ele levava o filhinho na barriga?

DA: li/ na dele? Eu vi um bichinho nasceu roubô roubô da mamãe e do papai.

IN: não.

DA: é:::

RA: eu vi um bi/um bichinho lá na minha televisão e e mio/mordiva mordiva o bicho.

IN: uhm?

RA: assim assim assim gaio.

(RA – 2;05.06 [apud. DA – 4;05.02 – 2'55"])

n.º 57

(Mãe e as meninas brincando de panelhinha)

M: o que que tem naquela lá?

RA: tem/ tem açúca.

M: o que mais?

DA: feijão, açúca, feijão e açúca, feijão e açúca, né?

(RA – 2;05.15 – 05'48")

n.º 58

(RA, com a mãe, no banheiro)

RA: vai/ vai cabá de agavá e você/ e você e você vai tilá essa fita e pô essa fita.

M: e pôr essa nova aqui ... Tá acabando já essa.

(RA – 2;06.08 – 19'40")

n.º 59

(RA brinca junto à mãe com a jamanta)

M: então fala pra mim do/ que negocinho que é. Não seria essa peça aqui da jamanta?

RA: aquele negocinho que eu/ que eu pui na boca e/e engoliva.

M: cê pôs na boca e o quê?

RA: aquel e/e bolinha eu jogava no chão e pui na boca engoliva.

M: cê engoliva ela?

RA: é.

(RA – 2;06.12 – 4'54")

n.º 60

(RA conversa com a mãe)

RA: eu tô vendo, eu tô vendo que o home veio eu, enterrô isto daqui.

M: é memo, aquele pedreiro, né? Ele num veio acabá. Tá tudo rebocado ai, ele enterrô isso daí pa, pa podê pô a rede, né? Pá podê pô o ganchinho da rede.

(RA – 2;07.02 – p.18 -19)

n.º 61

(RA com a mãe brincando de boneca)

RA: ai, eu vô pegá uma aí.

M: não? Ah! Uma...

RA: não se embalança que eu vô pegá uma aí.

M: não balanço na rede, ah! Tá. Traz a rede com as filhas?

RA: é.

(RA – 2;07.21 – 13'30")

n.º 62

(RA, com a mãe, brincando de boneca)

RA: manhê? Num tô conseguindo pô a fouta a/ na/ a cástica nela eu não tô.

M: a calça plástica?

RA: é.

M: eu vou por prá você.

RA: vô pô uma/ vô pegá mais uma lá dá essa, essa, essa, esta pá minha filha, pá minha filha, essa pá minha filha ... esta pá minha filha, essa pá mamãe da da filha da filha dela.

(RA – 2;07.21 – 15'55")

n.º 63

(RA com a mãe brinca que um objeto é uma arma)

RA: onde que tem espuleta?

M: não tem espuleta. Isso aí não é nem revólver.

RA: é da Unicamp né esse?

M: é dá Unicamp, sim.

RA: vai brinca que é rebórve. Tiru:::

M: revolver?

RA: é revorvinho.

(RA – 2;08.04 – 6'45")

n.º 64

(RA, com a mãe e a irmã DA, brincando)

RA: eu que vô pô.

DA: eu que/ eu que vô tirá ele.

RA: vai apalece ...

DA: cadê aquela...

RA: o::: reinativo::: que eu achei...

M: o que é que ela falou?

DA: reinativo.

M: o quê que é isso?

DA: não sei.

RA: o reinativo. O sápeu dele?

M: que reinativo? O quê que é isso?

RA: sápeu.

M: mas eu num tô entendendo onde é que cê aprendeu esse trem aí, reinativo. O quê que é isso? Hein?

RA: num sei.

[...]

RA: reinativo!

M: quem fala assim?

[...]

RA: passou no ... reinativo. Agora vô...

M: o que que é reinativo? O que que é isso?

RA: psi! Reinativo pssiih! rãmãmã, rãmãmãmã rãmãmã rãrã, rã, rã . Vô na casa, na casa do do Fávio o Fávio vã vã::: eu vou::: (RA – 2;08.04 – 10'57")

n.º 65

(RA, com a mãe e o pai, que estava acendo uma lanterna)

M: a lanterninha. Sabe como é que chama isso?

RA: hum?

M: lanterninha.

RA: lanternin.

