

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

PEDRO HENRIQUE DA SILVA

**O PAPEL DO IMPERATIVO E DA IMPERATIVIDADE NA AQUISIÇÃO DO  
PORTUGUÊS BRASILEIRO**

GOIÂNIA  
2018

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:  Dissertação  Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação: Dissertação em estudos linguísticos, área de psicolinguística.

Nome completo do autor: Pedro Henrique da Silva

Título do trabalho: O PAPEL DO IMPERATIVO E DA IMPERATIVIDADE NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM  NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

*Pedro Henrique da Silva*

Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

*Grincel Martins de Sousa Jilho*  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 20 / 02 / 2019

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

PEDRO HENRIQUE DA SILVA

**O PAPEL DO IMPERATIVO E DA IMPERATIVIDADE NA AQUISIÇÃO DO  
PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

**Linha de Pesquisa: L. P. 4** – Forma e funcionamento de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais.

Orientador: Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho

Financiamento: Bolsa CNPq.

Goiânia  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

da Silva, Pedro Henrique  
O PAPEL DO IMPERATIVO E DA IMPERATIVIDADE NA  
AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO [manuscrito] / Pedro  
Henrique da Silva. - 2018.  
CXII, 112 f.

Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e  
Linguística, Goiânia, 2018.  
Bibliografia. Anexos.  
Inclui lista de figuras.

1. Aquisição da língua. 2. Imperatividade. 3. Modo imperativo. 4.  
Subjetivação. I. Martins de Sousa Filho, Sinval, orient. II. Título.

CDU 81



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

ATA Nº 06/2018

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO  
ALUNO PEDRO HENRIQUE DA SILVA

Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, a partir das nove horas no Miniauditório Professor Egidio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação "O PAPEL DO IMPERATIVO E DA IMPERATIVIDADE NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Cristóvão Giovani Bugarelli (PPGP/UFG) e o Professor Doutor Sebastião Elias Milani (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato Aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito.

  
Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho - Presidente

  
Prof. Dr. Cristóvão Giovani Bugarelli

  
Prof. Dr. Sebastião Elias Milani

Visto:   
Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior

PEDRO HENRIQUE DA SILVA

**O PAPEL DO IMPERATIVO E DA IMPERATIVIDADE NA AQUISIÇÃO DO  
PORTUGUÊS BRASILEIRO**

**Membros da Banca**

**TITULARES**

**Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho** – Presidente/Orientador  
Universidade Federal de Goiás – PPGLL-FL-UFG

**Professor Doutor Sebastião Elias Milani**  
Universidade Federal de Goiás – PPGLL-FL-UFG

Professor Doutor Cristóvão Giovani Burgarelli  
Universidade Federal de Goiás – PPGP-UFG

**SUPLENTES**

**Professora Doutora Silvia Lúcia Bigonjal Braggio**  
Universidade Federal de Goiás – PPGLL-FL-UFG

**Professora Doutora Gisele Toassa**  
Universidade Federal de Goiás – PPGLL-FL-UFG

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por todas as graças concedidas a mim, pela força concedida para a conclusão deste trabalho;

Ao professor doutor Sinval Martins de Sousa Filho, pela generosa orientação, pelos conselhos e principalmente pela amizade;

À professora Silvia Lúcia Bigonjal Braggio, pela disposição em ler este trabalho e pelas valiosas contribuições;

Ao professor Sebastião Elias Milani, por ter compartilhado parte de sua genialidade;

Aos amigos que trabalham na secretaria do PPGLL-FL-UFG, por todo carinho e torcida;

Ao CNPq, pela bolsa de estudo concedida;

Às minhas amadas mães, Márcia Luiza da Silva e Maria Mendes Ferreira, pelas preces e apoio incondicional;

À minha doce, amada e querida companheira, Lara Cristina Mizael da Silva, por todo carinho, dedicação e principalmente pelo incentivo à pesquisa;

Ao meu irmão, Lucas Honório da Silva, pela amizade;

Àquela que prefere ficar no anonimato, mas que sem ela eu não teria conseguido nada do que sou hoje;

Àqueles que estão comigo praticamente todos os instantes, emanando amor, atenção, carinho e orientação necessária;

## **Resumo**

Neste trabalho, objetivamos descrever e analisar o papel do modo imperativo e da imperatividade no processo de aquisição da língua portuguesa falada no Brasil. Para tanto, usamos como base teórica estudos da linguística, da psicologia, da psicanálise e de outras ciências que também buscam explicar o processo de aquisição da língua. Os principais autores que consultamos foram De Lemos (1992; 1995; 1998; 1999; 2001; 2002; 2003; 2006); Goldgrub (2001); Milani (2011; 2016); Saussure (2002; 2012); Silva e Lima (2014); Chaves (2013), entre outros. A metodologia empregada foi a da pesquisa bibliográfica, na qual centramos nossa busca por dados de fala disponíveis em dissertações e teses do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre os anos de 2010 a 2015. Usamos a palavra chave 'aquisição de linguagem' para a busca dos dados. Na sequência, reanlizamos os dados, descrevendo-os sob uma nova óptica, a da cena enunciativa, porque o contexto de produção de fala é de fundamental importância para nosso trabalho. Observamos os seguintes resultados: (1) o modo imperativo e a imperatividade possuem um caráter de sugestão-obrigação quando é usado pelo adulto em relação à criança; (2) e de expressão do desejo e emoção quando usado pela criança em relação ao adulto; (3) Tanto o imperativo quanto a imperatividade contribuem para revelar que a criança, sujeito falante, não usa a língua apenas para se comunicar, mas, principalmente, para agir sobre o adulto no intuito de obter o que deseja, (4) enquanto o adulto usa a língua na intenção de regular e controlar os desejos da criança por meio de ordens e comandos.

**Palavras-chave:** Aquisição da Língua. Imperatividade. Modo imperativo. Subjetivação.

## **Abstract:**

In this work, our goal was to describe and analyze the role of the imperative mode and of the imperativeness in the process of acquisition of the Portuguese language spoken in Brazil. For such, we used as theoretical basis studies of linguistics, psychology, psychoanalysis and other sciences that also seek to explain the process of language acquisition. The main authors consulted were De Lemos (1992, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002, 2003, 2006); Goldgrub (2001); Milani (2011; 2016); Saussure (2002; 2012); Silva and Lima (2014); Chaves (2013), among others. The methodology employed was that of the bibliographical research, on which we focused our search for speech data available in dissertations and theses of the Bank of Thesis and Dissertations of CAPES and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations between the years 2010 to 2015. We used the key word "acquisition of language" for the data search. In the sequence, we reanalyzed the data describing them in a new perspective, that of the enunciative scene, because the context of speech production is of fundamental importance for our work. As results, we observed that (1) the imperative mode and imperativeness have a suggestion-obligation character when used by the adult in relation to the child, (2) and of the expression of desire and emotion when used by the child in relation to the adult; (3) both, the imperative mode and the imperativeness contribute to reveal that the infant, speaking subject, does not use the language merely to communicate, but mainly uses it to act on the adult in order to get what she/he wants, (4) while the adult uses the language in order to regulate and control the desires of the child through orders and commands.

**Keywords:** Acquisition of Language. Imperativeness. Imperative mode. Subjectivation.

## **Lista de figuras**

<b>Figura 1</b> Unidade mínima de comunicação.....	20
<b>Figura 2</b> Unidade comunicação .....	20
<b>Figura 3</b> Circuito da fala .....	21
<b>Figura 4</b> Representação da língua, faculdade da linguagem e da fala .....	50
<b>Figura 5</b> O caminho para a aquisição.....	51

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	16
(BREVE) HISTORIOGRAFIA DA PSICOLINGÜÍSTICA E DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM .....	16
1.1 Antes do nascimento da Psicolinguística às diversas teorias de aquisição da língua .....	16
1.2 Psico-lingüística .....	18
1.3 Algumas teorias de Aquisição da língua.....	22
1.3.1 O behaviorismo e a aquisição da linguagem.....	23
1.3.2 Teoria gerativa e aquisição da língua .....	29
1.3.3 O connexionismo e aquisição da língua .....	32
1.3.4 Epistemologia genética e aquisição da língua.....	36
1.3.5 Uma síntese e alguns apontamentos sobre a relação entre linguística e teorias de aquisição da língua .....	38
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>40</b>
AFINAL, O QUE ADQUIRIMOS: LINGUAGEM, LÍNGUA OU FALA? .....	40
2.1 Uma breve explicação.....	40
2.2 A construção da tricotomia linguagem, língua e fala feita por Saussure.....	43
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	56
CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS CONJUGADA COM A ANÁLISE DOS DADOS .....	56
3.1 A Metodologia.....	56
3.2 A base teórica escolhida para guiar nossa análises dos dados .....	59
3.3 Análise dos dados .....	64
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
REFERÊNCIAS .....	80
Anexo .....	85

## INTRODUÇÃO

Objetiva-se com este trabalho descrever e analisar o papel do imperativo e da imperatividade no processo de aquisição da língua portuguesa falada no Brasil. Com base em dados já coletados, transcritos e analisados anteriormente em trabalhos acadêmicos como dissertações e teses, especialmente dados que abrangem o período de aquisição da língua compreendido entre os 10 a 30 meses de vida de uma criança, investigamos qual o papel do imperativo e da imperatividade no processo de aquisição do Português Brasileiro. Como se trata de dados de aquisição de língua, centramos nossa observação na cena enunciativa, não apenas nos dados de fala que foram produzidos pelos falantes (crianças, pais, pesquisadores etc.). Ainda objetivamos discorrer sobre noções de sujeito e identidade da criança quanto à sua formação discursiva e como essas noções atuam no processo de aquisição da língua com vistas a verificar diálogos que apresentam o modo imperativo e/ou níveis/ graus de imperatividade.

Por fim, aplicamos os conceitos teóricos do sociointeracionismo e de outras teorias para poder analisar as cenas enunciativas da criança e do adulto para podermos analisar o papel do imperativo e a imperatividade nessas cenas enunciativas. Como recurso metodológico, usamos da pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e descritivo, com enfoque qualitativo. Buscamos desenvolver uma pesquisa empírica para, mediante a construção de hipóteses pautadas em vestígios/indícios dos dados, entender as relações entre a língua e o indivíduo num processo de aquisição de língua, tendo o diálogo entre criança e adulto como ponte para explicar como o modo imperativo e a imperatividade estão dispostos em cenas enunciativas que envolvem criança e adulto.

Para os fins deste trabalho, buscamos dissertações e teses que foram defendidas entre os anos de 2010 a 2015, pois acreditamos que esse intervalo de tempo pode oferecer uma quantidade significativa de trabalhos defendidos, ou seja, de dados para nossa pesquisa. Os dados foram obtidos a partir de buscas no site do Banco de teses e dissertações da CAPES e no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nas buscas, utilizamos o seguinte descritor/palavra-chave: *aquisição de linguagem*. Em seguida, refinamos ainda mais nossa busca, objetivando rastrear dados de fala compreendidos na faixa etária dos 10 meses aos 30 meses.

Analisamos ao todo 40 trabalhos, entre dissertações e teses. Ao final, selecionamos apenas duas Dissertações de Mestrado que fizeram uma transcrição dos dados de fala da criança e de toda a cena enunciativa, ou seja, não se limitaram apenas a apresentar os dados de forma isolada, como alguns trabalhos com os quais nos deparamos fizeram.

Uma dissertação é de autoria de Ana Paula Cinta, cujo título é *O ethos na linguagem da criança: um caminho para a identidade enunciativa*, defendida no ano de 2010, baseada na proposta de Maingueneau (2008) e nos dados de uma criança (A, 20-30 meses). Buscou revelar a construção da identidade e da própria imagem da criança por meio da interação com os pais e pessoas próximas à criança. Baseada em Bruner (2009), Cinta (2010) buscou verificar, também, a relação da criança com a língua.

A outra dissertação é de autoria de Thais da Silveira Neves Araújo, cujo título é *Aquisição de aspecto no português brasileiro*, defendida no ano de 2015, que teve como objetivo investigar os morfemas flexionais e sua relação com as noções de Tempo e de Aspecto nas etapas iniciais da aquisição da língua. Isto é, qual das categorias mencionadas emergem primeiramente na fala das crianças.

Nosso trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico dos estudos em aquisição da língua, do nascimento da psicolinguística e fazemos uma síntese das principais correntes teóricas que buscam explicar como uma criança adquire a língua. Na medida do possível, apontamos em que uma teoria avançou em relação a outras teorias.

No capítulo dois fazemos uma discussão sobre o que de fato adquirimos, a língua, a linguagem ou a fala. Apoiamo-nos no Curso de Linguística Geral (2012) para fazermos tal discussão. Por último, o capítulo três comporta nossa fundamentação teórico-metodológica e a análise dos dados.

Escolhemos a vertente teórica delineada pela pesquisadora brasileira Cláudia Thereza Guimarães de Lemos para buscarmos compreender qual o papel do imperativo e da imperatividade no processo de aquisição do português brasileiro. Escolhemos a citada pesquisadora pelo fato de ela considerar que a língua do Outro tem papel preponderante na formação da criança, pois, segundo a ótica de De Lemos (1998), a língua é a responsável por promover a passagem do *infans* ao de sujeito falante. No conjunto de seus estudos e de seus escritos, Cláudia de Lemos inaugura uma perspectiva teórica única.

Nos dizeres de Goldgrub (2001), a referida autora elaborou uma teoria psicanalítica acerca da aquisição da língua, afinal, ela se baseou nos escritos de Lacan para compreender a fala da criança e os efeitos que o Outro, a língua e o eu produzem no *infans*, no caso, o efeito da subjetivação.

De Lemos (1998) não vê a língua apenas como uma ferramenta a serviço da comunicação, ela vê a língua como a responsável por tornar a criança um sujeito. Para essa sua formulação, ela recorre à Saussure, ao *Curso de Linguística Geral*, para sermos mais exatos. É através da leitura e releituras do *CLG* que a referida pesquisadora passa a entender que a língua da criança é impossível de ser categorizada, e que essa língua é imprevisível e heterogênea. Para isso, é preciso ter o entendimento de que os enunciados da criança não são resultados de uma fala isolada.

Para compreendermos a concepção de língua formulada por De Lemos foi preciso (re)lermos Saussure e principalmente muito do que dele se escreveu. Após várias leituras, pudemos constatar que grande parte das pesquisas brasileiras, cujo foco é o fenômeno da aquisição, fazem uso do sintagma *aquisição da linguagem*. Contudo, pela perspectiva saussuriana, se bem a entendemos, é um tanto quanto inadequado dizer que a criança está adquirindo a linguagem, pois esta é uma faculdade inata, algo que já nascemos com ela, é parte de nossa estrutura mental, conforme também afirma Milani (2016) acerca dessa temática nos estudos de Saussure.

Além do mais, a distinção entre língua, fala e linguagem foi o principal empreendimento feito por Saussure e que consta principalmente no *Curso de Linguística Geral* ([1970] 2002). Tal distinção é fruto de uma profunda reflexão filosófica feita ao longo dos anos pelo mestre genebrino, em que a base de toda a discussão é a língua. Portanto, ela é a nossa fonte para discorrermos sobre a realidade que nos cerca. Temos ciência de que há várias discussões sobre o que é realidade, todavia, não é nosso objetivo trazer à tona essa discussão, queremos apenas deixar expresso que língua e realidade estão, de certa forma, ligadas.

Dessa forma, como parte da discussão acerca do papel do imperativo e da imperatividade na aquisição do português brasileiro, consideramos que o que se adquire é a língua, afinal, conforme De Lemos (2002), a língua nos captura, é a língua que nos torna sujeito, sujeito esse que vai aos poucos compreendendo que os seus desejos, suas vontades e emoções são expressas por meio da língua.

A criança dirige ordens ao adulto, ou seja, ela usa do modo imperativo para se dirigir à ele, afinal, de acordo com Cunha & Cintra (2001), o imperativo é usado para exigir o cumprimento de ordens e de desejos do falante. De acordo com Bechara (2009), o modo imperativo é relacionado à forma linguística que solicita um fazer ou um deixar de fazer por parte do interlocutor.

Porém, ter apenas a tradição gramatical como norteadora do que seja e como funciona o imperativo é insuficiente para explicar como atua o modo verbal imperativo na sentença e para além dela, afinal, a gramática normativa o conceitua levando-se em consideração apenas o aspecto da conjugação, isto é, o caráter formal e morfológico dos verbos.

Conforme Chaves (2013, p. 69), essa insuficiência decorre pelo fato de o estudo de cunho normativo “não considerar a manifestação semântico-discursivo-pragmática ou até mesmo ilocucionária do modo verbal”. Assim, ainda em conformidade com o autor citado, quando se olha pelo viés discursivo, o verbo pode estar morfológicamente marcado como estando no modo indicativo ou subjuntivo, contudo, pode estar funcionando semanticamente como modo imperativo, ou seja, a ênfase não se restringe apenas ao modo, assim, a imperatividade assume uma extensão mais ampla do que o modo imperativo.

A imperatividade (estando ou não marcada morfológicamente) se constitui por meio de outros mecanismos linguísticos. No caso do presente trabalho, é possível perceber que a imperatividade ocorre principalmente por meio de estratégias ilocucionárias e pragmáticas, usadas com a finalidade de que alguém faça algo, seja o adulto, seja a criança, conforme poderá ser visto nos dados.

Por isso, o imperativo e a imperatividade precisam ser vistos como integrantes do processo dialógico entre criança e adulto, pois podem ser expressos por diferentes formas, não se restringindo apenas à marcação do verbo. Assim sendo, é possível compreender a extensão do imperativo e da imperatividade, em que o adulto os usa como proposta-obrigação, isto é, o adulto ordena que a criança cumpra suas determinações por meio de sugestões, não de uma forma explícita, por meio de uma ordem direta.

Há de se ressaltar que há casos em que a obrigação e o mando aparecem de forma explícita. Esse fato surge quando o adulto coage a criança de modo a deixar claro que ela não pode questionar a ordem por ele emitida, geralmente ocorrendo quando a

criança brinca com comida, ou não quer tomar remédio, ou quando o adulto quer que a criança pare de fazer bagunça.

Por sua vez, a criança expressa seus desejos apenas de forma imperativa, ela dirige ordens ao adulto, contudo, ela não tem noção de que está ditando comandos a ele. O adulto tem o papel de mostrar à criança que seus desejos e vontades precisam ser controlados socialmente e por ela. Desta forma, um dos papéis do imperativo é o de atuar como regulador das emoções e desejos da criança, hipótese que demonstraremos no capítulo 3, adiante.

De acordo com nossa hipótese, apresentada nesta seção resumidamente, o adulto usa o imperativo para agir sobre a criança, trata-se de uma estratégia linguística usada com a finalidade de orientar a criança, por meio de um comando, ou sugestão de comando, a cumprir determinadas tarefas ou atos que fazem parte da rotina social de uma comunidade de fala. Desta forma, o imperativo e a imperatividade assumem o papel de orientar a criança a viver em sociedade.

Para chegarmos ao entendimento do papel, ou papéis, do imperativo e da imperatividade na aquisição do português brasileiro, primeiro procuramos apresentar como a área de estudo acerca da aquisição se configurou enquanto ciência. Para tanto, apresentamos o que levou à criação da Psicolinguística, “responsável” por conduzir os estudos em aquisição. Também procuramos sintetizar algumas das principais teorias que buscam explicar como uma criança passa a falar, buscando subsídios nos estudos de De Lemos que, diante da insatisfação da forma como algumas correntes teóricas explicam o processo aquisicional de uma língua, criou uma teoria própria.

Além do mais, achamos necessário apresentar um breve panorama das principais correntes teóricas que buscam explicar o fenômeno da aquisição da língua de modo a explicitar o que levou Cláudia de Lemos a criar uma teoria para explicar a aquisição da língua. Temos ciência de que muitos detalhes de cada teoria que apresentamos em nosso trabalho não foram apresentados em sua totalidade, afinal, não era nosso foco detalhar como cada modelo teórico foi sendo pensado e construído. Ao apresentarmos as diversas teorias de aquisição da língua, buscamos apenas demonstrar o amplo universo que é estudar como uma criança adquire sua língua.

Além do mais, podemos ser indagados sobre qual a importância de tal discussão quando a proposta de nosso trabalho é explicar a importância do imperativo na fase em que a criança está adquirindo a língua para exercitar a fala. Caso essa pergunta seja

feita, destacamos que parte de nossa hipótese da importância do imperativo decorre de problematizar o que adquirirmos, a linguagem, a língua ou fala, como poderá ser visto mais adiante. Assim, nosso ponto de partida é o Curso de Linguística Geral, pois é em tal obra que há a conceituação final, digamos assim, dos termos língua, linguagem e fala. Também no referido livro há a afirmação de que o indivíduo nasce com a capacidade para aprender uma língua, que o permitirá expressar-se pela fala.