(RA – 2;09.10 – 4'05")

n.º 66

(Mãe prepara a criança para dormir)

M: então eu vou pegá. Vou pegá a chupeta pra você assim cê dorme.

RA: pode pegá! ... Você que cata e você derrubo... tudo ... tudo, heim?

M: [SI]

RA: tudo, tudo, tudíssima.

M: ah, sim, tudíssima.

RA: tudíssima, sim.

M: é eu derrubei, sim. Ah sim.

RA: e/ eu vô por isso aqui.

(RA – 2;09.16 – 20'32")

n.º 67

(RA, com a mãe, desenhando)

RA: vo/ você você desenha o o o o o o casaco e a mulher grande?

M: o casaco e a mulher grande?

RA: é, e a roupa dela e a tanga e/e a roupa e a blusa e/e a vestida e e e o vestido dela.

M: cê quer que eu desenho ela aqui? E depois eu desenho o casaco, a tanga, a blusa separado ou tudo nela?

RA: tudo nela.

(RA – 2;09.22 – 12'01")

n.º 68

(RA, com a mãe, jogando baralho)

RA: olha/olha um pescadoli.

M: por que pescador? Parece vara.

RA: eu vô pesca.

M: ah, cê vai pesca, é?

(RA – 2;09.22 – 31'40")

n.º 69

(RA, com a mãe, brincando)

M: um balão? Com/ com esses bloquinhos?

RA: é.

M: a:: eu não acho.

RA: esse daqui, ó ...

RA: ((cantando)) qué vê:: qué vê:: oto reinudinho.

M: quê?

RA: reinudinho.

M: cadê o outro o quê?

RA: reizinho.

M: fala alto.

RA: ((gritando)) reizinho.

(RA – 2;09.30 – 0'19")

n.º 70

(RA, com a mãe, lendo o livro "Sítio do Picapau Amarelo: o minotauro")

RA: cadê Minotauro? Eu vô dá um porro nele.

M: vai dá o quê?

RA: um porro.

M: um murro.

RA: é.

(RA – 2;10.23 – 17'52")

n.º 71

(DA e a irmã RA brincam que suas bonecas estavam casando)

DA: o meu cha/ o namorado dela chamava Ricardo i ela chamava Maria.

RA: é::: como ela cha/ i ela chamava sinhor/ sinhor [SI] ... sinhor João quer casá casá cum a senhora Fausta?

DA: queremos.

(RA – 2;10.23 [apud. DA – 4;10.20 – 17'27"])

n.º 72

(Mãe e criança brincam de boneca)

M: olha e agora? A Naninha coitada tá lá na pior, sem perna, sem filho, sem roupa. Coitada. Olha o que cês fizeram com a Naninha! Descabelaram, ó. Tá toda descabelada.

RA: eu vô buscá o pente pá/ pá você cabelá ela.

M: pra eu cabelá ela?

RA: pronto. A minha Susi também tá tudo descabelado.

M: tá mesmo. Olha a Susi também. Descabeladíssima.

(RA – 2; 11. 02 – 3'20")

n.º 73

(RA, com a mãe e a irmã DA, brincando de boneca)

RA: eu tô pondo nela. Tô pondo na minha filha. Amarra aqui enquanto isso eu sigu a fática-fática.

M: calça plástica.

(RA – 2;11.06 – 15'07")

n.º 74

(RA, a irmã DA e a mãe brincando de boneca)
 M: cê viu que orna direitinho? ...Essa calcinha [SI].
 RA: é o pizamim dela.
 M: é?
 DA: i:: Meu Deus. Olha, deu nó.
 M: prá que serve o pijama, [nome da criança]?
 RA: pra naná.
 DA: pra dormi.
 (RA – 2;11.28 – p. 9)

n.º 75

(Mãe e criança conversando no início da sessão enquanto almoçavam)
 RA: O manhê? Como que abre esse negocinho aqui::?
 M: Que negocinho?
 [...]
 (Mãe e criança falando sobre um pôster da personagem Branca de Neve)
 M: conta pra mim como é que é o pôster mesmo, [nome da criança]? Que que tá acontecendo no pôster?
 DA: [SI]
 RA: é vai estagáá
 DA: veio assim?
 M: veio aí a gente abriu, né?
 RA: cê conta a história dessa negoça?
 M: é, dessa negoça?
 RA: conta? Cê conta?
 M: Vem cá, Pinvô explicar pra vocês.
 (RA – 3;00.15 – 0'22")

n.º 76

(RA, com a mãe, contando histórias do livro da fazenda)
 RA: é...sabe? O Sabu/ sabe quem chama esse?
 M: hã?
 RA: u Sabugosa.
 M: hum a galinha chama Sabugosa? Que que é isso daqui?
 RA: o/ o Sabugosu.
 M: esse é o Sabugóso?
 RA: a Sabagasa foi.
 M: a Sabagasa e o Sabugoso?
 RA: não, é Sapa/ é Sabagasa.
 M.: por que que essa chama Sabagasa?
 RA: a Sabagasa foi comê capim.
 (RA – 3;00.15 – 14'04")

n.º 77

(RA, com a mãe, brincando de boneca)
 RA: tá de colarzinho. Sabe? Essa é a Ana Clistina, e este e o / e o [SI] Anu Clistunu.
 M: Ano Clistuno?
 RA: é.

M: uma é Ana Cristina a outra Ano Clistuno.
 RA: é.
 (RA – 3;00.24 – 12'41")

n.º 78

(RA, com a mãe, contando a história "João e o pé de feijão")
 M: ah! O João.
 RA: Zão entô lá:::, viu que tava lá? Uma a galinha domino e os gigante domino. Tinha uma bota, depois tinha uma bota do gigante, depois ele pegô a bota sem acordá eles, depois depois depois depois o gigante acordo acordo acordo, viu quem tá aqui? O Zoão. E depois sabe o aчуquero grande, e ele conseguiu abri o aчуquero glande.
 M: ah, o aчуqueiro? Ah guardô o João debaixo do/da aчуqueiro? Sei. E daí?
 RA: e depois pôs a bota o gigante foi corrê pra casa dele, correno, correno, correno e acabou a histólia e morreu a vitólia. Essa que é a bonitinha.
 M: é um amor essa história.
 (RA – 3; 00.24 – 21'55")

n.º 79

(RA e a mãe brincando de boneca)
 M: hum....hum.
 RA: agora a filha vai saí, agola a roupinha vai saí roupinha, ropinhona. Olha aí que eu blinqueei de anteontem.
 M: a:::i que gracinha!
 (RA – 3;00.24 – p.7)

n.º 80

(RA conversando com a mãe)
 M: hã?
 RA: porque a Marli não fez nada. Nossa! Ela só pedia especiência, ela só quer vê/ vê tudo/ ela só quer/ ela só quer/ ela só quer comê a picoca.
 M: cê tá inventano coisa, [nome da criança].
 (RA – 3;01.10 – 1'16")

n.º 81

(RA conta uma história para a mãe)
 RA: o polícia.
 M: hã?
 RA: foi contá co/ co bulância.
 M: foi encontrá co/ com a bulância?
 RA: é.
 M: hã? E de ...
 RA: e depois a bulância e eles tombaram com a bulância e foi ((onomatopeias)) no/ no consertadô e/e/e o /e dois conseguiu.
 M: ah desse jeito que cê tá fazendo? Cê tá fazendo com a mãozinha.
 (RA – 3; 01.10 – 7'22")

n.º 82

(RA, com a mãe, brincando de Playmobil)

RA: ela consigo plô flecha na mão dele.

M: pôr flecha?

RA: olha que cê fez nele.

M: desculpa, hein.

RA: cacô tudo.

M: encaiquei tudo? Aqui, pronto, muito bem.

(RA – 3;02.06 – 16'00")

n.º 83

(RA, com a mãe, vendo um livro)

M: vamô, acaba de contá prá mim essa história.

RA: eu quero/ quero vê só.

M: e daí que aconteceu?

RA: terrô o pai.

M: enterrou o pai? Por que que enterrou?

RA: mato ele.

M: mato, não, ele morreu sozinho.

(RA – 3;02.28 – 07'20")

n.º 84

(RA, com a mãe e a irmã, começando a montar o brinquedo "Brasilianos")

M: é difícil, né, [nome da criança]?

RA: não é difícil.

M: é:::

RA: difichatiu difichatiu, né?

DA: é.

M: é.