Além do mais, os textos de De Lemos, embora não discorram sobre a diferenciação entre língua, linguagem e fala, deixam margem para entender que é a língua a responsável por inserir a criança na sociedade, principalmente quando ela, baseada em Lacan e outros estudiosos, considera, assim como e com Saussure (2002), a língua como um sistema. A diferença da proposta de De Lemos (2002; 2006) decorre da afirmação de que esse sistema é também essencialmente interativo, sendo que a interação deve ser analisada a partir do diálogo entre os usuários da língua, a partir da fala.

Segundo De Lemos (1995), sendo também nosso entendimento, é o de que Saussure não exclui em momento algum a fala como objeto de estudo. Para ela, o autor diz que a Linguística necessita centrar-se na língua porque a fala localiza-se na esfera individual, isto é, para De Lemos (1995), Saussure insere a fala no âmbito do não previsto, pois está na esfera do individual, podendo cada indivíduo exercer a liberdade de combinações e encadeamentos que a língua oferece.

Além de defender que Saussure faz uma reflexão sobre a fala, De Lemos (2002) considera também que há no Curso de Linguística Geral uma reflexão sobre a noção de sujeito. Para ela, entender a ordem da língua implica o entendimento de que o sujeito é causado pela língua, isto é, o *infans* é um prenúncio de sujeito, que assim será após ser capturado pela língua, após passar pelo processo de subjetivação, para somente assim atuar sobre a língua e sobre o outro.

Compreender qual relação existe entre língua, linguagem, fala e sujeito, é possível encontrar o caminho para responder algumas questões sobre a aquisição da linguagem, isto é, poder entender qual é a ordem própria da língua e principalmente compreender o sujeito que emerge da relação entre língua e fala, quando a criança tem a língua acionada, quando ela tem a fala estruturada e qual o momento que ela está adquirindo a língua. Essas questões impulsionaram De Lemos (2002) a revisitar

Saussure e, a partir dele, elaborar uma proposta alternativa para os estudos em aquisição da língua, proposta esta que parte do diálogo entre Linguística e Psicanálise.

Diferentemente das outras teorias de aquisição da língua, a abordagem feita por De Lemos (2002; 2006) propõe que o que está em jogo não é um desenvolvimento cognitivo da criança, mas a mudança estrutural que ele sofre ao passar de um corpo pulsional para a condição de um sujeito falante. Quando a criança entra em contato com a língua, diferentemente do que acreditavam os psicólogos e os psicolinguistas, De Lemos (2002; 2006) considera que a língua não pode ser adquirida aos pedaços, isto é, a língua não é um objeto adquirido de forma sequencial, em estágios ordenados.

O entendimento é o de que a trajetória da criança na língua é marcada por mudanças de posição dela, criança, com relação à língua, à própria fala e à fala do outro, sendo essa mudança de posição mostrada nos dados gerados numa situação linguística de interação. A teoria interacionista proposta por De Lemos (1992) oferece a possibilidade de uma problematização da relação criança x língua, ou, de forma mais precisa, da relação do sujeito com o Outro e a língua, além da noção de indivíduo e sujeito.

## CAPÍTULO 1

### (BREVE) HISTORIOGRAFIA DA PSICOLINGÜÍSTICA E DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

#### 1.1 Do nascimento da Psicolinguística às diversas teorias de aquisição da língua

De acordo com Scarpa (2002), a busca pelo entendimento de como a criança adquire uma língua sempre provocou especulações entre leigos e os estudiosos do assunto. Dentre os vários relatos sobre o tema da aquisição de uma língua registrados ao longo dos séculos, a referida autora menciona um em especial ocorrido no século VII a.C, em que o rei Psamético do Egito deu ordens para que duas crianças fossem isoladas do convívio social a fim de verificar como seria a manifestação linguística de cada uma das crianças em uma situação de isolamento.

O intuito do rei Psamético, conforme Scarpa (2002), era descobrir a língua mais antiga do povo egípcio. Ao isolar as duas crianças de outros seres humanos, o rei acreditava que a primeira palavra emitida de forma espontânea por elas pertenceria à língua mais antiga do Egito.

Estudos sistemáticos sobre a aquisição da língua só tiveram início no século XIX, conforme Slobin (1980) e Scarpa (2002). Segundo os autores, os linguistas registravam dados de fala de seus filhos na intenção de acompanhar o desenvolvimento da língua da criança. Tais linguistas, também conhecidos como *diaristas*, não estavam preocupados com a refutação de uma teoria linguística ou psicológica, apesar de estarem inseridos nas teorias da época. Para Scarpa (2002), ao registrar-se uma quantidade razoável da língua das crianças seria possível estudar como o conhecimento da língua é adquirido e muda com o tempo.

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir os fatores que levaram à criação da Psicolinguística, enquanto área do conhecimento que tem como foco o estudo da aquisição da língua, conforme pressupostos de Slobin (1980). Desse modo, pretendemos apresentar e discutir, minimamente, algumas das principais teorias de aquisição da língua.

O vocábulo “minimamente” justifica-se por ser deveras complicado examinar detalhadamente uma só teoria de aquisição da língua. Neste sentido, busca-se,

principalmente e brevemente, evidenciar a mudança de olhar que cada vertente teórica oferece para o referido processo, mostrando o que está na base de cada uma.

Embora o presente capítulo apresente o sintagma “historiografia”, temos a consciência de que pouco trabalhamos com a noção conceitual que ele carrega, a saber: “penetrar na estrutura de uma obra, verificando seus conceitos e fontes refratadas” (MILANI, 2011, p. 9). Por meio da historiografia é possível conhecer um pouco do pensamento da época, mais precisamente, do pensamento científico da época.

Ainda com base em Milani (2011), sabemos que os conceitos que compõem uma teoria estão fortemente vinculados a obras anteriores, seja para dar continuidade a uma ideia, seja para romper com tal pensamento e assim oferecer novos horizontes teóricos. A esse movimento, Milani (2011) chama de avanço do conhecimento. Desse modo, buscamos apresentar sinteticamente como cada teoria sobre aquisição explica o modo como uma criança passa de um estado de balbúcio para o de plena comunicação, digamos assim.

Kuhn (1996, *apud* MOSCHETTI, 2004, p. 46) considera que “a emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas da ciência normal”. A título de exemplo, podemos mencionar como o Behaviorismo, enquanto teoria que explica o processo de aquisição de uma língua, deu lugar à teoria gerativa, vertente teórica que também busca explicar o mesmo processo.

Ainda sobre avanço científico, especificamente sobre novos métodos de trabalho, Milani (2011) afirma que:

Nos estudos científicos ou em tudo que se faz, a ruptura responde pelos avanços do conhecimento, pelas inovações, porque são precisamente os **novos pontos de vista**, ou métodos de abordagem, do objeto estudado. Os **conceitos não variam**, são sempre retomados como foram aprendidos, mas todo indivíduo tem uma concepção metodológica, para qualquer objeto da natureza, sempre diferente de todos os outros indivíduos, por isso tal conceito certamente será transfigurado em um conceito diferenciado individualmente (MILANI, 2011, p.20, grifos nossos)

De fato, os conceitos não variam. Pode-se dizer que em grande parte dos trabalhos que tratam de aquisição da língua(gem) não se (re)discute o conceito de língua na fase de aquisição, porém, novos olhares para como a língua influencia a criança que se encontra em período de aquisição da língua é que são apresentados. É por

meio de novos olhares sobre a relação língua X criança que nascem as várias teorias sobre aquisição da língua e a Psicolinguística apresentadas a seguir.

## 1.2 Psico-linguística

Como a presente seção tem o objetivo de expor o breve percurso histórico da *psicolinguística*, o uso do hífen no subtítulo tem o intuito de ser o precursor da apresentação, afinal, chegou-se ao termo *psicolinguística* devido à junção dos sintagmas *psicologia* e *linguística*. Com base em Peterfalvi (1970, p.14-15), a explicação fica mais clara, pois, segundo o referido autor:

A Psicolinguística tem de característico o fato de ter sido criada por assim dizer 'intencionalmente', num cenário histórico-geográfico precisamente localizado, por uma reunião de especialistas que, além de redigirem sua certidão de nascimento, fizeram um minucioso levantamento dos vários problemas que a nova disciplina deveria tratar, e até mesmo planejaram em certa medida as experiências de Psicolinguística que se deveriam realizar. Com efeito, atendo-nos ao próprio termo '**Psico-linguística**' (sem excluir a possibilidade de pesquisas análogas sob denominações diferentes), sua criação ocorreu em 1951, data em que se realizou na Universidade de Cornell (Estados Unidos) um 'seminário de verão', logo seguido pela criação de uma comissão de psicólogos – C. E. Osgood, J. B. Carroll, G. A. Miller – e de linguistas – T. E. Sebeok, F. G. Lounsbury. De outro seminário, realizado em 1953, originou-se o livro básico de C. E. Osgood, T. E. Sebeok e colaboradores: *Psycholinguistics*, que comporta um vasto programa de pesquisas inspiradas, como se disse, por uma tentativa de síntese da Psicologia do Aprendizado, da Teoria da Informação e da Linguística." (grifo nosso)

Do ponto de vista histórico, de acordo com Maia (1985), a intencionalidade da criação da Psicolinguística tem correspondência com a difusão da interdisciplinaridade nas universidades norte-americanas, além de vincular-se, ao mesmo tempo, à expansão de alguns departamentos nas faculdades dos Estados Unidos.

O primeiro destaque que damos ao excerto acima centra-se na afirmação de que já no início da área optou-se pelo caráter híbrido da Psicolinguística, o que não poderia ser diferente, afinal, três áreas do conhecimento compõem a sua base, o que implica na definição e ao mesmo tempo o objeto de estudo da psicolinguística, a saber, a codificação e a descodificação das mensagens orais que os sujeitos humanos trocam entre si.

O segundo destaque reside nas suas condições de criação, pois tanto a Psicologia quanto a Linguística “em seus campos respectivos, já estavam adiantadas em caminhos

traçados de maneira suficientemente clara”, conforme Peterfalvi (1970), ou seja, já eram ciências com seus respectivos objetos de estudo definidos, o que favoreceu a criação da Psicolinguística.

Há de se considerar que o autor mencionado no parágrafo anterior faz referência a Linguística Estrutural, a qual tem como base o livro *Curso de Linguística Geral (CLG)*<sup>1</sup>, organizado por Charles Bally e Albert Sechehay, contando também com a colaboração de A. Riedlinger. O *CLG* fundamenta-se na transcrição que alguns alunos fizeram das aulas de Linguística Geral ministradas por Ferdinand de Saussure, na Universidade de Genebra, entre os verões de 1907 a 1911.

Cabe destacar que embora a obra *Curso de Linguística de Geral* tenha sido organizada por Bally e Sechehay, o livro é dedicado a Ferdinand de Saussure, também conhecido como o “pai da linguística”, segundo Castelar de Carvalho (1976). Como contribuição para a Psicolinguística, a linguística oferece subsídios para a descrição formal da estrutura da língua, estrutura essa que abrange elementos como os sons e o significado das palavras. Além do mais, é a concepção de língua como a união do significado com o significante, exposta no *Curso de Linguística Geral*, que será levada em consideração pelos fundadores da Psicolinguística.

Quanto à Psicologia, é levada em consideração a revolução behaviorista e seus desdobramentos ao ter renunciado à concepção mentalista, até então presente nos estudos psicológicos, sobretudo para o estudo da língua enquanto comportamento, ou seja, foi a partir da concepção behaviorista de fatos objetivos de que estímulos externos provocam reações do organismo que foram trazidos para a Psicolinguística.

Até recentemente, havia uma intensa e calorosa discussão sobre a filiação da Psicolinguística, isto é, se a Psicologia foi quem importou elementos da Linguística ou o contrário, se a Linguística foi quem importou elementos da Psicologia. Slama-Cazacu (1979, p. 33, apud MELO, 1999, p.13) oferece uma resposta contundente:

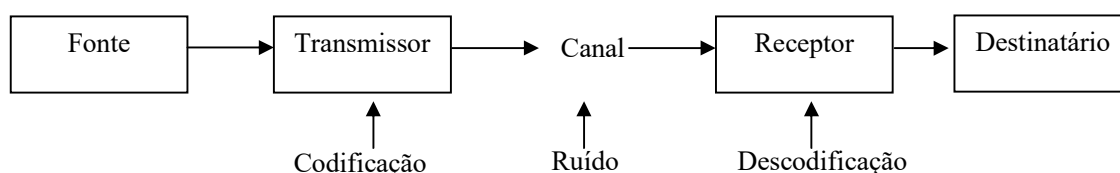
A Psicolinguística não deve ser considerada como um ramo ou como corrente da Linguística ou da Psicologia, mas como uma disciplina (ou uma metodologia interdisciplinar). A Psicolinguística tem um domínio autônomo. Esta autonomia é assegurada pela existência de um **objeto específico**, bem como por uma metodologia e uma modalidade de interpretação de fatos particulares (grifos nossos).

---

<sup>1</sup> Adiante, apresentamos uma discussão mais aprofundada sobre a implicação que a obra *Curso de Linguística Geral* tem para a nossa pesquisa.

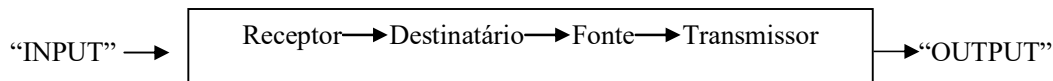
O objeto de estudo específico a que se refere à citação acima é “a codificação e a decodificação das mensagens linguísticas”. Para tanto, como mencionado anteriormente, a Linguística fornece dados concernentes ao estudo dos sons bem como da relação entre as mensagens e os interlocutores. A psicologia, por sua vez, oferece subsídios para a compreensão de como as crianças adquirem estruturas linguísticas e como tais estruturas são utilizadas no processo da fala. Por sua vez, quanto à Teoria da Informação, sua contribuição reside na própria definição da Psicolinguística e como o *esquema mínimo de comunicação*, ideia chave da Teoria da Informação, foi ressignificado para exemplificar o processo de comunicação, como demonstrado a seguir:

**Figura 1:** Unidade mínima de comunicação



Fonte: Introdução à Psicolinguística. (PETERFALVI, 1970, p. 26)

**Figura 2:** Unidade de comunicação



Fonte: Introdução à Psicolinguística (PETERFALVI, 1970, p. 26).

A figura 1 assenta-se nos estudos desenvolvidos por Shannon e Weaver no que se refere à *Teoria da Informação* (cf. PETERFALVI, 1970). Em princípio, o esquema da figura 1 foi criado para representar o processo de comunicação por meio de aparelhos telefônicos. Peterfalvi (1970) explica que o transmissor simboliza o telefone, que codifica as vibrações do ar provocadas pela fala em sinais elétricos, sendo estes encaminhados por um cabo (canal) para outro aparelho telefônico, que irá decodificar os sinais elétricos em vibrações passíveis de serem compreendidas pelo ouvido humano.

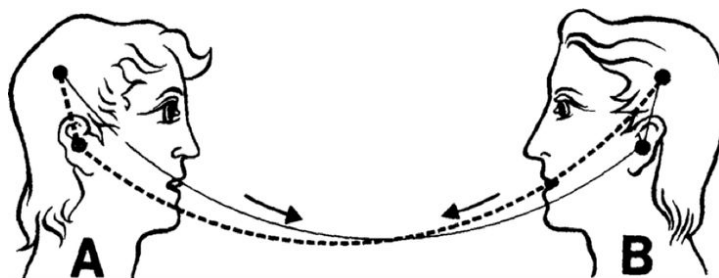
Ainda segundo Peterfalvi (1970), Osgood e demais pesquisadores conceberam que a codificação e decodificação estão presentes no próprio organismo, ou seja, no homem, sujeito que fala e escuta. No esquema da figura 2, o *input* é um estímulo no qual um indivíduo será exposto; o receptor fica responsável por decodificar o estímulo

enquanto que o destinatário e a fonte estão ligados a um componente cognitivo do sujeito, que por via do transmissor irá codificar, no caso, a mensagem (resposta) endereçada a outro sujeito.

A resposta é o *output* do sistema. Embora os modelos sejam praticamente idênticos, é preciso ressaltar que no esquema elaborado por Shannon e Weaver (figura 1), a codificação e a descodificação convertem as ondas sonoras em sinais elétricos, ou, de forma mais técnica, converte um significante em outro significante. Já no esquema proposto por Osgood (figura 2), a codificação e a descodificação são operações que convertem sinais [linguísticos] em processos cognitivos, ou vice-versa, afinal, a língua é uma resposta do organismo devido a um estímulo do meio.

Há de se ressaltar que Saussure já havia trabalhado em suas aulas o processo de codificação e descodificação, como pode ser visto no esquema que representa o circuito da fala:

**Figura 3:** Circuito da fala



**Fonte:** Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 2012, p. 43).

Para Saussure (2012), o ponto de partida do circuito se situa no cérebro, pois se trata de um fenômeno inteiramente psíquico acompanhado de um processo fisiológico em que “o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois, as ondas sonoras se propagam da boca de A até o ouvido de B” (SAUSSURE, 2012, p. 43).

Queremos lembrar que Shannon e Weaver, conforme Peterfalvi (1970), simplesmente reelaboraram o modelo já expresso nas aulas dos Cursos de Linguística Geral ministrados por Saussure.

Com base no excerto de Peterfalvi (1970), vimos que a Psicolinguística foi criada intencionalmente, que ela é a junção principalmente da Psicologia com a

Linguística, além de ter contado com elementos da Teoria da Informação em sua gênese. Mas, para que exatamente a Psicolinguística foi criada? Segundo Maria Teresa Guimarães Lemos (Lemos, 2002), a criação de tal disciplina é para centralizar em si o chamado estudo de aquisição da língua, isto é, centralizar em uma única disciplina esforços para a compreensão de como uma criança adquire sua língua materna.

Basicamente, queremos elucidar com a Figura 3 que a Psicolinguística tem um compromisso específico com a pesquisa em aquisição da língua. O processo da língua e o processo da mente se associaram na tentativa de explicar como uma criança vai gradativamente fazendo uso do sistema da língua para integrar com sua comunidade linguística, logo, várias são as teorias que buscam dar conta desse intrigante fenômeno que é a aquisição de uma língua.

Atualmente, porém, os estudos de aquisição estão completamente inseridos no âmbito da Psicolinguística. Embora vários projetos busquem explicar o processo de aquisição da língua, estudos muito diferentes, diga-se de passagem, todos os projetos partilham de algo em comum, a saber: quando/como a criança passa a falar. Na sequência, apresentamos algumas das principais propostas que buscam explicar o fenômeno da aquisição da língua(gem).

### 1.3 Algumas teorias de Aquisição da *língua*

O estudo do processo de aquisição e desenvolvimento da língua pela criança é constituído por um incrível desafio por parte daqueles que se propõem a estudá-los, sendo, talvez, o principal desafio do pesquisador o de filiar-se a uma determinada perspectiva teórica, pois o estudo sobre a aquisição da língua é uma área em que impera a interdisciplinaridade.

De acordo com Slobin (1980), o estudo da aquisição de uma língua aborda questões importantes não apenas para a Linguística, que trata de questões ligadas à compreensão de dados de produção e interpretação de enunciados tanto por parte das crianças como de adultos, como para o estudo da cognição humana, já que o que se pretende é compreender o modo como adquirimos a capacidade de nos expressar individual e socialmente, seja pela via verbal ou pela não-verbal.

Embora várias sejam as teorias que busquem explicar o desenvolvimento linguístico da criança, o que evidentemente supõem um distanciamento entre as teorias, Lemos (2002, p. 97) destaca que:

Todos têm um compromisso com a fala da criança. Seja para dizer por quais estruturas ele fala, quando é que fala o que, de que modo passa a uma Outra fala... O fato é que a posição teórica do investigador não o liberta de um submetimento a essa fala.

Ou seja, a fala da criança é o que move o estudo da aquisição. Independentemente da corrente teórica escolhida pelo pesquisador, a busca de como a criança se apropria do sistema da língua para se comunicar une todos os pesquisadores. Desse modo, buscamos apresentar como a fala da criança é vista pelas diversas teorias e, ao mesmo tempo, o que singulariza cada teoria. Iniciaremos com a perspectiva behaviorista, pois foi tal modelo teórico que esteve na origem da Psicolinguística.

Na sequência, damos destaque para teoria gerativa, uma vez que foi a partir desta que os estudos em aquisição ganharam maior notoriedade, além de a referida perspectiva ter contribuído por desbancar o behaviorismo skineriano enquanto modelo teórico exclusivo que buscava explicar o desenvolvimento linguístico da criança.

Dando prosseguimento, tratamos do conexionismo, pois se trata de uma teoria muito próxima à corrente gerativa e que tem atualmente um campo de alcance considerável nas pesquisas sobre aquisição de língua. Por fim, apresentamos aspectos da epistemologia genética, tendência que ganha corpo no campo da aquisição de língua nesse início de século XXI. Destacamos em seção particular a teoria interacionista, pois a escolhemos como base teórica de nosso estudo.