(RA – 3;03.26 – 20'52")

n.º 85

(RA com a mãe brincando de boneca)

RA: peda u du/ u dulequinho daqui, ó.

M: que que é?

RA: perdeu o dulequinho daqui.

M: ah! o durequinhos daí?

RA: perdeu. Eu não sei onde tá. Nem você.

(RA – 3;04.15 – 0'40")

n.º 86

(RA com a mãe brincando de boneca)

RA: essa já tá de pijami. A nenezinha/ a minha/ a minha filhinha.

M: que amor, né? Essa sua filhinha também tá bem sujinha, né? Cadê o peniquinho dela?

(RA – 3;04.15 – 19'27")

n.º 87

(RA com a mãe e outra criança brincando com um brinquedo de montar)

M: que barulho será que é esse? Hã?

IC: eu acho que tá consertano.

RA: do consertador.

M: do consertador? E que que ele tá consertando?

RA: a pia que tá quebrada...

M: cê sabe que cê precisa me contar...

RA: ...da cozinha.

M: porque eu tava em São Paulo a semana passada, não vi nada, eu não sei de nada isso. Hoje é o primeiro dia que eu to aqui.

(RA – 3; 05.12 – 1'55")

n.º 88

(RA com a mãe e outra criança brincando com um brinquedo de montar)

RA: o, [nome do interlocutor criança], se/ se você mexê vai desmontá, viu, [nome do interlocutor criança]. De quem que é esse chapéu? Ô! Não é aqui o chapeuzudo, onde é?

M.: é ali. Hã, não é não.

RA: aqui, ó.

M: ah é.

(RA – 3; 05.12 – 3'40")

n.º 89

(RA com a mãe e um interlocutor criança. A menina trocava de roupa)

RA: o::: essa cacinhinha aí vai ficá?

IC: uhm.

RA: eu quero ficá só de calcinha, mãe!

M: não, bem, não tá tão calor assim.

IC: um dia meu pai falou assim: "eu quero ficar só de cueca". Eu e o Li rancô a cueca. Ô, tia Teté.

(RA – 3; 05.12 – 12'40")

n.º 90

(RA com a mãe colocando roupa depois de terminado banho)

RA: vamô começá a calquera?

M: não, senhora. Não vai fazer bagunça, não.

RA: sim, senhori...barriga.

M: sem essa hein, [nome da criança]! Sem essa. Corta essa, bicho.

RA: corta essa, ei bicho. Corta a sinhá. Quando cê me pegá.

(RA – 3;06.23 – 14'33")

n.º 91

(RA com a mãe, a irmã e uma amiga contando histórias)

RA: eu vô lê pa vocês que num sei ainda é do coelho pascoado, tá?

M: tá bom.

RA: coelho pascado choca.

M: hum?

RA: [SI] é coelho pa:::s ... chocolate ele...

(RA – 3;09.04 – 3'04")

n.º 92

(RA com os pais e a irmã desenhando)

RA: vô dá amarelo. Tô amareli.

M: conversa, mas baixinho. Não precisa gritá.

RA: tó amareli. Tô amareli

DA: olha o chapéu que eu fiz.

M: a Lucinha falou que...

DA: amareli não dá pra desenhá.

M: fala baixo.

RA: dá sim. Então vô dá vermelhi. Tô vermelhi.

DA: vermelho não dá.

RA: vermelhi dá.

(RA – 3;10.02 – 24'46")

n.º 93

(RA conta para a mãe e para a irmã mais velha DA sobre a briga que tivera com um colega da escola)

M: por que que vocês brigaram, [nome da criança]?

RA: é porque::: / é porque/ eu vou te contá a brigação.

M: hã? Hã?

DA: por na:::da., né [nome da criança]?

M: deixa ela contar.

(RA – 3; 10.28 – p. 39)

n.º 94

(RA com a mãe conversando sobre arrumar os materiais escolares)

M: quando vai estudar na escolinha, tem que tirar primeiro os outros livros, tem que arrumá.

RA: rumá?

M: tem que ...

RA: eu vô arrumá. Olha que a [nome da irmã] também dexô aberto.

M: é a [nome da irmã] deixa todo o material dela aí, né? Tem que guarda.

RA: é/ é eu que sô aguardadinha, né mãe?

M: cê é guardadinha?

RA: e/eu sô guardadinha, num sô manhê?