### 1.3.1 O behaviorismo e a aquisição da linguagem

Behaviorismo é um termo oriundo da língua inglesa e significa em língua portuguesa, aproximadamente, *comportamento*. Conforme Finger (2008), foi Jonh B. Watson, em um artigo com data de 1913, quem cunhou o referido termo, sendo esse estudioso considerado o fundador da escola behaviorista. Entretanto, a ideias de Watson originam-se dos estudos que o fisiologista russo Ivan P. Pavlov (1849-1936) desenvolveu sobre o sistema digestivo de cachorros.

A experiência desenvolvida pelo cientista russo consistiu em utilizar um cão, uma campainha e um pedaço de carne. Pavlov percebeu que quando o cão era exposto ao pedaço de carne ele salivava, processo que foi denominado pelo cientista de reflexo não condicionado, ou resposta natural, dado que o ato de salivar é decorrente da exposição do animal a um estímulo natural. Para Finger (2008), o termo “incondicionado” remete à ideia de que o ato de salivar, no âmbito da pesquisa em questão, ocorre sem que haja intervenção intencional por parte do pesquisador, pois se trata de um comportamento intrínseco do cachorro.

Dando prosseguimento à pesquisa sobre o sistema digestivo de cães, Pavlov começou a tocar uma campainha, denominada de estímulo neutro, uma vez que inicialmente o sino não tem efeito sobre as reações dos reflexos dos cães, antes de mostrar o pedaço de carne ao animal. Para o cientista, após certo tempo, mesmo que o pedaço de carne não fosse dado ao cachorro, somente o fato de o animal escutar o barulho da campainha seria motivo para fazer com que o cachorro salivasse.

A esse processo Pavlov denominou-o de reflexo condicionado, ou resposta condicionada. Em síntese, o estudo de Pavlov versa que um estímulo indiferente (o sino) quando combinado com um estímulo que provoque um reflexo incondicionado, após algum tempo, o estímulo indiferente é capaz de provocar a mesma resposta que um estímulo incondicionado provocaria, a isso foi chamado de resposta condicionada.

A crítica ao estudo do cientista russo, conforme Finger (2008), reside nas generalizações feitas por Pavlov. O autor associou sua pesquisa ao processo de aprendizagem que nós, humanos, passamos. De acordo com o pesquisador, o homem também saliva mediante lembrança de um prato de comida. Dessa forma, estamos sempre fazendo associações entre estímulos e respostas, um mecanismo que explica os motivos pelos quais reagimos de forma instintiva a determinadas situações (estímulos) por nós vividos anteriormente.

Watson teve considerável influência de Pavlov no que concerne aos estudos sobre o condicionamento animal. Para Bisaccioni & Carvalho Neto (2010), Watson buscava uma unidade básica no estudo do comportamento, dedicando seus estudos aos “reflexos aprendidos” e às reações emocionais básicas, ou incondicionadas, e complexas, ou condicionadas. O destaque do estudo de Watson fica por conta da experiência que fez com o “*Pequeno Albert*”, um nome fictício de uma criança real de onze meses de vida. Dentre outros, Watson tinha o objetivo de entender sobre reações emocionais adquiridas

pela experiência, claro, tendo como modelo os estudos de Ivan Pavlov. E o “*Pequeno Albert*” foi escolhido por apresentar, segundo Bisaccioni & Carvalho Neto (2010, p. 493), “uma certa estabilidade emocional”, isto é, a criança analisada não demonstrava possuir medo<sup>2</sup> ao ser exposta a qualquer tipo de animal ou objeto.

Entretanto, Watson percebeu que o barulho, alto e repentino provocado por uma batida, incomodava Albert. Dessa forma, o pesquisador norte-americano passou a colocar um coelho branco próximo a criança e, na sequência, produzia um som estridente muito forte, de modo a fazer com que Albert se assustasse, vindo a chorar. No decorrer do experimento, apenas o fato de expor o animal perto da criança a fazia chorar, o mesmo ocorrendo sempre que Albert era exposto a todo e qualquer objeto ou animal na cor branca com as características que remetiam ao coelho.

Ainda em conformidade com Bisaccioni & Carvalho Neto (2010), dos resultados do estudo com o “*Pequeno Albert*”, Watson conclui que o comportamento humano nada mais é do que uma resposta (R) de um indivíduo em virtude de um estímulo (E) ou de um conjunto de estímulos provocados pelo meio, daí surgir o termo *behaviorismo* (comportamentalismo), postulando que o ser humano é o resultado de processos de aprendizagem, sendo tal aprendizagem proporcionada pelo meio ao qual o homem está inserido.

Retomando a concepção explicitada no início do capítulo, de que uma teoria nasce fortemente vinculada a obras anteriores, seja para dar continuidade ou para romper com uma ideia, vimos que o behaviorismo, especialmente os estudos de Pavlov e Watson, muitos estudos que tratam da noção de comportamento levam em consideração apenas os escritos de B. F. Skinner, notoriamente, o autor mais conhecido quando se fala em behaviorismo. Porém, os estudos sobre comportamento devem também ser atribuídos a Pavlov e a Watson.

Em seguida, tratamos dos estudos feitos por Skinner, o autor mais reconhecido quando se fala em teoria do comportamento, pelas afirmações que ele faz sobre o behaviorismo, ao afirmar que:

O Behaviorismo não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia dessa ciência. Algumas das questões que ele propõe são: É possível tal ciência? Pode ela explicar cada aspecto do comportamento humano? Que métodos pode empregar? São suas leis tão válidas quanto as da Física e da Biologia? Proporcionará ela uma tecnologia e, em caso positivo, que papel

---

<sup>2</sup> No trabalho de Bisaccioni & Carvalho (2010), que tem como base o estudo Watson, o medo é concebido “genericamente como um conjunto de estímulos e respostas emocionais [...], condições de estimulação e respostas observadas.”

desempenhará nos assuntos humanos? São particularmente importantes suas relações com as formas anteriores de tratamento do mesmo assunto. O comportamento humano é o traço mais familiar do mundo em que as pessoas vivem, e deve ter dito mais sobre ele do que sobre qualquer outra coisa. E de **tudo o que foi dito**, o que vale a pena ser conservado? (SKINNER, 1974, p. 3, grifos nossos)

O “tudo que foi dito”, citado acima, é em referência ao trabalho de Watson sobre o comportamento humano, bem como sobre a crítica ao trabalho do mesmo. Para Skinner (1974), o mérito de Watson reside no fato de ele ter iniciado o rompimento com o método introspectivo que imperava nos estudos psicológicos.

Porém, seu equívoco foi ter feito afirmações generalizantes sobre o comportamento humano, mesmo que ele tenha explorado ao máximo os fatos acerca do comportamento. Além do mais, nos estudos de Watson, não fica clara a diferença entre mente e comportamento, se há ou não interferência de um no outro. É por isso que Skinner (1974) afirma que o Behaviorismo é uma filosofia comportamental, pois seu objetivo foi o de estabelecer que a mente é comportamento, que a mente é o que o corpo a faz.

Skinner possui uma obra muito vasta, e não é o intuito do presente trabalho discorrer sobre ela ou sobre toda a concepção de comportamento por ele formulada. Como já mencionado por nós, o propósito do presente capítulo é trazer à tona a discussão que tal corrente teórica, por meio de Skinner especificamente, faz sobre o processo de aquisição da língua.

Em *Verbal Behavior*, Skinner (1957) afirma que os sons linguísticos (comportamento verbal) são emitidos e reforçados como qualquer outro comportamento. Zilio (2010) esclarece que na obra de Skinner a língua não pode ser vista como uma coisa, como um mero instrumento que nós, humanos, utilizamos para expressar nossos pensamentos, nossas emoções, necessidades etc. A língua é um comportamento aprendido, um hábito, que é construída a partir da relação do ser humano com o meio.

Dessa forma, não é possível analisar o comportamento verbal apenas por meio de sua estrutura, sem levar em consideração as circunstâncias em que o comportamento verbal ocorreu. Finger (2008) bem descreve o comportamento verbal:

Organismos produzem sons e as palavras são reforçadas, ao passo que as não-palavras não o são; essas palavras são associadas para que sentenças sejam formadas, ao passo que rótulos são associados a objetos para a criação de significado. Dessa forma, argumenta, não é necessário identificarmos processos internos para compreendermos o desenvolvimento da língua, uma

vez que fatores externos ao organismo são primordiais na determinação de todo e qualquer tipo de comportamento (FINGER, 2010, p. 28-29).

Por essa perspectiva, a criança adquire a língua por meio de imitação e reforço. A língua é vista como uma mera coleção de palavras, locuções e sentenças que vão sendo apresentadas à criança. Assim sendo, a aquisição da língua é o resultado de uma construção gradativa que a criança opera através das experiências vividas em sociedade. Para melhor compreender as considerações de Skinner sobre o desenvolvimento linguístico da criança, é necessário que apresentemos os tipos de operantes verbais, que são respostas verbais emitidas por um falante, e são em um total de 5 (cinco), a saber: a) mando; b) tato; c) ecóico; d) intraverbal, e) autoclítico. A seguir, tomando como base o estudo de Finger (2008), apresentamos tais respostas:

**a) O mando:** o operante verbal do tipo mando está presente nos primeiros enunciados aprendidos pela criança. Segundo a referida autora, o mando está presente em respostas verbais tradicionalmente chamadas de ordens, pedidos, avisos etc. Como exemplo, cita o pedido de água por parte da criança ao adulto. Por ter seu pedido atendido com sucesso, nessa experiência específica, a criança acredita que sempre terá os seus desejos atendidos por parte do adulto.

**b) tato:** o tato é um comportamento que está vinculado a um estímulo de fala anterior. Segundo Finger (2008, p. 34), “a consequência direta do tato é o reforço social através de alguma forma de elogio”. Por exemplo, quando uma criança menciona a palavra cadeira perante o objeto e recebe do adulto um elogio como “muito bem, é uma cadeira”, o adulto está reforçando o comportamento da criança no sentido de estabelecer a relação nome x referente.

**c) ecóico:** tal comportamento também está vinculado a um estímulo vocal anterior, tal como no *tato*, porém, para que o operante verbal seja classificado como ecóico é necessário que a criança repita inteiramente a sequência vocal que o adulto proferiu. Além do mais, enquanto no modo *tato* há uma certa liberdade por parte da criança ao falar, no presente comportamento verbal o adulto controla o que a criança deve dizer e como deve dizer.

**d) intraverbal:** o comportamento do tipo intraverbal também está associado a um estímulo verbal anterior, contudo, a resposta advinda do presente comportamento é imprevisível, pois, embora a criança seja estimulada a falar pelo adulto, na presente situação ela não precisa repetir exatamente a fala do adulto. De forma hipotética,

oferecemos o seguinte exemplo: uma criança fala “crocodilo” quando lhe apresentam uma figura de um “jacaré”. Na situação apresentada, a criança teve a liberdade para efetuar sua resposta.

**e) autoclítico:** o comportamento verbal do tipo autoclítico é concebido como um comportamento secundário em relação aos demais comportamentos acima mencionados, pois tal comportamento está fortemente vinculado a outro operante verbal, ou melhor, ele é controlado por outro operante verbal. Um exemplo de comportamento autoclítico é extraído de Finger (2008):

Qualquer instância de atividade autoclítica necessariamente envolve outros operantes verbais básicos ou primários (mando, tato, ecóico ou intraverbal). Um exemplo pode ser dado aqui associando o operante verbal básico tato a um autoclítico: ‘O assassino está na cadeia’. Se o falante disser ‘Eu ouvi falar que o assassino está na cadeia’, temos um exemplo de palavras autoclíticas – ‘Eu ouvi falar que...’ – empregadas pelo falante, nesse caso, com o objetivo de tecer um comentário sobre um operante verbal básico. [...] Em outras palavras, ‘O assassino está na cadeia’ é a parte básica da sentença. A partir daí, o indivíduo tece um comentário sobre a sentença básica utilizando-se de palavras autoclíticas (FINGER, 2008, p. 36-37).

Não só os comportamentos verbais descritos anteriormente, mas a perspectiva behaviorista, sobretudo a de Skinner (1957), concebe que todo o conhecimento advém da experiência, que a criança é um ser passivo que aprende a falar porque tem um adulto que oferece estímulos necessários para que ela fale. Constantemente ensinada, aos poucos a criança vai sendo modelada a falar, vai recebendo reforços positivos quando produz sentenças adequadas, da mesma forma que recebe reforços negativos quando produz sentenças inadequadas.

Inicialmente, a perspectiva behaviorista, como a tradução do termo remete, foi dedicada ao estudo do comportamento humano. O estudo da aquisição da língua é uma proposta secundária, em que Skinner (1957) busca evidenciar que mesmo comportamentos tidos como complexos, como a língua, podem ser modelados, podem ser condicionados, afinal, trata-se de um hábito que é construído a partir da exposição do ser com o meio.

A corrente comportamentalista, principalmente no que diz respeito à explicação de como uma criança aprende a falar foi duramente repreendida por Noam Chomsky (1959), ao direcionar sua crítica para o caráter objetivo-observável dos conceitos base do behaviorismo, ou seja, as postulações de como uma criança aprende a língua e por consequência a falar. Parte de sua crítica reside na alegação da incapacidade explicativa

do modelo científico adotado por Skinner (1957), quando confrontado com alguns episódios linguísticos quase que quotidianamente experimentados pelos falantes.

Além disso, um dos questionamentos mais enfáticos que Chomsky (1959) fez sobre a obra *Verbal Behavior* (Skinner, 1957) é a falta de uma explicação quanto à rapidez com que uma criança aprende a falar, além do aspecto criativo que a mesma faz da língua, que faz com que a criança produza e compreenda sentenças nunca antes ouvidas. Mais sobre as críticas que Chomsky fez ao behaviorismo skinneriano bem como o desdobramento que tais críticas tiveram no âmbito da Psicolinguística são apresentadas a seguir.

### 1.3.2 Teoria gerativa e aquisição da língua

Como visto na seção anterior, Skinner (1957) defende que a língua é um comportamento, sendo assim, por meio de estímulo, resposta e reforço é que uma criança aprende a falar. As ideias de Skinner no que se referem ao comportamento linguístico tiveram várias críticas, porém, a crítica dirigida à sua proposta que teve maior repercussão foi realizada por Chomsky (1959).

Chomsky desenvolveu sua teoria no Instituto de Tecnologia de Massachussets, o MIT. O ano de 1957 é considerado como o ano do nascimento da linguística gerativa, pois foi nesta data que Chomsky publicou seu livro intitulado *Estruturas Sintáticas*. Para Morato (2014), a teoria gerativa é uma linha de pesquisa de cunho linguístico que passou por diversas modificações, o que reflete a preocupação dos pesquisadores dessa vertente em elaborarem um modelo teórico que seja capaz de descrever e explicar como funciona a língua humana de forma abstrata.

O gerativismo é fruto, pode-se assim dizer, de uma crítica feita por Chomsky ao Behaviorismo Radical de Skinner. Em Lemos (2002, p. 73), lê-se que no início dos anos 60 ocorreu uma verdadeira debandada em direção a Chomsky, ou melhor, à proposta teórica por ele formulada, a ponto de “os textos falarem em ‘conversão’ e, mais significativo ainda, conversão imediata”. Dessa forma, a teoria da Gramática Gerativa-Transformacional defendida por Noam Chomsky fez com que os psicólogos revissem grande parte da abordagem dos estudos do comportamento linguístico, o que ficou conhecido como a “revolução psicolinguística”, de acordo com Melo (1999).

A revolução foi tão profunda que houve um apagamento da Psicolinguística do ano de 1951, a que foi formulada intencionalmente durante o seminário de verão organizado por C. E. Osgood, e outros. Vários textos da área escritos após a crítica de Chomsky à Skinner ignoram completamente o passado. A maioria dos textos deixa entender que os estudos psicolinguísticos, em especial os estudos de aquisição da língua, tiveram início com Chomsky. Um autor que muito contribuiu para tal esquecimento do Behaviorismo e ao mesmo tempo enaltecimento de Chomsky é Slobin (1980), conforme síntese feita por este:

Nestes 25 anos, os investigadores do subcampo da Psicologia cognitiva, chamado psicolinguística, têm tentado limpar as vidraças dessa janela. A visão ainda é escura, e, mesmo estando limpa a janela, não se consegue enxergar o objeto, porque as estruturas e processos subjacentes à linguagem e ao pensamento são, de modo geral, inconscientes (SLOBIN, 1980, p. 2).

Em suma, os psicolinguistas interessam-se pelo conhecimento e capacidades subjacentes que a pessoa deve ter para usar a linguagem e para aprender a usá-la na infância (SLOBIN, 1980, p. 2).

Limpar a janela significa deixar de lado não só a proposta behaviorista skinneriana, mas mudar o objeto de estudo inicial da Psicolinguística, a saber, a codificação e decodificação da fala, e mudar inclusive a disciplina que conduz os estudos sobre a língua.

Para compreender o que levou Chomsky a escrever o *Review of B. F. Skinner's verbal behavior* (Chomsky, 1959) e a provocar a revolução nos estudos sobre língua, é preciso compreender o contexto ao qual ele estava inserido. De acordo com Bandini & de Rose (2010), Chomsky compartilhava de ideias cognitivistas voltadas para a relação entre processamento e língua. Ainda em conformidade com os referidos autores, algumas noções de que o computador ofereceria uma considerável compreensão da mente humana influenciou, minimamente, os escritos de Chomsky.

De acordo com Bandini & de Rose (2010), para que ocorresse uma adequada compreensão do comportamento, principalmente o comportamento linguístico, era necessário que as regras básicas que regiam o processamento mental de uma proposição fossem devidamente descritas. Em *Review of B. F. Skinner's verbal behavior*, Chomsky (1959) menciona que o conceito clássico de mente não foi abordado pelos cientistas do comportamento, afinal, os comportamentalistas não acreditavam nas representações mentais ou ideias que influenciavam no comportamento humano, pois este, como visto antes, é modelado pelo ambiente ao qual o organismo encontra-se, isto é, o meio

externo influencia o interno. Assim sendo, para compreender o homem “é preciso levar em consideração que este é dotado de um poder gerativo do pensamento”, conforme Bandini & de Rose (2010, p. 29), característica que o diferencia dos outros animais e de qualquer máquina criada pelo homem.

Devido à ampla aceitação e acelerada difusão, a crítica de Chomsky à proposta de Skinner fez com que ocorresse uma rápida consolidação do movimento anti-behaviorista, além de contribuir com a rápida propagação de que a língua humana é de natureza biológica, fazendo parte da herança genética do homem. Essa nova concepção de língua rompe com a concepção advinda da época behaviorista, em que a língua era dada como fruto de fenômenos externos ao indivíduo. Dessa forma, os estudos de cunho gerativista se voltam para a realidade mental do falante-ouvinte. O homem possui em sua mente uma gramática que é acionada quando a criança é exposta a uma determinada língua, o que favorece a produção de sentenças. Como afirmou o próprio Chomsky:

Uma das razões para estudar a linguagem (exatamente a razão gerativista) – e para mim, pessoalmente, a mais premente delas – é a possibilidade instigante de ver a linguagem como um “espelho do espírito”, como diz a expressão tradicional. Com isto não quero apenas dizer que os conceitos expressados e as distinções desenvolvidas no uso normal da linguagem nos revelam os modelos do pensamento e o universo do “senso comum” construídos pela mente humana. Mais instigante ainda, pelo menos para mim, é a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana (CHOMSKY, 1980, p. 9).

Chomsky (1980) observou que uma criança durante a fase de aquisição da língua, aproximadamente nos dois primeiros anos de vida, apresenta construções linguísticas falhas, bem como hesitações, variações fônicas, dentre outras, fatores que também serviram contra a hipótese empirista de que as crianças só falavam aquilo que ouviam. Frente a isso, Chomsky (1980) postula sobre a Pobreza de Estímulo, que tem como base o que conhecemos sobre o Problema de Platão, que se centra no questionamento sobre as poucas evidências que há para o amplo conhecimento que os homens possuem do mundo.

A partir de tal perspectiva, Chomsky justifica a hipótese de que existiria algo a mais na criança que a capacitaria para adquirir uma língua, ou seja, não basta apenas uma exposição à língua de sua comunidade. Desse modo, foi proposta a noção de *competência*, de *desempenho* e principalmente a ideia de um dispositivo biológico denominado de Faculdade da Linguagem.

Portanto, a aquisição da língua pela criança é determinada por um dispositivo biológico presente em todos os seres humanos. Em outras palavras, na concepção de Chomsky (2005), a Faculdade de Linguagem é um programa de aquisição, adquire-se a língua a partir de algoritmos que são ativados em nossa mente devido às experiências linguísticas quando somos crianças. Para Quadros (2008), a proposta de Chomsky é de que só é possível que a aquisição da língua aconteça se a criança está preparada, de algum modo, para lidar com dados linguísticos.

Em seus textos, Chomsky (2005) fala ainda sobre a importância da criatividade linguística, que é a capacidade do falante nativo, principalmente a criança, de produzir e compreender frases da língua que nunca ouviu anteriormente. A esse conhecimento deu-se o nome de competência linguística, que nada mais é do que o conhecimento intrínseco que o falante possui de sua língua, ou seja, é um conhecimento linguístico inconsciente e internalizado. Para Quadros (2008), Chomsky considera que o falante de uma língua possui dispositivos no cérebro que favorecem a combinação de inúmeras palavras que formarão sintagmas, que por sua vez formarão sentenças.

A mudança significativa que ocorreu entre a teoria behaviorista e a teoria gerativa reside no fato de que nesta as crianças aprendem muito mais do que uma lista de palavras e de frases que ouvem. Elas [crianças] não são uma tabula rasa, pelo contrário, possuem um conhecimento que lhes possibilita compreender sua língua materna em um período de tempo curto.

Sabemos que há muito mais a ser dito sobre a perspectiva gerativista, principalmente sobre as diversas fases pelas quais a tal teoria passou. Contudo, nosso foco, como já dito antes, é apenas o de trazer à tona as características elementares que cada teoria possui na tentativa de explicar o processo de aquisição da língua.

Pode-se afirmar, com base em Quadros (2008), que foi graças a Chomsky que se passou a relacionar os estudos sobre cognição humana e língua, principalmente pela sua postulação de que somos portadores de um módulo específico para a aquisição da língua. Porém, discussões sobre o local da língua no cérebro foram se avolumando. Afinal, temos um dispositivo específico para a língua ou uma rede neural responsável pela língua? Vejamos o que a perspectiva conexionista diz a respeito dessas questões.

### 1.3.3 O conexionismo e aquisição da língua

As crianças, em diferentes regiões da Terra, passam por experiências tanto linguísticas quanto de vida completamente diferentes, contudo parecem atravessar os mesmos estágios de aquisição de uma língua, conforme postula a perspectiva gerativa.

Dessa forma, Chomsky (1980) propõe que o homem possui um dispositivo que propicia a aquisição da língua. Tal aparato, conhecido como *DAL* (dispositivo de aquisição da língua), é o que propicia que a criança, até determinada idade, estando exposta a uma língua, vá fixando as regras de funcionamento desta e assim adquira a competência e o desempenho para poder usá-la. Conforme Quadros (2008), à medida que a criança vai aprendendo as palavras que constituem o léxico de seu contexto de fala, também vai aprendendo os princípios e os padrões que regulam a língua.

Muitos autores, como Magro (2003) e Finger (2008), afirmam que foi Chomsky quem, de forma mais clara e mais enfática, fez com que se percebesse que a língua possui uma relação com outros componentes da cognição humana. Tanto que atualmente, nos estudos de aquisição, é dada grande relevância ao pensamento de que tal fenômeno precisa ser visto sob o prisma teórico de cognição. Sendo assim, como alternativa ao pensamento da corrente gerativa, instaurou-se o paradigma conexionista.

Um dos fatores que fizeram emergir o paradigma conexionista, até então muito próximo à corrente gerativa, foi o distanciamento da noção de que o cérebro humano possui regiões especializadas para algumas funções cognitivas, entre elas, a língua. Embora, segundo Magro (2003) e Finger (2008), haja certa coerência ao se dizer que o cérebro humano possua sim regiões específicas para algumas funções cognitivas, é preciso levar em consideração a plasticidade cerebral, isto é, a capacidade que os subsistemas do cérebro possuem para fazer com que uma área cerebral até então não responsável, por exemplo, pela língua, não possa vir a contribuir para tal função cognitiva, aspecto não levado em consideração pela corrente gerativa.

Segundo Zimmer (2003), o paradigma conexionista tem suas origens nas décadas de 1950/60. Praticamente teve origem no mesmo período em que a corrente gerativa despontou no cenário internacional. Atualmente, o conexionismo tem sua base nos estudos da neurociência, muito se devendo também ao avanço da tecnologia, com a criação de aparelhos como os de ressonância magnética, capazes de detalhar de forma mais precisa o funcionamento do cérebro humano. Ainda conforme Zimmer (2003), os estudos conexionistas explicam que o conhecimento se dá em termos de representação

mental, além do mais, rejeitam a proposta chomiskyana de modularidade da língua, como mencionado anteriormente.

Esse novo paradigma teórico foi elaborado levando-se em consideração as interações entre os diversos processos cognitivos, descartando distinções entre conhecimento e processamento linguístico e entre competência e desempenho. Na visão conexionista, a língua é fruto da junção de diversos tipos de processamentos de informações que provém dos sistemas auditivo, motor, visual e articulatorio, daí a afirmação de que o conhecimento linguístico não é inato, mas emergente (Zimmer, 2003).

Por sua vez, Finger (2008, p. 152) assevera que:

Os conexionistas alegam insatisfação com a concepção simbólica, pois, segundo eles, apesar do forte apelo de recorrer-se a símbolos, regras e processos, ao reduzir todo conhecimento humano a regras, os sistemas simbólicos tornam-se frágeis e muito inflexíveis para modelar toda a capacidade cognitiva humana. Alegam que estudos rigorosos têm demonstrado que o cérebro humano possui um alto grau de flexibilidade no tratamento da informação, além da capacidade de preencher lacunas quando necessário.

Isto é, não são símbolos que o cérebro armazena, mas padrões específicos de atividades elétricas, conhecidas como sinapses, frutos de uma rede de neurônios, que, para Kupske (2011), são unidades físicas inatas ao homem. O cérebro é um conglomerado de neurônios que, fisicamente, são formados por uma massa central e por dois tipos de filamentos responsáveis pela formação das redes neuronais: os axônios, que transmitem eletricidade; e dendritos, que são os receptores de impulsos elétricos, conforme Poersch (2004, *apud* KUPSKE, 2011, p. 180). Cabe destacar que é no encontro entre axônios e dendritos que ocorrem as sinapses, processamento de reações químicas que contribuem para o aprendizado.

Quando se trata da aquisição da língua, o paradigma conexionista, conforme Kupske (2011, p. 192), aponta que adquirir uma língua “é processar padrões, onde um padrão inclui características de todos os tipos que possam ser generalizadas por um aprendiz, tanto características linguísticas quanto características do contexto de produção”. Os padrões aludidos correspondem às formas – fonológica, sintática e morfológica – bem como ao conteúdo – semântico e pragmático. A criança adquire a língua em condições naturais, não havendo uma dependência de uma gramática internalizada, um dos pilares da tese inatista de Chomsky. Além do mais:

A aquisição da linguagem, para Poersch (2007), realiza-se por meio de respostas fornecidas a três tipos de estímulos: estímulos externos primários, estímulos externos secundários e estímulos internos. Os primeiros são os dados que a criança coleta em sua comunidade de fala. Tais dados são ofertados pelos falantes proficientes que serão engramados no cérebro na criança, “segundo condicionamentos probabilísticos por um lado, e de outro, por constrangimentos motivacionais, afetivos, emocionais” (POERSCH, 2007, p. 14). Já os estímulos externos secundários correspondem aos dados sobre a língua, obtidos a partir de fontes secundárias orais ou gráficas, primando a língua como objeto de análise, e não como desempenho. O último grupo de estímulos, os internos, é oriundo do processamento interneuronal e constituem as unidades intermediárias (KUPSKE, 2011, p. 183).

Bonilha (2004, *apud* KUPSKE, 2011) afirma que para uma criança aprender, por exemplo, o conceito de boneca, é necessário que ela (criança) entre em contato algumas vezes com esse objeto. A cada contato com o objeto ocorrerá um reforçamento das redes neurais que contribuirão para a fixação do conceito de boneca. Embora o ponto de partida seja o aprendizado, a experiência vivida pela criança não se limita de modo algum às cadeias de estímulo e resposta características de outras abordagens comportamentais, como o behaviorismo. Leva-se em consideração o conhecimento linguístico da criança, bem como o conhecimento em si, que não aparece de forma espontânea no cérebro da criança. Na visão conexionista, o conhecimento advém de constantes trocas entre a criança e o ambiente.

Para o modelo conexionista, a aquisição da língua é o resultado de uma atividade cerebral intensa, que, à medida que o conhecimento da língua vai se efetivando, vai se estabelecendo novas conexões neurais. Por levar em consideração que a língua é fruto do entrelaçamento de informações originadas do sistema auditivo, visual, motor etc., é que se afirma que o conhecimento linguístico do homem não é inato, mas emergente da união dos sistemas cognitivos.

Para Kupske (2011), o que está em jogo é o insumo linguístico, isto é, a experiência do falante depende fortemente da frequência de exposição à língua, o que favorecerá a força das sinapses, ou seja, a forma como de fato é armazenada na memória. Assim, o que é inato ao homem não é um dispositivo para a aquisição, localizado em parte específica do cérebro, o que é inato são os processadores da informação, que embora estejam localizados em partes específicas do cérebro, veiculam todas as informações recebidas pelos neurônios.

Assim, os mesmos mecanismos para o aprendizado de outras habilidades também o é para a língua. De modo geral, o interesse do paradigma conexionista é

investigar a natureza do funcionamento que rege a aprendizagem da língua e de outras habilidades, não se preocupando em afirmar que a língua é conhecimento, é um conjunto de regras etc., como ocorre em outras vertentes teóricas. Essa visão não é confirmada pela epistemologia genética, como demonstramos a seguir.

#### 1.3.4 Epistemologia genética e aquisição da língua

Para Ramozzi-Chiarottino (2008), a epistemologia genética de Jean Piaget buscou entender como se origina o conhecimento, ou melhor, buscou estabelecer uma teoria do conhecimento e de como o ser humano se desenvolve, procurando demonstrar quais etapas estão presente no desenvolvimento do homem.

De acordo com Rizzon (2009), Jean Piaget teve formação inicial em biologia, ciência que influenciou grande parte de sua pesquisa, principalmente no que diz respeito ao rigor do método científico em sua concepção de inteligência, que estaria ligada à ação e a adaptação do homem ao meio. Para Piaget (1975), a inteligência, ou melhor, o desenvolvimento da inteligência tem como fundamento básico a ação do sujeito no ambiente e a forma como este interage com os objetos. É a forma como o sujeito interage com os objetos, pois sua ação no meio é que lhe permite ir adaptando-se ao ambiente em que vive.

Tal como Skinner, Piaget também possui uma vasta produção bibliográfica, e discorrer sobre ela não é a intenção de nosso trabalho. Como já dito anteriormente, buscamos trazer de Piaget sua concepção de língua e de como as crianças aprendem a falar por meio da língua. Antes de apresentarmos as ideias de Piaget sobre o processo de aquisição da língua é necessário que tratemos da Epistemologia Genética.

Segundo Rizzon (2009), a epistemologia genética pode ser compreendida como uma reflexão sobre os princípios fundamentais das ciências, sendo uma teoria constituída a partir do pensamento empirista e do pensamento inatista. Ou seja, o conhecimento não está no indivíduo, não é algo inato a ele, e muito menos o conhecimento é alcançado apenas pela observação que homem faz do meio. Para Piaget (1975), o conhecimento é a resultante de uma interação que o indivíduo faz com o meio, de acordo com estruturas que são inerentes ao homem. O indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo de sua vida, e com o passar do tempo, vai

assimilando informações que obtém do exterior e, dessa forma, aos poucos, vai adaptando-as em uma estrutura mental já existente.

Piaget (1975) considera que o ato de pensar exige uma série de operações que tem como base dois mecanismos básicos: a assimilação e a acomodação. Tais processos se dão quando um indivíduo constrói conhecimento, ou seja, aprende algo. O ato de aprender é chamado por Piaget de assimilação. Após o processo de assimilação, dá-se a acomodação, que é a modificação da estrutura mental após a incorporação do conhecimento feita pelo indivíduo. Tanto a assimilação quanto a acomodação contribuem para que ocorra uma mudança na estrutura cognitiva do sujeito.

Além do mais, não há assimilação sem acomodação, e vice-versa, e ambas conduzem a um outro aspecto importante na teoria de Piaget, a equilíbrio, que é o ponto de equilíbrio entre o processo da assimilação e da acomodação, ou, com base em Rizzon (2009), trata-se de um mecanismo auto-regulador necessário para assegurar que o sujeito interaja de forma eficiente com o meio ambiente.

Para Ramozzi-Chiarottino (2008, p. 85), “o ser humano não chega ao conhecimento científico sem passar pela língua natural, que é a base para a posterior construção da língua científica (formalizada)”. Dessa forma, Piaget pesquisou o processo do desenvolvimento humano observando bebês, crianças e adolescentes no intuito de demonstrar empiricamente como a inteligência vai sendo construída, ou melhor, como se organiza o conhecimento humano ao longo de seu desenvolvimento, este dividido em estágios, que, com base em Piaget (1975), podem ser assim resumidos:

- a) **Período sensório-motor:** fase inicial da vida da criança. A língua nesta fase é caracterizada como pré-verbal. Fase de adaptação da coordenação motora da criança. Não há, por parte da criança, a noção de presente, passado e futuro;
- b) **Período pré-operatório:** Período em que há uma explosão linguística. Período em que a criança requisita várias explicações. A noção de presente, de passado e de futuro ainda não está amadurecida;
- c) **Período operatório concreto:** A criança passa a agir sobre o mundo. Início do pensamento lógico; passa a classificar as coisas no mundo.
- d) **Período operatório abstrato (formal):** Fase em que o pensamento/raciocínio é feito de forma abstrata.

Ramozzi-Chiarottino (2008) ainda afirma que a capacidade para aquisição da língua se dá por volta de um ano e meio a dois anos de vida, período em que a criança é

capaz de distinguir o significado do significante. A partir desse momento, elas são capazes de referirem-se ao passado, criarem fantasias e imaginarem um futuro próximo.

Em outras palavras, o aparecimento da língua surge após a criança superar o estágio sensório-motor. A superação desse estágio, para Ramozzi-Chiarottino (2008), surge na criança como a possibilidade de adotar símbolos, uma vez que para Piaget (1975), a língua é entendida como um sistema simbólico de representações.

Especificamente sobre a aquisição da língua, Piaget (1975) considera que é a partir da relação com o meio que a criança irá adquiri-la, ideia que se assemelha ao pensamento behaviorista, porém, a diferença entre a epistemologia genética e o behaviorismo é que a primeira corrente associa a língua à cognição, enquanto a segunda corrente não. Piaget (1975) considera que a língua é um instrumento que está a serviço da inteligência e, de certa forma, do pensamento.

A seguir, apresentamos uma breve explicação sobre o presente capítulo, assim como iniciamos uma reflexão sobre o sintagma aquisição da *linguagem* e aquisição da *língua*, reflexão esta que consta no capítulo 2 de nosso trabalho.

### 1.3.5 Uma síntese e alguns apontamentos sobre a relação entre linguística e teorias de aquisição da língua

Sabemos que muitos detalhes acerca de cada corrente teórica não foram apresentados, afinal, como mencionado no início do capítulo, buscamos apenas trazer o essencial de cada teoria, especificamente como cada uma delas procura explicar o fenômeno da aquisição de língua. Além do mais, se bem analisado, também pouco explicitamos o método Historiográfico, a saber, o de penetrar na estrutura de uma obra e buscar como os conceitos e as fontes são refratadas, conforme Milani (2011). Isto é, não mencionamos que a ideia inatista proposta por Chomsky (1980) está bem assentada nas ideias de Descartes, conforme explicitado por Morato (2014).

Também não elucidamos que a teoria epistemológica de Jean Piaget tem como fonte o que Charles Darwin escreveu sobre a evolução humana, e como o apriorismo kantiano está presente na teoria piagetiana, como bem demonstra Rizzon (2009). Porém, as leituras sobre historiografia nos fizeram perceber que a Psicolinguística, desde a sua criação, no ano de 1951, sobretudo muitos estudos sobre aquisição da língua pouco levam em consideração o rigor metodológico instaurado por Saussure.

Queremos dizer com isso que os termos linguagem, língua e fala, conforme consta no *Curso de Linguística Geral* (2002), e que foram paulatinamente pensados por Saussure, não são levados em consideração por todos os estudiosos ligados à Psicolinguística. Tais termos, principalmente língua e linguagem, são usados indistintamente, como pode ser observado na parte destinada às teorias de aquisição.

Do ponto de vista da ciência linguística formulada por Saussure, a que tem por objeto de estudo a língua, colocar sob o mesmo patamar linguagem e língua seria desconsiderar o trabalho metodológico do mestre genebrino? Do ponto de vista saussuriano, haveria diferença ao se dizer que a criança está em fase de aquisição *da linguagem* ou aquisição *da língua*? Para nós, sim, há diferença, pois julgamos que a criança adquire é a língua.

Nossa afirmação reside não apenas na separação feita por Saussure entre os termos língua, linguagem e fala, ela encontra ressonância no que Claudia de Lemos, principal referencial teórico por nós usado, versa sobre o papel que a *língua* tem no processo de subjetivação da criança.

Além do mais, nossa ideia sobre o papel do imperativo no processo de aquisição do português brasileiro está presente na discussão sobre o que se adquire, a língua ou a linguagem, como poderá ser observado na parte destinada à análise dos dados. Antes disso, centraremos esforços para demonstrar como nos estudos de Ferdinand de Saussure foram pensados os termos linguagem, língua e fala.

A seguir, apresentamos um panorama da evolução dos conceitos de língua, linguagem e fala que foram incansavelmente trabalhados por Saussure, que buscou conceituá-los e definir seus respectivos papéis no âmbito da Linguística.

Na sequência, apresentamos nossa base teórica para análise dos dados, a saber: o interacionismo estrutural proposto por De Lemos (2006), por discorrer que a criança se torna sujeito por ser capturada pela língua, fato possível por haver uma situação linguística de interação, na qual a criança que está adquirindo a língua necessita da presença do outro, ou melhor, da língua do outro para poder formar-se enquanto sujeito.

## CAPÍTULO 2

### AFINAL, O QUE ADQUIRIMOS: LINGUAGEM, LÍNGUA OU FALA?

“A Saussure todos voltam tanto para dele se afastar quanto a ele se filiar” (FLORES; ÁVILA, 2007, p. 200).

#### 2.1 Uma breve explicação

Em princípio, discutir sobre o que de fato adquirimos pode ser algo desnecessário, ou talvez até banal, tendo em vista que é consenso encontrar em inúmeros trabalhos, como dissertações e teses, que a criança está em processo de aquisição da *linguagem*. Além do mais, podemos ser indagados sobre qual a importância de tal discussão quando a proposta de nosso trabalho é explicar a importância do imperativo na fase em que a criança está adquirindo a língua para exercitar a fala.

Caso essa pergunta seja feita, destacamos que parte de nossa explicação, de nossa hipótese da importância do imperativo decorre de problematizar o que adquirimos, a linguagem, a língua ou fala, como poderá ser visto mais adiante. Assim, nosso ponto de partida é o Curso de Linguística Geral, pois é em tal obra que há a conceituação final, digamos assim, dos termos língua, linguagem e fala.

Em 2016, completou-se 100 (cem) anos da publicação da obra *Curso de Linguística Geral* (doravante, *CLG*). No Brasil, foram realizados vários eventos sobre a importância do *CLG* para os estudos linguísticos, bem como vários foram os periódicos que abriram chamadas para publicação de artigos cuja temática fosse sobre o livro mencionado, sobre Saussure e sobre outras áreas de estudo, desde que correlacionadas com o texto do *CLG*.

Participamos do 2º *Colóquio Internacional Ferdinand de Saussure: publicação do CLG e herança*, ocorrido no ano de 2016 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na oportunidade, apresentamos o trabalho intitulado *O CLG de Saussure como base para o redimensionamento das pesquisas em aquisição da linguagem*, o qual após discussões durante o evento, nos rendeu o convite para que o publicássemos num capítulo do livro *Diálogos: Saussure e os estudos linguísticos contemporâneos. Volume*

III. Nosso trabalho, e por consequência nosso texto, discute o re-encontro de Claudia De Lemos enquanto pesquisadora do tema aquisição da língua com o *CLG*, pois:

Demonstramos parcialmente como as ideias de Saussure contidas no *Curso de Linguística Geral* (CLG) foram (re)lidas por De Lemos e o que, de certa forma, isso significou para a autora, que cria uma nova proposta teórica para os estudos em aquisição da linguagem.

Assim, propomos demonstrar como a leitura de Saussure é recortada pelo viés do interacionismo estrutural, postulado por De Lemos. Nossa proposta é analisar fragmentos de textos de Saussure (1996) e de De Lemos (1995, 1998, 2002, 2006, 2016) para mostrar como ela ressignificou o que pode ser usado daquele autor nos projetos de descrição e análise de um processo de subjetivação, processo exibido durante o período de aquisição de língua materna (SOUSA FILHO; SILVA, 2017, p. 241).