M: você:::?

RA: é:::

M: que qué dizer guardadinha? Que que é? Por que/que cê quer dizer com isso?

RA: sabe que que é?

M: hã?

RA: guardá.

M: você guarda as coisas?

RA: eu guardo:::, num guardo? Eu ajudo vo/ eu um dia e/e/ a gente foi fazê isso, eu te ajudei guardá, né?

(RA – 4; 00.09 – 3'53")

n.º 95

(RA estava lendo a história "Óculos para Luzia" para a mãe)

M: quer dizer quer dizer vários dias depois?

M: dentista?

RA e ela/ ela foi no olhador de/olhador de oolhos.

M: oculista.

RA: oculistaa.

(RA – 4; 03.27 – p.2)

n.º 96

(RA com a mãe montando um teatro)

M: num para. Num para.

RA: já sei! Põe um durex aqui. Outro a.

M: durex?

(RA – 4;04.01 – 10'05")

n.º 97

(RA com a mãe mostrando a figura de um homem na fita)

RA: é a piruca.

M: a piruca?

RA: num é piruca, é o chutin.

M: chuquinho?

RA: sa/sabe que é chuquim?

M: uhm?

RA: é::: é um cabelinho.

(RA – 4; 04.01 – 21'47")

n.º 98

(RA com a mãe e a irmã)

M: vai pra lá filhinha. Tranca a porta. Tchau!

DA: tchau tchau!

RA: tchau tchau!

DA: ((rindo)) bate bem e robim. Ela disse [SI].

M: ((rindo)) tchau. Ai louca!

DA: ((rindo))[SI].

M: tá bom.

RA: é loquice!

(RA – 4;04.23 – 21'14")

n.º 99

(RA com a mãe e outra criança. Brincando de mamãe e filhinha com a amiga)

RA: mamãe vai tem que pô o/o coiso lá.

M: que coiso?

RA: isso aí lá.

M: q/que coiso? Eu num sei do que se trata.

RA: o teu gravador.

(RA – 4;07.02 – 03'28")

n.º 100

(RA com a mãe durante a refeição)

M: o que que é?

RA: [SI] não [SI] não desliga. É uma propaganda que passa na televisona.

(RA – 4;09;09 – 9'20")

APÊNDICE III: OUTROS SUJEITOS

n.º 101

(Mãe buzina porque acaba de ser fechada por um ônibus)

VE: Num biga com o ônibus, mãe. Sabe por quê? Porque o ônibus é o pai dos carros e a ônibus é a avó.

(VE – 4;00.21)

(PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 167)

n.º 102

(DA com a investigadora e a filha da investigadora, VE. As crianças fazem pinturas)

VE: nós era pinturera.

DA: é, nós ela pintulela.

VE: pinturera.

DA: pintulela.

VE: pinturera.

DA: pintulela.

VE: pintulela?

(VE – 4;08.07 [apud. DA – 3;09.10 – 8'18"])

n.º 103

(DA com a investigadora e a filha da investigadora, VE. As crianças estavam fazendo pinturas)

DA: tô com a mão suja. Eu tô igual/ eu tô igual um/ um pintor.

VE: só que nós somos pintora. Existe pintora.

DA: existe pintora, né?

IN: existe.

VE: existe pintora, não é?

IN: claro.

VE: tem pintora marida do pintoro.

(VE – 4;08.07 [apud DA – 3;09.10 – 19'31"])

n.º 104

(VE conversando com os pais. A mãe discute com a irmã mais velha)

P: e o que que tem ela cortá? Teu cabelo tá grande.

M: para com a cabeça.

P: hein?... hein?

VE: nada, uma discutizãozinha.

P: discu o que?

VE: discutizãozinha.

P: é zão ou é zinha?

VE: zão.

(VE – 5;03.07 – 9'35")

n.º 105

(Criança entrega para mãe uma revista tipo Veja)

C.: ó nenê/o auau

M.: auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá tomando banho.

C.: ava? eva?

M: é. Tá lavando o cabelo. Acho que essa revista não tem auau nenhum.

C.: auau

M.: só tem moça, carro, telefone.

C.: alô?

M.: alô, quem fala? É a Mariana?

(M - 1; 2. 15)

(DE LEMOS, 2002, p. 57)

n.º 106

(M. contando história para F.)