Após termos passado um semestre letivo discutindo<sup>3</sup> de forma intensa e profunda o *Curso de Linguística Geral*, e após a leitura e re-leitura do *CLG*, e leitura de textos que discutem a referida obra foi que passamos a olhar de forma mais crítica para o termo *aquisição da linguagem*, bem como o que implica dizer que a criança está em processo de aquisição da *linguagem*.

Sob a nossa perspectiva, o que se adquire é a língua, e não a linguagem. Porém, no processo de aquisição da língua não há como negar a importância da linguagem e muito menos a da fala. A tricotomia língua, linguagem e fala não pode ser dissociada, contudo, os referidos termos precisam ser muito bem compreendidos, pois cada um foi pensado ao longo de vários anos por Saussure.

Quando nos deparamos com estudos de aquisição da *linguagem*, percebemos que há uma uniformização da língua, linguagem e fala, isto é, os referidos termos são tratados de forma equivalente, sendo a delimitação entre eles deixada de lado, principalmente a delimitação entre língua e linguagem feita por Ferdinand de Saussure.

Negar a fronteira conceitual que há entre língua, linguagem e fala é, em nossa opinião, negar todo o exercício reflexivo feito por Saussure ao delimitar e conceituar o que é a linguagem, o que é a língua e o que é a fala, e como esses três elementos estão encadeados. Mais ainda, trabalhar de forma indistinta com os referidos termos, como se fossem uma única coisa, demonstra uma leitura muito superficial do *CLG* e de várias obras críticas sobre o *Curso de Linguística Geral*. “Bem longe de dizer que o objeto

---

<sup>3</sup> Foi com base em um curso intitulado *Obras, fontes e seguidores de Ferdinand de Saussure*, ministrado pelo Professor Doutor Sebastião Elias Milani aos alunos regulares e de caráter especial do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, no segundo semestre do ano de 2016, que tivemos uma reflexão mais crítica sobre o termo *aquisição da linguagem*, de modo mais específico, o que implica dizer que a criança está em processo de aquisição da *linguagem*.

precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2012, p. 39).

A presente citação é válida não só para reforçar que é o nosso ponto de vista que nos leva a crer que o que está em jogo no processo da aquisição é a língua e o que ela traz consigo. A citação também reforça que trabalhos que defendem a aquisição da *linguagem* foram construídos sob outro ponto de vista. Para que fique mais claro o que nos levou a defendermos que a aquisição é da *língua*, é preciso fazer um breve percurso do pensamento de Saussure no que diz respeito à elaboração da tripartição entre língua, linguagem e fala, como cada termo foi sendo pensado e como encontram-se dispostos nos manuscritos de Saussure e principalmente no *CLG*, “produto final” do pensamento do mestre genebrino, se assim podemos dizer.

Como mencionado na introdução de nosso trabalho, buscamos compreender qual o papel do imperativo e da imperatividade no processo de aquisição do português brasileiro por crianças que se encontram na faixa etária dos 10 a 30 meses de vida. Para tanto, nosso estudo está inserido na grande área da Psicolinguística, área essa que oferece subsídios para a compreensão de como processamos a língua. Como aporte teórico, escolhemos a vertente sociointeracionista estrutural de De Lemos (1992; 1995; 1998; 1999; 2001; 2002; 2003; 2006), que leva em consideração o contexto de produção em que ocorre o diálogo entre adulto e criança, bem como a importância do Outro para que a criança venha a usar a língua.

Há de se destacar que a escolha de De Lemos (1992; 1995; 1998; 1999; 2001; 2002; 2003; 2006) como principal suporte teórico também se justifica pelas considerações que a autora fez sobre o objeto de estudo da linguística, ou seja, a língua, nos estudos aquisicionais. As considerações, ou melhor, as reconsiderações feitas são frutos da leitura e re-leitura que De Lemos fez sobre o *Curso de Linguística Geral*, obra que é o conjunto de anotações que alguns alunos fizeram das aulas de Linguística Geral ministradas na Universidade de Genebra por Ferdinand de Saussure entre os verões de 1907 a 1911.

É diante de vários impasses e na constante busca de compreender como a criança adquire a língua/linguagem que De Lemos (2002) retoma a obra de Saussure. Conforme a autora:

A despeito disso tudo, havia algo a dizer da língua nessa fala, algo que tomou uma forma primeira através de uma **releitura de Saussure** em que se

privilegiou a **teoria do valor**, o conceito de sistema como sistema de relações - e não de unidades - regidas pela pura diferença. Enfim, algo sobre o **funcionamento da língua** na fala inicial ou sobre as relações entre os fragmentos da fala da criança e os enunciados da mãe; algo sobre o funcionamento da língua revelado pelos “erros” enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições (DE LEMOS, 2002, p. 51). (grifos da autora).

A (re)leitura do *CLG* feita por De Lemos (2002) contribuiu não só para um novo olhar sobre os estudos aquisicionais no Brasil, contribuiu também para reacender as discussões acerca da importância do *CLG* para os estudos linguísticos e para a área de psicolinguística em especial. Assim sendo, não poderíamos deixar de fazer uma leitura atenta do *CLG*, tanto que nossa leitura nos fez pensar a implicação teórica que há ao se dizer aquisição da *linguagem*. Para discorrermos sobre essa implicação e para defendermos nosso ponto de vista sobre a aquisição da *língua*, passemos ao trabalho que Saussure teve ao ir refletindo sobre o lugar e o papel da língua, da linguagem e da fala no âmbito da Linguística.

## 2.2 A construção da tricotomia linguagem, língua e fala feita por Saussure

Conforme Arrivé (2010), o *CLG* é fruto de três cursos proferidos por Saussure na Universidade de Genebra entre os anos de 1907 a 1911, e não foram cursos ministrados em sequência, pois foram dados em um intervalo de dois em dois anos. Como se tem notícia, após a morte de Saussure, no ano de 1913, dois ex-alunos seus, Charles Bally e Albert Sechehaye, decidiram publicar o que o mestre havia ministrado em sala de aula.

É claro que nem tudo o que foi dito em sala de aula por Saussure foi fielmente transcrito pelos alunos. Disso resultam várias críticas sobre o que o mestre de fato ministrou, o que os alunos transcreveram em seus cadernos e o que consta nos vários escritos deixados por Saussure, escritos datados do ano de 1891 e que só vieram à tona muito tempo depois da primeira publicação do *CLG* (1916). O que chama a atenção entre os escritos de Saussure e o que consta no *Curso de Linguística Geral* ([1916] 2002), quando confrontados, é a evolução do pensamento do mestre genebrino no que concerne a delimitar o que venha a ser língua, linguagem e fala. Além do mais:

O CLG é um exercício de selecionar e aplicar elementos de uma metodologia. Na primeira parte, discutiu até que ponto as ciências da linguagem até então conheciam seus objetos de estudo. Em seguida, passou a definições de um objeto de estudo para a Linguística, porque assim acreditava estar definindo a própria Linguística, como afirmou: *não pode existir ciência sem objeto de estudo*. Quanto aos conceitos **língua**, **linguagem**, **fala**, signo etc. já existiam nos trabalhos dos estudiosos que o antecederam. O fato é que a metodologia de Saussure o levaria a conceituá-los de maneira diferenciada. Seu *Curso*, desse ponto de vista, consistiu em organizar os conceitos e torná-los precisos, para estudar a língua como instituição coletiva. Assim, estabeleceu, com precisão, o que era a Linguística, qual deveria ser o seu papel na sociedade e a quais outras ciências ela estaria ligada (MILANI, 2016, p. 9) (grifos nossos).

Vê-se que o CLG é fruto da organização metodológica de Saussure, ou seja, sua perspectiva foi a de implantar nos Estudos Linguísticos a definição clara do objeto de estudo desta, pois, para ele, sem uma definição específica do objeto do estudo, não poderia haver ciência linguística. É nesse sentido que, conforme Milani (2016), o trabalho de Saussure consistiu claramente em fazer com que a ciência linguística tivesse como objeto de estudo a *língua*.

Nas palavras de Milani (2016), Ferdinand de Saussure, melhor do que qualquer outro estudioso da ciência linguística, tornou clara as ideias que já existiam sobre a língua e o estudo da linguagem como um todo. Ainda de acordo com o referido autor, Saussure fez um levantamento e interpretou todos os textos que apresentavam o tema da linguagem humana, sempre dedicado a encontrar possíveis incoerências nas teorias e alcançar um desenvolvimento inequívoco para elas. Desse modo, melhor que qualquer outro estudioso, é possível afirmar, conforme Milani (2016), que Saussure conhecia tudo o que se produziu em teoria da linguagem até sua época, como o trabalho dos neogramáticos, sobretudo W. D. Whitney<sup>4</sup>, e dos comparatistas, principalmente Schleicher e Franz Bopp.

De acordo com Milani (2011), esses autores, neogramáticos e comparatistas, em grande parte de seus trabalhos, dedicando-se a história das línguas, fizeram valiosas incursões pela teorização da linguagem. É natural, portanto, imaginar que, ao ser destacado para ministrar aulas de linguística geral, Ferdinand de Saussure sabia exatamente em quais fontes deveria se embasar para o desenvolvimento do curso.

---

<sup>4</sup> Conforme Milani (2011), William Dwight Whitney (1827-1894) foi professor de sânscrito, dedicando-se aos estudos comparativistas e à linguística geral, especialmente sobre os fundamentos da linguagem humana e às causas de seu desenvolvimento. Foi, juntamente com Wilhelm Von Humboldt, a principal fonte de estudo para Saussure.

Tanto que, para Milani (2016, p. 45), “o CLG revela uma lógica crescente que visa demonstrar, a um estudante, o processo inteiro da linguagem e da pesquisa sobre a linguagem”. Também é possível perceber, segundo este autor, que nas aulas ministradas por Saussure, havia uma intenção de deixar evidente para os alunos a necessidade da linguagem ser estudada de modo científico. Para Milani (2016, p. 41):

Quando se consulta o material manuscrito dele, arquivado na Universidade de Genebra, percebe-se nitidamente seu campo de interesse nos estudos linguísticos e sua dedicação *obsessiva* aos estudos. Sua metodologia de pesquisa era feita da procura por detalhes exatos. É justamente essa característica que faz dele um exemplo e, acima de tudo, torna seus resultados muito confiáveis.

Na obra manuscrita em genebra, poucas páginas (das milhares)/ tratam de teoria linguística. Ele pesquisou o tema *teoria da linguagem* já no final de sua vida e de sua carreira, quando se tornou professor do *curso de linguística geral* da Faculdade de Letras de Genebra. Até esse período, todos os seus estudos estavam voltados para a linguística indo-europeia, visando ao entendimento do processo de evolução das línguas da Europa.

Mas até a postulação da língua como objeto de estudo da linguística, é possível perceber a evolução do pensamento que compõem as pesquisas de Saussure por meio de suas anotações (os manuscritos), e o que se lê no *Curso de Linguística Geral*. O processo de formulação dos conceitos de linguagem, língua e fala, vistos a partir dos manuscritos de Saussure, deixa patente como os referidos termos passaram por diversos momentos de desenvolvimento, de amadurecimento, como assevera Arrivé (2010), além de também certificar que os manuscritos de Saussure, em sua grande maioria, estão sim em consonância com as elaborações editadas por Charles Bally e Albert Sechehaye. Segundo Silva e Lima (2014), os manuscritos compreendem mais de 30 mil páginas escritas, e que parte dos manuscritos encontra-se na Biblioteca de Genebra e outra parte encontra-se na Universidade de Harvard – EUA.

Silveira (2007) e Silva e Lima (2014), que discutem o *CLG* a partir dos manuscritos de Saussure, são unânimes ao afirmarem que nos escritos é possível ver a evolução da distinção entre linguagem, língua e fala. Todavia, o amadurecimento da

conceituação e diferenciação dos três termos ocorre de forma paulatina. Esse amadurecimento é visto nas anotações dos alunos e, por consequência, no próprio CLG.

Segundo Silva e Lima (2014), os manuscritos foram catalogados e editados por Robert Godel, na Universidade de Genebra, e são intitulados *Trois premières conférences à l'Université*. Ainda segundo Silva e Lima (2014), nos manuscritos da Primeira Conferência de Genebra, *linguagem* e *língua* são tratados da mesma forma, como sinônimos, e o termo *fala* sequer é mencionado. Dando sequência ao curso consequente das pesquisas, de acordo com Silva e Lima (2014), a distinção entre língua e linguagem começa a ganhar destaque. A autora citada menciona que o Segundo Curso começa a dar mais foco para algumas propriedades da língua, além de iniciar a diferenciação entre língua, linguagem e fala. Silva e Lima (2014, p. 74) destaca o seguinte excerto:

Ainda dentro da mesma dualidade, > se perguntarmos onde é o lugar mais verdadeiro, o mais essencial da língua, é necessário que façamos uma **distinção entre: linguagem** (=língua considerada no indivíduo; é somente uma capacidade, a faculdade, uma organização pronta para a fala; mas o indivíduo entregue a si mesmo nunca vai chegar na língua) **e língua** que é uma <coisa> eminentemente social; nenhum fato existe linguisticamente até que ele se torne um fato para todos, seja qual for o seu ponto de partida. (SAUSSURE *apud* RIEDLINGER [1908-1909], p. 3) (grifos nossos).

Extraído do caderno de Riedlinger, ou seja, das anotações por ele feitas em sala de aula, o fragmento acima permite visualizar que Saussure começou a delimitar a fronteira entre língua e linguagem no segundo curso. Ainda não é a definição encontrada no CLG, mas já é possível observar que língua e linguagem já não possuem mais a mesma significação, como se constata no primeiro curso. Além do mais, é também na mesma aula, conforme se observa nas anotações feitas por Riedlinger, que Saussure faz a distinção entre língua e fala. De acordo com Silva e Lima (2014, p. 74):

<definição> Assim a **língua** é: um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o uso da faculdade da linguagem entre os indivíduos. **A faculdade da linguagem é um fato distinto da língua**, mas que não pode se exercer sem ela. (grifos nossos)

<definição> Por **fala** designamos o ato do indivíduo de realizar sua faculdade por meio da convenção social que é a língua. Na fala há uma ideia <de> realização do que é permitido pela convenção social. (SAUSSURE *apud* RIEDLINGER [1908-1909], p. 4) (grifo nosso).

É possível contemplar que Saussure já coloca a fala no plano do individual e a língua no plano do coletivo, além de explicitar que a linguagem se distingue da língua,

tal como será delineado no *CLG*. Porém, o curso de linguística ministrado por Saussure na Universidade de Genebra ainda não havia acabado, restava um curso ainda, o terceiro curso. É justamente no terceiro curso, especialmente nas anotações feitas por Constantin, que a tripartição conceitual entre língua, linguagem e fala é bem demarcada, bem delimitada, estando muito próximo do que se encontra no *Curso de Linguística Geral*, pois, de acordo com Silva e Lima (2014, p. 75):

A faculdade da **linguagem** <será dito> nos parece como uma **faculdade que nos é dada pela natureza**, onde **a língua é**, ao contrário, **algo que é adquirido** e convencional. Ela não pode preceder sobre um fenômeno natural, ou de instintos naturais. (SAUSSURE *apud* CONSTANTIN, [1910-1911], p. 66).

A partir dos cadernos dos alunos, das anotações feitas por eles, é possível observar que a construção da conceituação, da delimitação entre língua, linguagem e fala foi discutida por Saussure em todos os cursos ministrados por ele. Para Normand (2009, p. 131 *apud* SILVA E LIMA, 2014, p. 77), “[...] renunciar a demarcação língua/fala e àquela que lhe está ligada, língua/linguagem, seria renunciar ao princípio de pertinência que permitiu o começo da linguística moderna”. Em resumo, os termos linguagem, língua e fala foram incansavelmente trabalhados por Saussure, que buscou conceituá-los e definir seus respectivos papéis no âmbito da linguística.

No primeiro curso, o destaque é a parte histórica da língua. Os termos língua e linguagem são apresentados de forma una, e não há menção ao termo fala. Por sua vez, no segundo curso, Saussure inicia a delimitação entre linguagem, língua e a fala. Por fim, no terceiro curso, a distinção entre a tripartição conceitual é explicada de modo mais aprofundado. Para Silva e Lima (2014), o capítulo III da primeira parte do *Curso de Linguística Geral* é cópia fiel do terceiro curso ministrado por Saussure.

Após essa breve demonstração do exercício de separação e conceituação dos termos linguagem, língua e fala, apresentamos o que há no *CLG*, em seu capítulo 3, intitulado *Objeto da Linguística*:

Mas o que é língua? Para nós, **ela não se confunde com a linguagem**; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o **exercício dessa faculdade nos indivíduos**. (*CLG*, p. 41) (grifos nossos)

A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem. (CLG, p. 41)

A **linguagem** repousa numa faculdade que **nos é dada pela Natureza**, ao passo que **a língua constitui algo adquirido e convencional**. (CLG, p. 41) (grifo nosso)

A distinção entre língua e linguagem constante no *CLG* não deixa dúvidas quanto à diferença que há entre ambas. O texto é claro ao dizer que a língua não se confunde com a linguagem, sendo assim, equiparar língua e linguagem é desconsiderar a demarcação contida no CLG. Como está afirmado acima, Saussure trabalhou com conceitos já estabelecidos por outros linguistas, tornando-os mais visíveis.

É o que ocorre com a ideia de linguagem, especialmente com a noção de que ela nos é dada pela natureza. Tal pensamento se encontra presente em Whitney (2010, p. 18), quando este diz que “[é] evidente que a linguagem é *natural* no homem”. Milani (2016) explica a diferença conceitual entre língua e linguagem, bem como deixa claro que a linguagem não pode ser adquirida, pois:

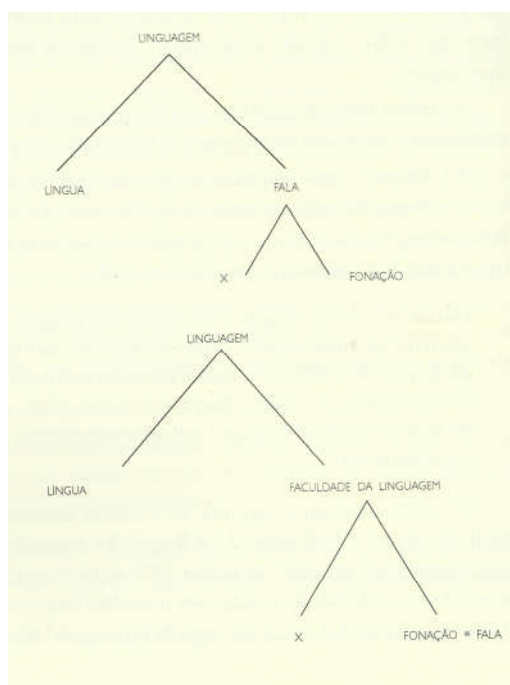
A linguagem é uma habilidade inata aos seres humanos. Saussure vê o universo da linguagem a partir da língua, que deve ser tomada como norma de todas as manifestações da linguagem, porque é o contexto real do exercício dessa capacidade. Nessa afirmação encontra-se a distinção entre a tricotomia mais básica dos conceitos da linguística saussuriana: linguagem, língua e fala. Ela é uma instância acima das outras: é social como a língua e individual como a fala; não existe sem esses dois lados: social e individual. É multiforme porque assume todos os ângulos possíveis da manifestação simbólica por meios de signos. É física sob o ponto de vista da manifestação por significantes e fisiológica na dependência que tem dos indivíduos que a manifestam ou decodificam. É psíquica em sua existência enquanto parte da inteligência do ser humano. O mais importante é que ela não pode ser incluída nos fatos humanos, **não é de caráter educativo, não pode ser ensinada a um ser; deve ser dada como parte de sua estrutura mental**. Essa última definição abre claramente uma distinção entre o conceito de língua e o conceito de linguagem (MILANI, 2016, p. 61) (grifos nossos).

A passagem acima expressa e reforça o motivo pelo qual julgamos ser deveras equivocado dizer que a criança adquire a *linguagem*, afinal, o termo em destaque, conforme Milani (2016), não é de caráter educativo, não pode ser adquirido, sendo assim, o que se adquire é a língua. Entretanto, não é possível descartar a linguagem do processo aquisicional, pois a língua está entre os fatos da linguagem. Não seria concebível que o homem adquirisse a língua sem a existência de tal faculdade. Da mesma forma, a fala também é componente essencial para o processo de aquisição,

afinal, ela “não pode ser estudada como individual, somente como sendo a manifestação da língua” (MILANI, 2016, p. 69).