M: olha o Bábar passeando todo feliz com a mãe!

F: o Bába chorando todo feliz no colo da mãe.

(F - 2;11.3)

(DE LEMOS, 2002, p. 61)

n.º 107

(Uma amiga (T.) da mãe da criança (V.) traçou no chão os quadros para ela e a V. brincarem de amarelinha, menos um)

V: quase que você não fez a amarelinha.

T: o que, Verrô?

V: faz tempo que você não fez a amarelinha sua.

T: o que, Verrô? Eu não entendi.

V: está faltando quadro na amarelinha sua.

(VE - 4; 0. 8)

(DE LEMOS, 2002, p. 61-62)

n.º 108

(A vai tomar leite; este está muito quente; a mãe intervém)

M: tá quente.

A: então diquenta.

M: quê?

A: então diquenta um pouco, né?

(A – 3;11.10)

(FIGUEIRA, 1995a, p. 149)

n.º 109

(Com o guarda-chuva aberto, A pede à mãe)

A: dilipe aqui meu guarda-chuva.

M: o que é "dilipe", bem?

A: ((recusando-se a dizer)) abaixa aqui pra mim, vai...

(A – 4;02.08)

(FIGUEIRA, 1995a, p. 149)

n.º 110

(Diálogo pai e criança)

J: quem pintou este muro, pai? Deve ser uns pinteiros, né?

(J – 3;11.10)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 51)

n.º 111

(Agitada, J vai da copa para a cozinha, pedindo à mãe algo que está no armário)

J: ((apontando para sua boca)) dá!...Dá!

M: o quê?

J: ((hesitante)) o tira-cainha.

(J – 2;03.21)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 51)

n.º 112

(Vendo um tipo suspeito, um ladrão, em cena de novela de tevê, J se dirige a ele, em tom teatral)

J: quem é você, roubador de anéis?

(J – 4;05.17)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 53)

n.º 113

(A empregada desliga o televisor quando este apresentava um programa musical)

A: cê não vai ver a canta?

(A – 4;02.01)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 57)

n.º 114

(Aguardando a mãe no carro, a criança se impacienta)

J: que demoraçãõ!

(J – 4;11.19)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 63)

n.º 115

(Brincando com o brinco da mãe, A pede)

A: põe na minha ora.

(A – 4;06.20)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 65)

n.º 116

(A quer pôr uma fronha nova em seu travesseiro; sem dizer o nome da peça, apenas apontando, pede à mãe, esta lhe entrega uma fronha grande demais, que a criança recusa, afastando)

A: a lença é grande.

(A – 6;11.12)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 66)

n.º 117

(A observa com interesse o painel do carrinho de brinquedo, procurando a buzina)

A: cadê a buza deste carrinho?

(A – 3;05.23)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 67)

n.º 118

(No caminho para sua casa, A passa diante de uma chácara onde tinha nadado dois dias antes)

A: é aqui que nosi nadou na pisça.

(O pai passa rapidamente de carro, e A não enxerga a piscina)

A: não vi a pisça.

(A – 3;02.24)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 67)

n.º 119

(A olha para um violão de brinquedo que está fora de seu alcance, na estante da sala)

A: eu quero aquele violõ.

(A – 3;06.29)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 67)

n.º 120

(Mexendo na sapateira, J descobre uma sandalhinha que pertencera à irmã quando tinha sua idade)

J: uma sanda.

M: o quê?

J: uma sanda.

(J – 2;09.29)

(FIGUEIRA, 1995b, p. 72)

n.º 121

(J brinca de fazer entrevistas, como se fosse o repórter na televisão)

M: eu tava perguntando se ia sair ou não a reportagem, Ju. E você é o repórter.

J: (levantando a voz) reporta.

M: (rindo) “reporta”? Por que “reporta”?

J: porque reporta é mulher. Que eu não quero ser homem. Eu sou reporta, vai.

(J – 4;6.1)

(FIGUEIRA, 2001, p. 111)

n.º 122

(A e J veem desenho na TV. A perde uma cena, pergunta à irmã)

A: que ele fez com ela?

J: deu um tapo.

M: hein?

J: de uma tapo na cara.

(J – 3;10)

(FIGUEIRA, 2001, p. 125)

n.º 123

(A vê fila de motos estacionando na praça)

A: olha, mãe, que grande a fila de amoto.