Como já deixamos expresso, nosso entendimento é o de que se adquire a língua. É por meio da língua que, conforme De Lemos (1999), a criança é capturada e se torna sujeito. Apresentamos a teoria de De Lemos no próximo capítulo. Todavia, como também considera De Lemos (1999), para que a criança se torne sujeito é necessário que os outros dois elementos, linguagem e fala também se façam presentes. Arrivé (2010, p. 124), em discussão sobre a relação faculdade da linguagem e da fala, apresenta um esquema com tais termos, juntamente com a língua, podem ser representados, conforme figura abaixo:

**FIGURA 4:** Representação da língua, faculdade da linguagem e da fala

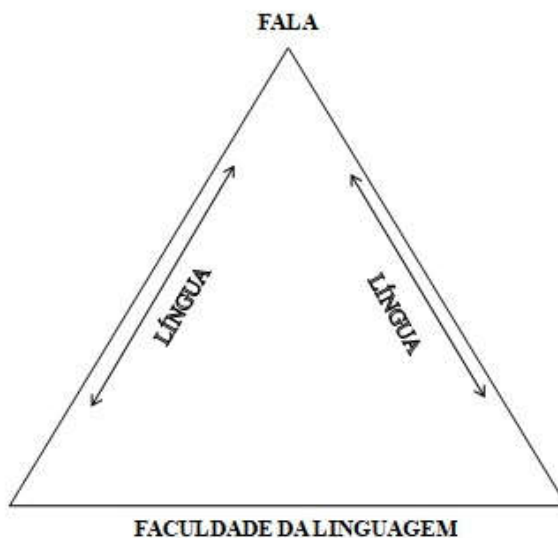


**Fonte:** ARRIVÉ, M. *Em busca de Ferdinand de Saussure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 124.

Mais do que representar os termos língua, faculdade da linguagem e fala, Arrivé (2010) procura compreender qual seria a denotação do termo grafado por “x”. Segundo o autor, trata-se do lado psicológico da fala, o que mais tarde receberá o nome de enunciação. Ainda sobre a representação, Arrivé (2010) interpreta que a faculdade da

linguagem engloba a fala e a língua. Com base nos esquemas acima, e em como língua, linguagem e fala foram aos poucos sendo construídos, conceituados por Saussure, reelaboramos o esquema, conforme modelo abaixo:

**Figura 5:** O caminho para a aquisição



**Fonte:** Pedro Henrique da Silva. 02/07/2016

Com base no modelo de Arrivé (2010), objetivamos estabelecer uma hierarquia entre língua, linguagem e fala. A disposição da figura pode dar margem para o entendimento de que se trata de um sistema fechado, mas não se trata disso. Nossa intenção com o desenho é trazer o simbolismo do triângulo/pirâmide, a ideia de base, o que há no meio dela e o que se encontra no topo da pirâmide.

Pela representatividade do desenho, a linguagem encontra-se na base do desenho por ela ser a possibilidade da existência da fala e da língua no indivíduo, e por ser parte da estrutura mental do homem (cf. Milani, 2016). Em outras palavras, a linguagem é o sustentáculo para os outros dois termos poderem se manifestar.

Com base nas informações contidas no *CLG* (2012) e em outros textos que tratam da tricotomia saussuriana, depreende-se que a linguagem unifica o homem, o capacita para adquirir a língua, assim sendo, justificamos o motivo pelo qual a colocamos na base da pirâmide. Por sua vez, a fala encontra-se como intermediadora entre a linguagem e a língua, ela é o produto da língua, de quem a adquiriu. Ela só é usada pelo fato de haver uma língua, “tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade” (*CLG*, 2012, p. 45). Além do mais:

Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a **língua** é necessária para que a **fala** seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça [...] tudo isso, porém, não impede que sejam **duas coisas absolutamente distintas** (CLG, 2002, p. 51) (grifos nossos).

Observe-se que mesmo língua e fala tendo uma relação muito próxima, elas não se confundem, são coisas distintas. Assim, retomando a explicação da figura, compreendemos que a fala é o meio-termo entre a língua e a linguagem, sendo usada não só pelo fato de o homem ter a linguagem como estrutura mental em si, mas pelo fato de haver uma língua, por estarmos submetidos ao sistema estabelecido de regras que corresponde à língua de uma dada comunidade.

Ainda, a língua, objeto que elegemos como sendo o que realmente se adquire, é o que articula som e pensamento. Para Saussure (2012, 158), o pensamento em si é uma nebulosa indefinida e é a língua quem dá forma a essa nebulosa, ou seja, “não existem ideias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua”. O som também não é determinado antes do aparecimento da língua. Essa relação é resumida no *Curso de Linguística Geral* (Saussure, 2012, p. 159), a saber:

O papel característico da língua diante do pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades. O pensamento, caótico por natureza, é forçado a precisar-se ao se decompor. Não há, pois, nem materialização de pensamento, nem espiritualização de sons; trata-se, antes, do fato, de certo modo misterioso, de o ‘pensamento-som’ implicar divisões e de a língua elaborar suas unidades constituindo-se entre duas massas amorfas.

A passagem acima serve tanto para reforçar o papel de destaque que demos para a língua e também serve para fazermos um paralelo com a corrente teórica do connexionismo, pois pelo fato de tal corrente considerar que a língua é o fruto do entrelaçamento dos sistemas auditivo, visual e motor, além de dar grande destaque para as sinapses, é possível considerar que o *modo misterioso* mencionado acima seja nada mais, nada menos, que as sinapses.

Para os fins de nosso trabalho, dizer que a criança adquire a língua é uma questão de ordem teórico-metodológica, pois, na medida do possível, queremos deixar evidente a força que o produto social da faculdade da linguagem – língua – exerce sobre nós. Para tanto, primeiro foi preciso demonstrar o esforço de Saussure em deixar claro

que a tricotomia linguagem, língua e fala são distintos, que possuem funções e conceitos distintos, mas que ao mesmo tempo estão amalgamados.

Ainda na busca de demonstrar a força que a língua exerce sobre nós, buscamos nos fundamentar teoricamente em Claudia de Lemos, pois ela fez uma importante e considerável releitura de Saussure para uma construção teórica própria, com conceitos bem definidos, para não dizer precisos. Conforme Goldgrub (2001), Claudia de Lemos tem como teóricos de base: Roman Jakobson, Jacques Lacan e Jean-Claude Milner, e todos eles têm em comum as leituras que fizeram da obra *Curso de Linguística Geral*, por isso dedicamos um capítulo apenas ao empreendimento de Saussure em separar e conceituar língua, linguagem e fala, dado que ele, o mestre genebrino, também serve de base para Cláudia de Lemos.

Goldgrub (2001) considera que Claudia de Lemos, na busca da compreensão da relação entre a fala da criança e a língua, praticamente elaborou uma teoria psicanalítica acerca da aquisição da língua, principalmente ao ressignificar alguns conceitos de Lacan, como o estágio do espelho, que culminou no *princípio da especularidade*, que será apresentado em detalhes mais adiante. Ainda em conformidade com o autor mencionado, Claudia de Lemos não ressignificou nada que consta no *CLG*, mas passou a ver a língua pela ótica do sujeito que está em construção, sendo a socialização deste ocasionada pela língua, notadamente, e pela fala.

Não basta apenas negar, é preciso que haja um modo mais explícito para que a negação fique clara, assim também sendo para nossos pedidos e súplicas. Nosso entendimento é o de que o modo imperativo é o responsável pela negação de desejos e ao mesmo tempo ele também favorece que os desejos e súplicas sejam atendidos. As ordens e comandos, assim como os desejos e interesses, são transmitidos pela língua, por isso que a ela atribuímos capital importância durante o processo da aquisição da língua.

Além do mais, a língua contribui para integrar o indivíduo à sociedade, tornando-o sujeito, somente quando aprende a fazer o uso da língua de sua comunidade linguística. Milani (2016), com base em Saussure, apresenta a ideia de que a formação do indivíduo é feita pela língua, pois:

Não é difícil concluir que Saussure, quando apresentou a dicotomia social língua e fala, e deu ao **indivíduo** o poder da ação e do movimento linguístico, de certa forma recuperou o **papel do indivíduo** no contexto social. Na Gramática Comparada, no período romântico, o indivíduo é de todas as formas o agente mais importante da existência e principalmente da eficiência

da língua. Na Neogramática, o papel do indivíduo é de total receptividade em relação à língua, uma vez que resta a ele somente aprendê-la, porque mudá-la está restrito à coletividade. Em Saussure, o indivíduo tem seu papel assegurado, é parte da sociedade. Mesmo sendo a mais frágil, é atuante e mantém a língua viva (MILANI, 2016, p. 28-29) (grifos nossos).

Demos destaque para a palavra indivíduo por ela ser também discutida por De Lemos (2002; 2003; 2006), principalmente no que tange à formação do indivíduo pela língua. Para De Lemos (1997), os desvios que a criança comete quando está aprendendo a falar mostram que ela não adquiriu os valores que sua comunidade prega, o que representa a luta entre a fala (individual; liberdade) e a língua (social).

Além disso, os erros que a criança comete evidenciam como o processo de aquisição da língua funciona. Ao olharmos para o indivíduo em formação, percebemos de forma mais nítida a luta entre língua *versus* fala. Embora a criança esteja exteriorizando o seu pensamento por meio da língua e fala, essa exteriorização é, de certo modo, livre. É o adulto quem vai corrigindo a criança, é o adulto quem, principalmente por meio de ordens, vai dizendo à criança o que ela pode e o que não pode fazer em determinados contextos.

Nessa separação entre língua e fala, conforme Milani (2016), a língua representa a sociedade, que é predominantemente superior, e a fala representa o indivíduo, que faz a modificação na sociedade e na língua, mas é obrigado a seguir os rumos da sociedade e a se valer das imposições da língua. Os rumos que o indivíduo deve seguir são frutos de ordens que a sociedade impõe, logo, isso nos remete ao modo imperativo, em como as ordens vão moldando os desejos das crianças, deixando expresso o que eles podem fazer, quando podem fazer e como devem fazer.

Resolvemos aqui antecipar parte de nossa hipótese sobre o papel do imperativo e da imperatividade no processo de aquisição do português brasileiro. A hipótese tem como ponto de partida olhar para o modo imperativo e para a imperatividade como mecanismos que irão contribuir, linguisticamente, para a formação social do sujeito falante. É pela via do modo imperativo, isto é, das ordens e dos comandos que o adulto irá dizer o que a criança pode fazer, ou melhor, o que ela deve fazer e o que ela não deve fazer em determinados contextos.

Aos poucos a criança irá perceber que nem todos os seus desejos serão atendidos, que as ordens que ela dirige ao adulto nem sempre serão atendidas. Digamos que essa mudança de entendimento, de que nem sempre seus pedidos serão atendidos,

está em conformidade com a mudança de posição da criança frente à língua, de como ela deve usar a língua para adquirir o que deseja. Essa mudança de posição da criança em relação à língua é proposta por De Lemos (2006):

Essa proposta vai no sentido de definir a aquisição da linguagem como um processo de subjetivação configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura em que *la langue* e a *parole* do outro, em seu sentido pleno, estando indissociavelmente relacionados a um corpo pulsional, isto é, à criança como corpo cuja atividade demanda interpretação (DE LEMOS, 2006, p. 28).

A proposta de De Lemos (2006) é a de que a criança se torna sujeito após mudanças que ela passa em relação à língua, em relação à própria fala e em relação à fala do outro. Essa mudança só é possível numa situação linguística de interação, na qual quem está adquirindo a língua necessita da presença do outro, da língua do outro para poder formar-se enquanto sujeito, dessa forma, língua e sujeito estão intimamente relacionadas, não podendo ser vistos como coisas distintas, conforme algumas correntes teóricas assim o fazem. É por isso que De Lemos (2006) considera que no processo de aquisição o que deve ser analisado é o processo de subjetivação, isto é, de formação do sujeito pela língua.

A parte destinada a análise dos dados permitirá que se visualize melhor como o contexto de fala envolvendo a criança e o adulto contribui para a formação do sujeito. Mais ainda, detalhamos na análise como o modo imperativo se faz presente nas cenas enunciativas e qual seu papel nessas cenas, como ele também contribui para a formação do sujeito. Temos conhecimento de que Saussure não trabalhou explicitamente com a noção de sujeito, mas a noção de língua por ele formalizada permite evidenciar que a aquisição da língua é feita por um indivíduo, ou melhor, que a língua transforma o indivíduo em sujeito.

Por fim, mais uma vez enfatizamos que o que se adquire é a língua e não a linguagem ou a fala. Buscamos deixar em evidência que foi nossa (re)leitura do *CLG* conjugada com alguns textos críticos sobre a referida obra que nos fez perceber a importância de dar o destaque para a língua no processo aquisicional. Esperamos ter deixado claro que não descartamos a linguagem e muito menos a fala do processo de aquisição, mas que cada termo, devido ao conceito recebido, possui seu valor no jogo da aquisição. Além do mais, não temos a pretensão de dar a última palavra sobre o assunto,

sendo necessário ampliar os estudos e observações em torno da temática, pertinentes para o avanço do estudo na área.

## CAPÍTULO 3

### CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS CONJUGADA COM A ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 A Metodologia

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscamos desenvolver uma pesquisa empírica, para, mediante a construção de hipóteses pautadas em vestígios/indícios dos dados, entender as relações entre a língua e o indivíduo num processo de aquisição de língua tendo o diálogo entre criança e adulto como ponte para explicar como o modo imperativo e a imperatividade estão dispostos em cenas enunciativas que envolvem criança e adulto.

Sabe-se que “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 158), ou seja, trata-se de material já elaborado, constituído basicamente de livros, artigos científicos etc. É conveniente, portanto, não confundir com a pesquisa documental, que, embora muito semelhante à pesquisa bibliográfica, distingue-se dessa quanto a natureza das fontes.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 158): “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita à documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Ainda com base nas autoras, a pesquisa documental desmembra-se em fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas.

Em um primeiro momento, investigamos o que foi produzido na literatura acadêmica nacional sobre a temática da aquisição da linguagem de modo a encontrar trabalhos que ofereçam transcrições de fala entre adulto e criança e vice versa. Portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e descritivo, com enfoque qualitativo.

Os dados foram gerados a partir de buscas no site do Banco de teses e dissertações da CAPES e no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nas buscas, utilizamos o seguinte descritor/palavra-chave: *aquisição de*

*linguagem*. Para os fins deste trabalho, buscamos dissertações e teses que foram defendidas entre os anos de 2010 a 2015, pois acreditamos que esse intervalo de tempo pode oferecer uma quantidade significativa de trabalhos defendidos, ou seja, de dados para nossa pesquisa. Em um segundo momento, refinamos ainda mais nossa busca, objetivando rastrear dados de fala compreendidos na faixa etária dos 10 meses aos 30 meses.

Analisamos ao todo 40 trabalhos, entre Dissertações e Teses. Após todo o procedimento acima mencionado, deparamo-nos com duas Dissertações de Mestrado que fizeram uma transcrição dos dados de fala da criança e de toda a cena enunciativa, ou seja, não se limitaram apenas a apresentar os dados de forma isolada, como alguns trabalhos que filtramos assim fizeram.

Uma dissertação é de autoria de Ana Paula Cinta, cujo título é *O ethos na linguagem da criança: um caminho para a identidade enunciativa*, defendida no ano de 2010, baseada na proposta de Maingueneau (2008) e nos dados de uma criança (A, 20-30 meses). Buscou revelar a construção da identidade e da própria imagem da criança por meio da interação com os pais e pessoas próximas à criança. Baseada em Bruner (2009), Cinta (2010) buscou verificar, também, a relação da criança com a língua. Em relação aos dados:

Em nossa análise, utilizamos dados de 10 sessões, os quais correspondem à faixa etária dos 20 aos 33 meses da criança em estudo. Na verdade, o objetivo era realizar um estudo no período de 10 meses, mas alguns imprevistos como doença da criança, nascimento de uma irmã mais nova antes da 8ª. sessão de gravação fizeram com que a coleta fosse prorrogada. As filmagens aconteceram na casa onde mora A. e seus pais, em atividades cotidianas da criança, como o momento das refeições, do banho etc. O sujeito pertence a uma família bi parental de classe média alta (CINTA, 2010, p. 72).

A outra dissertação é de autoria de Thais da Silveira Neves Araújo, cujo título é *Aquisição de aspecto no português brasileiro*, defendida no ano de 2015, que teve como objetivo investigar os morfemas flexionais e sua relação com as noções de Tempo e de Aspecto nas etapas iniciais da aquisição da língua. Isto é, qual das categorias mencionadas emergem primeiramente na fala das crianças. Para tanto, Araújo (2015) fez um estudo de cunho longitudinal, com duas crianças, com idade de 00 a 25 meses e 00 a 30 meses, respectivamente Além do mais:

As gravações buscavam registrar dados de fala espontânea das crianças. Para isso, as gravações foram realizadas em áudio e vídeo. Dessa forma, buscava-se evitar ao máximo a falta de entendimento das sentenças produzidas pelas crianças, uma vez que a situação registrada em vídeo poderia esclarecer

possíveis dúvidas sobre a fala das mesmas. Cada gravação durava, aproximadamente, trinta minutos (ARAUJO, 2015, p. 74).

Conforme a referida autora, os resultados sugerem que a categoria de Aspecto emerge antes da categoria de Tempo na gramática das crianças, estando tal afirmação ancorada na *Hipótese da Primazia do Aspecto*, que defende que, nas etapas iniciais de aquisição, os morfemas flexionais utilizados pelas crianças veiculam valores aspectuais, mais especificamente, valores relacionados ao aspecto semântico.

Ambos os trabalhos disponibilizaram os dados em sua totalidade, na forma de anexo, fator que fez com que escolhêssemos as duas dissertações como fonte secundária de dados, pois as duas dissertações escolhidas foram as únicas, em relação as demais dissertações e teses por nós pesquisadas, que publicaram todos os dados coletados na íntegra.

Dessa forma, fizemos um recorte na íntegra dos dados, que seguem como anexo em nosso trabalho. Para a análise e discussão deles, selecionamos partes dos diálogos entre adultos e crianças que contem o modo imperativo e/ou apresentam a imperatividade.

O intuito principal de nosso trabalho é (re)analisar os dados já obtidos por pesquisadores, e analisados em seus respectivos trabalhos, porém sob uma outra perspectiva, com um novo olhar. Como se trata de dados de aquisição de linguagem, centramos nossa observação na cena enunciativa, não apenas nos dados de fala que foram produzidos pelos falantes (crianças, pais, pesquisadores etc.), como nos filiamos principalmente à linha do sociointeracionismo, em particular na proposta de Cláudia de Lemos, a relação dialógica, a influência constante do outro, principalmente do adulto na construção do diálogo é que nos ativemos. Objetivamos assim:

- Aplicar os conceitos teóricos do sociointeracionismo e de outras teorias para poder analisar as cenas enunciativas da criança e do adulto e analisar o papel do imperativo e a imperatividade nessas cenas;
- Problematizar as noções de sujeito e identidade da criança quanto a sua formação discursiva e como essas noções atuam no processo de aquisição da língua; e
- Redimensionar o estudo de dados tratados, com vistas a verificar diálogos que apresentam o modo imperativo e/ou níveis/ graus de imperatividade.

No próximo tópico apresentamos a base teórica por nós escolhida para, na sequência, articularmos a teoria com os dados.

### 3.2 A base teórica escolhida para guiar nossa análises dos dados

Desde sua criação, como demonstramos anteriormente, a área de estudos da aquisição sofreu consideráveis mudanças no que diz respeito a sua constituição, aos caminhos a serem seguidos na busca de compreender como a criança aprende a falar. Para muitos pesquisadores, como Scarpa (2002), o tema aquisição da linguagem é um terreno conflituoso e polêmico, o que contribui para que a área tenha sofrido rápidos e significativos avanços.

Como mencionado no capítulo 1 de nosso trabalho, a Psicolinguística foi criada na intenção de oferecer uma autonomia para o estudo da aquisição. No início, os psicolinguistas buscavam atestar a importância dos processos psicológicos de compreensão e de produção da língua em termos comportamentais, ou seja, os estudos eram de caráter desenvolvimentista, fortemente aliado à perspectiva behaviorista e ao estruturalismo de Bloomfield. Em um segundo momento, há a presença da descrição e classificação da língua criança, a fase em que há uma predominância da linguística para explicar o processo de aquisição da língua. É o período em que as ideias chomskianas, como o inatismo e universais linguísticos emergem.

Chomsky criticou o behaviorismo duramente, em especial o modelo de aprendizagem mecânica para a língua. Para Chomsky (1980), o fenômeno da língua revela a evolução do homem quando comparado aos outros animais, em especial sua capacidade de formar novas proposições e exprimir novos pensamentos sempre que se encontra frente a uma nova situação comunicativa, isto é, a capacidade do homem de usar a língua.

Um dos destaques atribuídos à teoria gerativa é sua concepção biológica da linguagem. Trata-se de um dispositivo para aquisição da língua, uma dotação genética que herdamos e que quando somos expostos ao ambiente linguístico ele é ativado, fazendo com que a língua se desenvolva.

Para Chomsky (1980), a criança é um indivíduo da espécie humana, que, por ser dotado de um aparato biológico específico para a língua e assim que for se desenvolvendo mentalmente, irá adquiri-la de forma eficiente, tornando-se, assim, um falante ideal. Entretanto, Goldgrub (2001) menciona que a forma como a teoria gerativa explica a aquisição da língua é um tanto quanto simples, pois universaliza todo o

processo. A crítica que o referido autor faz ao gerativismo fica por conta da exclusão do sujeito, pois a teoria prioriza a língua, concebida como instrumento de comunicação e que serve para expressar o pensamento.

Paralelo ao modelo gerativo de aquisição da língua, são mencionados os paradigmas cognitivistas da aquisição, em especial, os modelos de Piaget e Vigotsky. Nesses modelos, a língua é associada e subordinada a fatores cognitivos. Embora os autores mencionados não tenham deixado explícito que seus estudos seriam sobre a aquisição da língua, suas ideias são amplamente utilizadas pela área da Psicolinguística.

É sabido que Piaget (1975) centrou seus estudos no desenvolvimento da criança, e atrelado a esse desenvolvimento, discorreu que a linguagem é uma habilidade que vai amadurecendo a partir do momento que a criança vai superando certos estágios de desenvolvimento cognitivo. Como crítica ao modelo piagetiano adotado no estudo de aquisição da língua, Goldgrub (2001) menciona que Piaget coloca as crianças em um mesmo patamar, pois todas passariam pela mesma ordem de desenvolvimento.

Como dito, em Piaget (1975), a linguagem está subordinada a processos de ordem cognitiva, sendo estabelecida a partir da formação de imagens mentais na criança, o que atesta a constituição da função semiótica/simbólica na criança. De acordo com Ramozzi-Chiarottino (2008), essa função serve para comprovar que a criança, por volta dos dois anos de vida, já tem internalizado um conjunto de símbolos que, mesmo que não estejam presentes aos olhos da criança podem, e são, evocados por ela. Além do mais, as funções mentais (semióticas) compõem a estrutura mental orgânica da criança, possuindo relações lógicas que permitirão expressar o pensamento, que para Piaget:

O pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida de uma abstração mais móvel (PIAGET, 1975, p. 86).

A língua é apenas um acessório que está a serviço do pensamento, estando longe de poder ser vista como algo que contribui efetivamente para a formação da criança. Além do mais, a presença do outro para que a criança possa adquirir a língua é dispensável. Já para Para Vigotsky, o outro ganha destaque, pois ele (o outro) é tido como responsável para a construção do conhecimento da criança. Em Vigotsky (1998), a interação é fator principal para a construção e desenvolvimento do conhecimento. Conforme Goldgrub (2001), a linguagem em Vigostky surge como o mais importante

dos sistemas psicológicos, o “reitor das funções mentais superiores” (GOLDGRUB, 2001, p. 91).

Para Goldgrub (2001), a obra *Pensamento e Linguagem*, de autoria de Vigostky, possibilita compreender que a Linguística e a Psicanálise seriam as bases para um entendimento mais preciso, digamos assim, do papel da língua no processo de aquisição. Goldgrub (2001) chama a atenção para a relação entre pensamento e linguagem na obra de vigostkyana, que, diferentemente da perspectiva gerativa e piagetiana, a língua não serve apenas para expressar o pensamento, ao passo que este sofre alterações quando se transforma em fala, assim, o pensamento encontra na fala a sua realidade e a sua forma. Contudo, foi Claudia de Lemos, em seus mais diversos trabalhos, quem aos poucos foi delineando o papel da língua, do outro e da criança no processo de aquisição da língua.

Praticamente, declara De Lemos (2002), são mais de quarenta anos que Cláudia de Lemos tem dedicados à pesquisa da aquisição da língua. Seu percurso na área teve início nos anos de 1970, período em que iniciou sua tese de doutorado. Todo esse tempo, como ela mesma diz, foi dedicado a busca da compreensão de como a criança se apropria da língua.

Na tentativa de compreender esse processo, inicialmente ela recorreu a vários teóricos, como Piaget, Vygostky e Wallon. Não contente com a concepção de língua(gem) proposta por esses autores, e principalmente por entenderem que a língua(gem) é uma construção do saber sobre a língua, foi que se direcionou para a (re)leitura de Saussure e principalmente para a leitura de Lacan.

Para explicar o seu modelo teórico sobre o estudo da aquisição, De Lemos (1992, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002) primeiro explicitou as falhas de algumas correntes teóricas. Por exemplo, ela teceu críticas sobre a descrição linguística que alguns psicolinguistas se propuseram a fazer da fala da criança, ou seja, descrever uma gramática da fala da criança, descrever o conhecimento linguístico que ela tem.

De Lemos (1982) questiona como é possível descrever a língua da criança se a língua dela também é a língua do outro. Além do mais, os modelos descritivistas tendem a homogeneizar a fala da criança, universalizar a língua delas. Aquilo que não segue a norma é considerado errado, sendo, portanto, desconsiderado e descartado pelos pesquisadores (DE LEMOS, 1982).

De Lemos está inserida na linha teórica do interacionismo, porém, para Goldgrub (2001), é mais adequado falar em teoria psicanalítica da aquisição da língua para categorizar os estudos de De Lemos (1992; 1995; 1998; 1999; 2001; 2002; 2003; 2006), pois a própria autora afirma ser o termo interacionismo muito conflituoso, desajustado e incômodo, não condizente com a proposta teórica que ela, em conjunto com outros pesquisadores, tem empreendido ao longo desses 40 anos (DE LEMOS, 1992).

Mesmo que em um primeiro momento ela tenha se embasado na proposta de Vigostky no que diz respeito ao processo de mediação do conhecimento, De Lemos (2002) afirma que o fato de não haver uma menção clara no que concerne a singularidade da criança a fez questionar qual o papel da língua, da criança, e do outro na interação, a relação que há entre esses termos. A busca para esses e outros questionamento fizeram com que ela buscasse em Lacan e Saussure as respostas, fazendo com que ela rompesse com as teorias psicológicas, cognitivistas, racionalistas e biológicas. Para Silveira (2007), De Lemos se debruça sobre a leitura lacaniana de Saussure, ou seja, o Saussure a partir da leitura que Lacan fez sobre a teoria do valor.

De Lemos (2002) não busca só descrever a língua da criança, ela procura compreender como é a trajetória da criança na língua, como a aquisição *da* língua, e não de outro sistema, implica a noção de sujeito. Muito mais do que veicular o conhecimento, a língua, por meio da linguagem e da fala, constitui o sujeito. Nas outras vertentes teóricas, a língua é vista sob vários prismas, interação, comunicação e conhecimento, concepções que a enquadram apenas como um acessório, um instrumento do qual precisa ser aprendido o modo como funciona. Em sua perspectiva, De Lemos (2002) observa os efeitos da língua na criança, sendo o principal efeito, o da subjetivação, pois a língua é causa de haver sujeito.

Na incursão pela subjetividade da criança, o diálogo possui fundamental importância nos estudos de De Lemos (1995), pois ele é considerado como a unidade de análise, não apenas como meio de comunicação, como troca de informações. O diálogo mostra o funcionamento e o movimento da língua, no qual é possível observar como a fala do adulto está presente na fala da criança, mostrando o efeito que a língua do adulto tem na criança. Além do mais:

Na minha proposta, o termo captura tem a função de abreviatura de processos de subjetivação por efeito da língua que, considerada sua anterioridade lógica, relativamente ao sujeito, e considerada em seu funcionamento

simbólico, não só o que significa como lhe permite significar outra coisa, isto é, para além do que o significou (DE LEMOS, 1999, p. 3).

A língua captura a criança, ou melhor, o funcionamento do discurso contribui para que a criança seja capturada pela língua, seja atravessada por ela, propiciando que ela (criança) torne-se um sujeito falante. Ou seja, o discurso contribui para o processo de subjetivação.

Nesse sentido, para De Lemos (2003, p. 22):

Vejo a aquisição de linguagem como um processo que se dá em uma estrutura em que se entrelaçam a língua como Outro/rede de significantes, o outro materno e a criança concebida como um *corpo pulsional*. Melhor dizendo: que neste momento a criança não aparece como um *corpus*, mas como um *corpo*, que não posso deixar de escutar *corpo* em *corpus* nem de reconhecer algo de um *corpus* em um *corpo*, ao reconhecer na fala da criança a linguagem inscrita ou implantada em seu corpo (grifo da autora)

Os termos destacados pela autora advêm da psicanálise, fase em que a autora procura explicar que a criança não é somente um corpo biológico que requer cuidados básicos para sobreviver. O *corpo pulsional* em um primeiro momento carece da interpretação do outro até o momento que se torna sujeito, marcando, assim, o efeito da fala do outro no corpo da criança. Esse entendimento de De Lemos (2003) tem como base as ideias de Lacan sobre o inconsciente, especificamente sobre o efeito da língua no sujeito. Para Bezerra (2010), esse sujeito lacaniano rompe com a noção de sujeito cartesiano, dono de si, pois é o sujeito que surge a partir do inconsciente estruturado como linguagem.

Desse sujeito subjetivado é que De Lemos (1992) entende a trajetória da criança de interpretada a intérprete, passa da fase de incorporação da fala do outro a responsabilização de sua própria fala. Após ser capturada pela língua passa a ser vista como indissociável dela, ao passo que é possível perceber a singularidade da criança, pois, conforme De Lemos (1999, p.1):

Ao estudar, criança por criança, o processo de aquisição da chamada primeira língua ou língua materna, tenho-me de fato, defrontado com um processo que se repete sob a forma de mudança na relação da criança com a língua. Contudo, tenho-me defrontado também com a **singularidade** do sujeito que emerge desse processo (grifo da autora).

A singularidade da criança precisa ser entendida como heterogeneidade, ou seja, trata-se de sujeitos diferentes que estão sob o efeito da língua, aspecto ignorado por algumas perspectivas teóricas, especialmente as teorias da aprendizagem, pois uniformizam o sujeito. Ao lidar com a questão da diferença de sujeitos é que De Lemos

versa sobre o imprevisível na fala da criança, o que é inesperado. Esse inesperado é tido como erro, como desvios que a criança comete, o que significa que a criança ainda não atingiu o desenvolvimento linguístico esperado. Contudo, para a autora, é preciso

[...] interpretar os enunciados da criança não como instâncias de categorias e estruturas linguísticas, mas como produto de relações tanto entre os fragmentos não-analisados e os enunciados/textos do adulto quanto entre esses fragmentos no domínio de um mesmo enunciado da criança (DE LEMOS, 1995, p. 7).

Mais importante do que analisar e classificar os fragmentos da fala da criança, é preciso compreender qual a posição ela ocupa no âmbito da língua. É preciso olhar os dados a partir do ponto de vista da formação do sujeito, isto é, da relação língua-sujeito. Esse ponto de vista tem como norte o pensamento de Lacan, do sujeito estruturado em linguagem. A perspectiva de De Lemos olha o sujeito através da psicanálise e a língua que ele usa sob a visão da linguística saussuriana. Dessa forma, ela não procura classificar os dados da criança apenas como um produto, mas enxerga nesses dados a emergência de um sujeito.

### 3.3 Análise dos dados

Em nossa busca pelo entendimento do papel do imperativo e da imperatividade na aquisição do português brasileiro, a perspectiva de De Lemos contribui para observarmos que o imperativo está além do que a gramática normativa estabelece. Cunha & Cintra (2001) dizem que o imperativo é usado para exigir o cumprimento de ordens, de desejos do falante, dado como desrespeitoso por aquele que o usa. Para os referidos autores, o modo imperativo serve para uma ordem seja efetivamente cumprida, contudo, destacam que o modo imperativo é usado por pessoas que não fazem uso de uma polidez discursiva.

Para Bechara (2009), o modo imperativo é relacionado à forma linguística que solicita um fazer ou um deixar de fazer por parte do interlocutor. Essa forma linguística é conhecida como “imperativo prototípico”, conforme Chaves (2013), ou seja, é expressa pelo modo verbal, também conhecido como imperativo morfológico formal. Nesse caso, o verbo é explicitamente marcado, como ocorre em “faça”, “estude” “beba”. É por isso que usar o verbo expressando mando ou ordem transmite falta de polidez e até grosseria.

Ter apenas a tradição gramatical como norteadora do que seja e como funciona o imperativo é insuficiente para explicar como atua tal modo verbal na sentença e além dela, afinal, a gramática normativa o conceitua levando-se em consideração apenas o aspecto da conjugação, isto é, o caráter formal e morfológico dos verbos. Conforme Chaves (2013, p. 69), essa insuficiência decorre pelo fato de o estudo de cunho normativo “não considerar a manifestação semântico-discursivo-pragmática ou até mesmo ilocucionária do modo verbal”. Assim, ainda em conformidade com o autor citado, quando se olha pelo viés discursivo, notadamente de cunho funcional, o verbo pode estar morfológicamente marcado como estando no modo indicativo ou subjuntivo, contudo, podem estar funcionando semanticamente como modo imperativo.

Por esse viés, o modo imperativo se manifesta de forma implícita, geralmente como sugestão ou recomendação por meio de frases declarativas ou por meio de indagações, entretanto, semanticamente e discursivamente há a presença da ordem ou comando. Assim, o imperativo e a imperatividade podem ser expressas por diferentes formas, não se restringindo apenas à marcação do verbo. Dessa forma, o imperativo e a imperatividade decorrem sobretudo da atividade interativa dos falantes.

De acordo com Chaves (2013) e Braga (2016), a força imperativa não marcada morfológicamente ocorre por outras estratégias, por outros recursos gramaticais, discursivos, pragmáticos e ilocucionários que contribuem para a formação e constituição da imperatividade. Essas estratégias possuem carga semântica suficiente para o convencimento de que alguém para que faça algo. Ainda em conformidade com os referidos autores, o estudo da modalidade é determinante para que se enxergue a força da imperatividade não apenas no que diz respeito ao modo verbal e sua respectiva indicação do modo imperativo. Enquanto o estudo do modo centra-se no verbo, a modalidade centra-se na sentença como um todo.

Dessa forma, Braga (2016) entende a imperatividade como pertencente ao domínio da modalidade, a ponto de considerar a imperatividade marcada, com o verbo no imperativo, e a imperatividade não marcada, em que outros recursos linguísticos são os responsáveis pela força imperativa. A modalidade compreende o domínio semântico, domínio maior no qual está ancorada a reflexão a respeito da imperatividade. Dessa forma, pode-se compreender que o mando e a ordem encontram-se disfarçados na sentença, ao que Chaves (2013) compreende como uma sugestão imperativa.

Os primeiros estudiosos da modalidade foram os lógicos, que, além de tentarem elaborar um conceito para o tema, discutiam se a modalidade possuía ou não uma característica objetiva do mundo. Com base nos estudos dos lógicos, levou-se em consideração a realidade (o mundo físico) como sendo composta por uma estrutura vinculada a uma noção de mundos possíveis. Tal discussão possibilitou que se verificasse a proposição dos valores de verdade ou de falsidade que constituem um discurso modal.

Os que decidem estudar a modalidade encontram uma enorme dificuldade em caracterizá-la. Tal dificuldade deve-se pelo fato da diversidade de abordagens teóricas que envolvem seu estudo, que pode ser lógico, semântico ou discursivo-pragmático.

Para Neves (2006, p. 151), “conceituar modalidade é uma tarefa complexa exatamente porque esse conceito envolve não apenas o significado das expressões modalizadas, mas, ainda, a delimitação das noções inscritas dentro de um enunciado”.

De acordo com Gonçalves (2003, p 121), “modalidade concerne a certos elementos de sentido expressos pela linguagem que têm como denominador comum a adição de sentidos ao valor semântico mais neutro de uma proposição factual e declarativa”.

Casseb-Galvão (1999, p. 32-33), por sua vez, considera que

[...] modalidade é uma categoria linguística responsável pela veiculação das atitudes do falante em relação ao que ele diz, ou seja, com as opiniões e atitudes do falante expressas em uma sentença. O caráter essencial da modalidade é a subjetividade, os itens modalizadores expressam a opinião ou a atitude do falante em relação à proposição que a sentença expressa ou à situação que a proposição descreve.

O falante se expressa subjetivamente por uma grande variedade de formas e meios, desde gestos e expressões faciais (o não verbal), como por meio de mecanismos linguísticos, ao usar, por exemplo, uma construção como *é possível* (o verbal). Tal como expresso em Casseb-Galvão (1999, p. 32), a subjetividade é uma “marca” do estudo da modalidade, que é manifestada por dois tipos principais de modalidade: a Modalidade Epistêmica e a Modalidade Deontica.

Neves (2006) afirma que as modalidades epistêmica e deontica são as mais básicas, quando se estuda tal categoria linguística, entretanto, outras modalidades também foram e são estudadas, como as *bulomaicas*, que se referem a desejo, *temporais*, que se referem ao tempo, as *avaliativas*, que se referem a julgamentos, as *causais*, que se referem a causas e outras.

Para Neves (2006), a modalidade deôntica abrange todo tipo de expressão que esteja relacionada a uma referência de normas ou a critério social, individual, ético ou estético, portanto, está ligada às noções de necessidade, de obrigação, de permissão e de proibição. Na modalidade deôntica, o enunciador faz uma **proposta-obrigação**.

Frente ao exposto, quando se olha para o contexto comunicativo em que há a presença do imperativo, analisado sob a luz das ideias De Lemos e também norteador pelos estudos da modalidade, é possível observar que nem sempre o imperativo pode ser interpretado como desrespeitoso por parte daqueles que o usam, além de nem sempre ser usado na forma traçada pela gramática normativa, como pode ser observado no exemplo 1, abaixo:

#### **Recorte 1**

(A criança está brincando com uma lanterna de cabeça e consegue soltar a lanterna do fio. Então, fica tentando usá-la de outros modos, como ao redor do pescoço.)<sup>5</sup>

A: tá enrolado aí, cara?

T: Isso é a luz? (...) É a luz? (...) Ai! A luz caiu, ó!  
(pega o fio da lanterna e entrega para T)

T: Obrigada, tá?

- **Mamãe, tirou. Tirou.**

**M: Tirou, não, filho! Fala “saiu”. Fala “saiu”**

- **Saiu.**

**M: Saiu!**

A parte por nós destacada é a que apresenta o contexto de ordem, ou melhor, do desejo do falante, no caso, da mãe da criança. A criança é quem inicia o diálogo, dizendo para a mãe que “tirou” o fio do brinquedo. Entretanto, a mãe corrigiu o filho, dizendo que o “correto” é dizer “sair”, ou seja, a criança deveria ter dito que o fio “saiu do brinquedo”. Sobre a criança ter usado “tirou” no sentido de “sair”, recorreremos ao texto *Los Procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio*, De Lemos (1992), em que ela versa que a partir de substituições (metáforas) e de combinações (metonímia), é possível observar o movimento que a criança faz em relação à língua.

A ideia contida no texto citado anteriormente é a de que a criança passa por três posições diferentes enquanto falante. Na primeira posição, a criança depende significativamente da fala do outro, ela se espelha na fala do outro, sendo predominantemente interpretada pelo adulto. Se espelhar na fala do outro não significa

---

<sup>5</sup> No dado 1, a criança tem a idade de 1 ano e 11 meses. A fala dela é marcada pelo hífen e a fala dos adultos pelas iniciais de seus nomes. Dados retirados da dissertação de Araújo (2015).

repetir o que o adulto fala, significa que partes do enunciado do adulto estão presentes na fala da criança.

Na segunda posição, os “erros” que a criança comete não são percebidos por ela, nem mesmo reconhece que a fala do adulto é diferente da sua. A isso, De Lemos (2001) diz que a criança é impermeável à correção do adulto, além de comprovar a vigência do processo metafórico em relação ao erro. Por fim, na terceira posição, a fala da criança caracteriza-se pela estabilidade, os “erros” são menores e há a presença de pausas e reformulações feitas pela criança, indicando que ela reflete sobre a sua fala.

No que diz respeito aos processos metafóricos (substituições) e metonímicos (combinatório), a criança demonstra reconhecimento dos termos a serem usados no diálogo. Para De Lemos (2001), essa posição demonstra que a criança deixa de ser aquele a quem/de quem se fala para ser o sujeito que fala e escuta o que diz.

Retomando a análise do dado, é possível observar que a criança encontra-se na primeira e na segunda posição. Quanto ao uso de “tirou” por “saiu”, há a presença do plano metafórico, pois entre as duas palavras há uma relação de semelhança. A criança compreende que o fio não está mais preso ao brinquedo, e para dizer isso a sua mãe, ela utilizou o verbo “tirar”. Sobre o modo imperativo, a mãe da criança o usou no sentido de reforçar que o “correto” é que a criança diga “saiu”, e não tirou. No exemplo 1, não há desrespeito por parte da mãe, mas a intenção, o desejo, de “corrigir” a fala da criança, tanto que ela repete o que a mãe diz.