(A – 5;03.17)

(FIGUEIRA, 2001, p. 125)

n.º 124

(Pai e mãe conversam sobre queda de cabelo)

J: ((aborrecida)) ah, eu não gosto de pai careco.

P: ah, mas do seu pai você gosta.

J: eu não gosto de pai careco.

(J – 3;10.22)

(FIGUEIRA, 2001, p. 126)

n.º 125

(A e J brincam de repórter, a primeira entrevistando a segunda para o Jornal Repórter)

J: e...tá petando muito a minha casa com aquele prédio idioto.

M: tá o quê?

J: tá petando aquele prédio a minha casa, e a minha casa tá quase amassadinha.

(J – 4;05.25)

(FIGUEIRA, 2001, p. 126)

n.º 126

(A está comendo muito; o pai observa que, desta forma, a barriga vai ficar muito grande; A aperta a barriga para diminui-la)

A: dimurcha aí...

(A – 4;01.13)

(FIGUEIRA, 2010, p. 140)

n.º 127

(No banheiro do hotel, J vê pela primeira vez uma descarga de cordinha)

J: como é que faz para descarregar?

(J – 5;01.10)

(FIGUEIRA, 2015a, p. 182)

n.º 128

(A mãe mede J, a filha mais nova; A, que está observando, acusa a irmã de estar erguendo os pés para ficar mais alta)

A.: a Ju tá altando!

(A – 7;5.10)

(FIGUEIRA, 2015b, p. 184)

n.º 129

(Alice, apontando pra mim, diz pra mulher da padaria: “Minha mamãe!”. A mulher da padaria puxa conversa)

IA: sua mamãe? Você acha a sua mamãe bonita?

AL: minha mamãe é linda e meu papai é ‘lindono’!

(2;8.15)

(FIGUEIRA, 2017)

n.º 130

(Na sala da casa da criança)

I: o que cê vai ser quando crescer?

AC: bailarina, igual ca minha mãe.

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

AC: minha mãe me leva junto na escola dela.

(AC – 3;05.16)

(MALDONADE, 2015, p. 536)

n.º 131

(A professora e as crianças estavam discutindo sobre como fazer uma casinha para o coelho que as crianças haviam ganhado)

T1.: Por que não faz que nem o caseiro?

P1.: Como assim?

T2: É, que nem o caseiro, com tijolo e cimento...

(T – 2; 11.02)

(SANTOS, 1997)

n.º 132

(As crianças estavam tomando lanche e Lucas tinha ido comprar refrigerante na cantina da escola)

P1.: Lucas, você não comprou o refrigerante?

L1.: O lancheiro disse que sou muito pequeno...

(L – 3; 01. 12)

(SANTOS, 1997)

n.º 133

(As crianças e a professora estavam desenvolvendo uma atividade a respeito dos profissionais que trabalham no bairro e com os quais ela mantém contato)

P1.: Então gente, tem jornalista, sapateiro e o que mais?

T1.: E tem pãozeiro...

C1.: Pãozeiro?

(T – 3; 09.02)

(SANTOS, 1997)

n.º 134

(As crianças já haviam iniciado uma atividade quando Carmem chegou)

P1: oi Carmem, tudo bem? Por que você chegou assim tarde?

Ca1: é que o Joaquim não foi trabalhar hoje.

P2: e quem é Joaquim?

T1: é o diretor da Carmem.

(T – 3; 10.00)

(SANTOS, 1997)

n.º 135

(As crianças e a professora estavam se preparando para ir embora)

L1.: Olha lá gente, o planteiro está consertando o jardim!

(L – 4; 03.02)

(SANTOS, 1997)

n.º 136

(As crianças em círculo — hora da rodinha — contando o que fizeram no final de semana.)

P: e você, Bruno, o que você fez no fim de semana?

B: fui no sítio. Tinha pato, pata, boi, boia.

R: no meu sítio, tem bode, boda, porco, porca.

(R – 2;03.12)

(SANTOS, 1997)

n.º 137

(T e B, de aproximadamente 6 e 4 anos respectivamente, são entrevistados pelo pai para uma homenagem de Dia das Mães)

P: eu quero saber: a mamãe fala muito alto?

T: a mamãe grita alta.

(GIOH, 2020)