Vejamos outro exemplo:

#### **Recorte - 2:**

M: E aí? De que que cê quer brincar? Que que cê quer que a mamãe monte pra você?<sup>6</sup>

- É... carrinho...

M: Carrinho?

- É.

M: Vamo (incompreensível)

- Carrinho amarela!

M: Verde!

- Verde.

**M: Verde! Me dá a pecinha verde**

- Amarela!

M: Amarela, meu filho, parabéns! Pega uma azul pra mamãe?

- Azul!

---

<sup>6</sup> Nos dados 2 e 3, trata-se da mesma criança, porém agora com a idade de 2 anos e 2 meses e 2 meses, respectivamente. A fala dela é marcada pelo hífen e a fala dos adultos pelas iniciais de seus nomes. Dados retirados da dissertação de Araújo (2015).

M: Azul!  
- (como se estivesse chamando) Amarela!  
**M: Não, queremos a azul! Como é que é o azul?**  
- Azul?  
M: Cadê o azul? Olha o azul! Azul! Que cor é essa?  
- Azul!  
**M: Quer pegar uma amarela pra mamãe? Pega! Pega uma amarela pra mamãe! (...) Meus parabéns, meu filho! (...) Ih, olha o nosso carro!**

Entendemos que no Recorte 2, a fala da criança é mais expressiva do que a apresentada no Recorte 1, pois a criança participa mais do diálogo em comparação ao exemplo 1. Quem inicia o diálogo é a mãe, que pergunta a criança sobre o que ela quer brincar. Mesmo aparentando certa hesitação, a criança prontamente responde que deseja brincar de carrinho da cor amarela. Assim como no exemplo 1, é possível perceber, com base em De Lemos (1982; 2003), que prevalece o desejo do outro expresso por meio da língua, veiculada pela fala, afinal, é por meio da língua, da fala do outro que a criança tem acesso aos valores, regras, conhecimento sobre cultura etc.

A fala do adulto envolve e insere a criança nas relações sociais. No Recorte 2, percebemos que a mãe vai direcionando o desejo do filho. Embora a criança tenha o desejo de brincar com o carrinho na cor amarela, a mãe vai pedindo à criança que pegue os carros de outras cores, como na passagem: “me dá a pecinha verde”.

O presente fragmento é uma ordem da mãe para o filho. Mesmo sabendo que o tom de voz por ela usado não é elevado, trata-se de uma ordem da mãe endereçada à criança. Já na passagem: “Não! Queremos a azul! Como é que o azul?”, a mãe usa o verbo no plural para dar a entender que não é somente ela que deseja, que quer o carro na cor azul, pois a criança também quer. Contudo, é possível perceber que o desejo da criança é o de brincar com o carro na cor amarela, tanto que a descrição que temos é a de que “(como se estivesse chamando) amarela!”.

Consideramos que há, de certa forma, um encontro de desejos, de um lado, o desejo da criança de ter um carrinho na cor amarela, do outro, o desejo da mãe de que a criança vá aprendendo as outras cores.

De Lemos (2001) menciona que a criança descobre o mundo através da língua, assim como se constitui como sujeito através das relações dialógicas. Para que isso ocorra, o adulto exerce papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, funcionando como mediador e controlador de informações que ela recebe do meio. Contudo, a função mediadora e controladora exercida pelo adulto não anula a

participação da criança no desenvolvimento da própria língua, pois, como é possível perceber no final do exemplo 2, a criança tem o seu desejo atendido.

De Lemos (1982) tece críticas sobre o caráter desenvolvimentista que universaliza o sujeito, isto é, teorias que igualam todas as crianças ao afirmarem que elas necessariamente passam por todos os estágios para se tornarem falantes. Segundo a autora, a trajetória da criança do *infans* para o sujeito falante é marcada pela heterogeneidade de sujeitos, fato regularmente ignorado por algumas teorias da aprendizagem que se dedicam a estudar a aquisição da língua. A noção de singularidade de cada criança, conforme a autora mencionada, pode ser corroborada por meio do exemplo 3, que tem como fonte a dissertação de Cinta (2010).

### **Recorte - 3**

**A – abi, abi, abi, abi... ((quer que o pai abra o copo em que ele costuma beber))<sup>7</sup>**

M- Não, senhor

A – mamãe, mamãe, mamãe...

M – dá ((pega o copo))

**A – qué abi, abi...((ameaça chorar)) qué abi:i...**

M- Você quer abrir? Ou você quer água? ((P. abre copo e o devolve a A))

A – ((pega o copo sem a tampa)) /aga abi/ ((ininteligível)) /a pãpa/ ((água abre a tampa)) ((o pai devolve a tampa)) tá aziu, tá aziu

O exemplo acima já se inicia com o desejo da criança de que o pai tire a tampa de um copo que a criança tem o costume de beber água. Diante da negativa da mãe em não querer tirar a tampa do copo, a criança ameaça chorar. No que diz respeito à emissão da ordem, do pedido, o exemplo acima deixa claro que a criança expressa seu desejo de forma enfática.

No presente exemplo, o adulto não usa da ordem para negar o pedido da criança, como ocorreu no exemplo 1. A diferença entre o modo como a criança do exemplo 1 e 2 expressa o seu desejo é bem diferente do modo como a criança do exemplo 3 o utiliza. Essa diferença se deve, entre outros fatores, à forma como a família dialoga com a criança, como é possível observar em Lacan (2008, p. 9 *apud* BEZERRA, 2010, p. 15):

Em todos os grupos, a família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e

---

<sup>7</sup> O dado de número 3, assim como os demais, foram retirados da dissertação de Ana Paula Cinta. A fala da criança corresponde a letra “A”. Os demais exemplos diferenciam-se pela idade da criança e pelo contexto em que o diálogo ocorreu. Nos exemplos do recorte 3, a criança tinha a idade de um ano e seis meses.

dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputados por outros grupos sociais, *a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada de materna*. Com isso, ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico, preside esta organização das emoções segundo tipos condicionados pelo ambiente (grifos do autor).

É a língua da família que serve de espelho para criança. Ou, de acordo com De Lemos (2002), da tríade mãe-criança-língua. A entrada da criança na língua ocorre predominantemente pela via da mãe. Nos exemplos 1 e 2, a mãe emite ordens para o filho, é o desejo dela que é imposto ao filho. No exemplo 3, assim como nos demais, é a criança quem mais emite seus desejos de forma mais expressiva, tendo seus pedidos e súplicas atendidos pela mãe. Já o Recorte 4 abaixo, se passa enquanto mãe e filho estão na sala assistindo televisão:

**Recorte - 4**

**A – mamÃ:E**

M- Oi, amor...

**A –qué vê sheREqui**

A – sheREqui.

P- Que que você quer ver?

**A –qué vê u “Pooh”**

P- Quer ver o Pooh também?

A – qué vê u “Pooh” tamBÉM

P- Quer ver o Pooh também...

**A – olu mamÃ:E...olu da mamã:ãe ((está no colo do pai))**

P- Quer ir no colo da mamãe?

M- É da tia...agora a mamãe e o papai tão vendo ((A. bate a fita de vídeo na perna))

P- Você vai machucar a perna, não bate não! Vai doer a perna!

A...a péina, a péina

P- Vai machucar a perna se ficar batendo ((A. continua batendo a fita na perna)) Não faz assim, filho, machuca ((A. continua batendo)) Ou...ou, mané, **não faz assim...** ((A. para de bater na perna, abre a fita e fica olhando para ela) Oh-oh,

O exemplo 4, assim como o exemplo 3, também tem início com a fala da criança. Ela chama pela mãe e assim que obtém a resposta dela expressa seu desejo de querer ver um filme de animação, ou melhor, dois filmes de animação. Ter o diálogo iniciado pela criança implica reconhecer que ela é um sujeito ativo, que usa a língua não como um acessório de comunicação, conforme discorremos linhas acima. A criança usa a língua e da língua para expressar os seus desejos e suas vontades, que são veiculados pela língua na forma de fala e que tem o modo imperativo como o elemento responsável por registrar que se trata de um desejo, de uma súplica, de uma ordem.

No Recorte 5, abaixo, é nítido como a mãe se dirige à criança por meio de uma ordem direta, no caso “fecha a boca”. No presente exemplo, a mãe da criança exige que ela cumpra um ato, o de fechar a boca. O uso do imperativo por parte da mãe é usado para deixar claro o que a criança deve fazer. É possível inferir que a mãe usou um tom de voz elevado no momento que proferiu a ordem. Em uma relação mãe-filho, quando a mãe eleva o tom de voz é para deixar explícito que há uma hierarquia a ser seguida e obedecida, isto é, a criança precisa entender que há momentos em que a mãe, ou o pai, não estão brincando, que não será sempre que ela terá os seus desejos atendidos. Esse é o entendimento que temos quando os adultos falantes do português brasileiro usam um tom de voz elevado quando se dirigem às crianças.

Trata-se de um conhecimento expresso pela via da língua, assim, a língua é vista não apenas como um instrumento para se comunicar, serve para impor respeito, e exercer influência em outras pessoas (GNERRE, 2003). Frente a isso, entendemos que a ordem expressa pela mãe, de acordo com o exemplo 5, foi usada para que a criança compreenda que a mãe deve ser respeitada.

#### **Recorte -5**

M - Onde você escondeu o controle remoto? Eu vi, viu? Eu tô aqui vendo tudo o que o senhor tá aprontando...Inclusive tá registrado em filmagem! André, cadê o controle remoto? ((ela encontra o controle remoto)) Agora eu vou pôr lá longe! ((ininteligível)) Ele não fala nada!

Pe - Não, fala sim...

M - ((ininteligível)) André, senta aqui no seu cantinho senão eu vou desligar

**M - ((ininteligível)) Ei, presta atenção em uma coisa que eu quero te dizer. Fecha a boca! Senão você vai morder a língua...Vira pra cá...Não, não, vira pra mim...Boca fechada!**

Por meio do dado de número 6 e de número 7 abaixo, é possível perceber que o contexto em que se dá o comando, a ordem, é no sentido de orientar a criança em como ela deve proceder mediante determinadas situações. No exemplo 6, o pai da criança solicita a ela que mastigue a noz, que não converse enquanto mastigue. A ordem usada pelo pai é no sentido de orientação, pois caso a criança coma e converse, ou coma e brinque ela pode se engasgar.

O dado de número 7 também apresenta a ordem no sentido de orientação. Dado o contexto em que ocorre a fala do pai, as ordens por ele emitidas servem para orientar a criança quanto às regras da brincadeira. O pai orienta a criança no que ela deve fazer,

como ela deve proceder para que a brincadeira aconteça, conforme regras já estabelecidas para o jogo de futebol.

### **Recorte 6**

Pe – **Mastiga filho, mastiga...**

M – Quer dar pra mamãe?

Pe – **Mastiga, mastiga que está uma delícia essa noz...**

A – a juaninha

Pe – Cadê a joaninha?

M – Joaninha! Até com a boca cheia ele fala!

Pe – Cadê a joaninha então?

A – Aqui: i!

Pe – Essa daí é a borboleta, não é? Vamos ver... Ah! Tá aqui, a joaninha! Ah!

Que legal! O leão, o peixe...cê a babando? **Mastiga e engole, mastiga e engole...**

A - /papãdu/

Pe – Tá papando ((ininteligível))? Tá babando, ai, ó...vai sujar! Olha quem a aqui, André?

Pe – **Dá dá o negócio pro papai, dá o negócio pro papai ((A. não está mastigando a noz que seu pai lhe deu para comer)**

A – não

Pe – **Não? Então mastiga e engole...** Filho, esse aqui você não conhecia...Esse aqui é o tatu, ó. Ele cava embaixo da terra. e/

Pe – **Oi! Mastiga e engole pra poder falar com o papai, senão**

A – Papai

Pe – senão você pode engasgar. **Mastiga e engole primeiro pra depois falar com o papai.**

A – [ papai... E...

Pe – Olha aí, a vendo, ó! Você pode engasgar, filho!

**(7) Pe – dá a bola pro papai, chuta pro papai, filho! ((A. chuta)) Golaço! Agora vai lá que o papai chuta pra você! Chuta pro papai! ((A. chuta)) Isso...Pega a bola, filho... ((ininteligível, mãe, pai e Pe conversam)) Chuta pro papai!**

O dado de número 8 permite observar que a criança expressa seu desejo de querer brincar com a *pulguinha*, mas principalmente de querer brincar com a cortina, momento que ela fala com propriedade “eu qué”. A criança usa o seu pensamento ou vontade para agir sobre a mãe, para impor o seu desejo sobre ela. Assim como nos demais exemplos, a carga imperativa do comando, da expressão do desejo da criança não se encontra necessariamente no imperativo formal, aquele marcado morfologicamente pelo verbo, tal como o encontramos na gramática normativa.

Não se pode dizer que a criança é grossa, pois ela não tem internalizada ainda as noções de regras de polidez discursiva, afinal, de acordo com De Lemos (2001), a criança ainda não se encontra na posição de ser capaz de se escutar, dessa forma ela não compreende ainda que não está sendo educada ao impor seus desejos perante o adulto. É

a fala do adulto, ou melhor, é o efeito da fala do adulto que contribuirá para que a criança saiba portar-se conforme as regras sociais de sua comunidade linguística.

### **Recorte 8**

M – ((a criança fecha a janela)) muito bem fechô sozinho AI muito forte fechou já acabou já acabou já fechou ó sh sh sh fechou olha ei ei olha aqui

A – ã?

M – tá fechada agora (A. continua a tentar fechar)) já acabou senão vai estragar assim não pode ( )

**A – /qué polguinha/**

M – qué o que?

**A – /qué polguinha/**

M – qué o que?

**A – /qué poguinha/**

M – foquinha? pulguinha?

A – sim

A – mãe? mamãe?

M – hum?

A – fazê bagunça a bola aqui

M – ah então pra isso a gente precisa pôr as bolas aqui no saco pra fazer de novo você quer de novo? fazer bagunça? Tem que pôr as bolinha aqui dentro ó

A – mamãe?

M – hum?

A – mamãe?

M – hum?

**A – eu qué esse ((mexe na cortina))... pusa esse eu qué ( ) pusô/**

M – puxou? é filho essa cortina mamãe comprou quando casou ( )

A – mamãe?

M – hum?

**A – qué polguinha**

M – ((cantando)) a pulguinha pula à beça e belisca o seu pé do pé pula pra cabeça vai fazendo cafuné

Embora não tenhamos catalogado os dados de forma a saber qual forma imperativa foi mais usada, isto é, a forma dita clássica, marcada morfológicamente no verbo, ou a forma modalizada, em que a força imperativa é expressa pela sentença como um todo, julgamos que a segunda opção foi a mais utilizada, não só pela criança como também pelos adultos.

Em todos os exemplos é possível perceber que a criança está demonstrando ser um sujeito que fala, que possui desejos e que os expressa. Assim, o diálogo entre adulto e criança não é visto apenas como meio de comunicação, como troca de informações. O diálogo mostra o funcionamento e o movimento da língua, no qual é possível observar como a fala do adulto está presente na fala da criança, mostrando o efeito que a língua do adulto tem na criança.

Trata-se ainda de um estudo incompleto. Há a necessidade de mais pesquisas, sobretudo no que diz respeito a uma análise mais detalhada de como a imperatividade se

faz presente na fala da criança e do adulto. Julgamos que buscar mais dados em outras fontes, como o banco de dados de falas infantis, localizado na Unicamp, possa contribuir para termos uma visão mais ampla da força imperativa na fala de outras crianças e na fala de outros adultos.

No exemplo 9 é possível perceber que a criança está fazendo um pedido à mãe, e não necessariamente dando uma ordem a ela. A criança inicia o diálogo dizendo “dá um!”, causando uma indagação na mãe, que não sabe o que a criança quer. Novamente a criança repete “dá um”, reforçando o seu pedido, que é ter um carro de brinquedo, pois ela diz estar doente (dodói). Por três vezes a criança repete “dá um”, e quando questionada o porque ela quer o carro ela diz “dodói”. A força imperativa no dado em questão reside consideravelmente apenas no **pedido** da criança para a mãe lhe dar o carrinho, assim, o dado 9 está de acordo com a designação feita por Bechara (2009), ao considerar que o modo imperativo tem as funções de expressar **pedido**, desejo, súplica, conselho, sugestão, recomendação, solicitação, orientação, alerta ou aviso.

#### **Recorte 9**

- **Dá um!**

M: Oi?

- **Dá um.**

M: Pra quê?

- **Dá um.**

M: Pra quê?

- **O carro.**

M: Pra que que você quer o carro?

- Dá um carro.

M: Pra que que você quer o carro?

- **Dodói.**

M: Onde tá o dodói? (...) No dedo?

- É.

M: Dá lá pro papai botar no seu dodói.

P: Cadê o seu dodói?

- Achou!

P: Achou o dodói!

Por fim, o dado de número 10 expressa um pedido e ao mesmo tempo uma ordem da criança ao pai, para que ele pegue a bola que o tio pegou. Trata-se de um exemplo que é possível perceber o uso do imperativo por meio da marcação morfológica “pega”. É o único exemplo que a criança usou o imperativo no modo marcado, explícito, e não pela manifestação implícita, como é possível ver nos outros dados, que preponderantemente a criança usou o imperativo como sugestão ou

recomendação por meio de frases declarativas, contudo semanticamente e discursivamente é possível identificar a presença da ordem ou comando.

### **Recorte 10**

- Tio Alexandre pegou! Tio Alexandre pegou.

Mãe: o quê, Antônio?

-Tio Alexandre pegou!

Mãe: Tio Alexandre pegou?

- Pegou.

Mãe: Pegou o quê?

- **Papai, pega a bola. Pega a bola.**

P: Qual bola? Essa é a bolinha.

- Essa é a bolinha?

P: Bolinha colorida.

- Joga!

A: Ai! (...) Pulou.

- Pulou.

A: Aí, ó!

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca pelo entendimento de qual seja o papel do imperativo e da imperatividade na aquisição do português brasileiro, buscamos nos orientar pelas ideias de De Lemos (1992; 1995; 1998; 1999; 2001; 2002; 2003; 2006), pois ela instaurou o diálogo como fenômeno de natureza discursiva básico nas análises de processos de aquisição de línguas, sendo por essa via que a criança compreende e desenvolve a sua língua.

Acreditando na produtividade do diálogo como unidade de análise, consideramos que a criança constrói sua linguagem por meio da fala do outro, não sendo, portanto, uma construção unilateral, pois, durante o percurso de aquisição de uma língua, a criança passa por momentos, concomitantes ou não, em que ela incorpora porções da fala adulta, evidenciando certa dependência dessa fala em relação ao enunciado do interlocutor, até o momento em que ela tem uma fala com autonomia.

De acordo com De Lemos (1995), o diálogo seria tomado como meio através do qual o processo de construção da língua por parte da criança se realiza a partir de fragmentos. Essa relação dialógica possui relação com algumas postulações feitas pela autora, são eles: processo de especularidade, processo de complementariedade e processo de reciprocidade ou reversibilidade.

No processo da especularidade, há um espelhamento recíproco que age em dois sentidos: o primeiro ocorre quando o adulto atribui forma, significado e intenção à produção vocal da criança; o segundo é quando a criança espelha sua fala na fala do adulto. O processo de complementariedade aparece quando os enunciados são resgatados e complementados ora pelo adulto, ora pela criança, esse processo tem como resultado uma sintaxe inicial da fala da criança, pois é responsável pelas primeiras combinações de palavras realizadas pela criança.

Por fim, no processo da reciprocidade ou reversibilidade, a criança emprega uma postura diferenciada, onde passa a assumir o papel que antes era do adulto no diálogo. Tal fase é o momento em que a criança mostra-se mais atuante na língua, redefinindo e instaurando novos diálogos.

A aquisição da língua teria, desse modo, no diálogo, não apenas as condições necessárias para a construção de uma língua, sobretudo teria as condições relevantes para o estabelecimento das relações intersubjetivas das quais a criança apareceria como

sujeito da língua. Frequentemente, nos trabalhos dessa linha de pesquisa, o interlocutor é apresentado como o Outro, ou seja, como representante da alteridade em uma relação intersubjetiva (cf. DE LEMOS, 1995).

Desta forma, é possível entender a ordem da língua, e implica o entendimento de que o sujeito é causado por ela, isto é, o *infans*, precursor do sujeito, é capturado pela língua e a partir dessa captura sofre um processo de subjetivação para atuar sobre a língua e sobre o outro.

A compreensão da relação entre língua, linguagem, fala e sujeito fornece subsídios para responder algumas questões sobre a aquisição da língua. É possível, por exemplo, vislumbrar a noção de ordem própria da língua, postulada por Saussure, bem como vislumbrar o sujeito que emerge de uma relação entre língua e fala. Eis o que busca De Lemos (2002) e o que a levou se (re)encontrar com Saussure (2002) e com Lacan. Deste encontro ela construiu uma proposta alternativa para os estudos em aquisição de língua, proposta esta assentada a partir do diálogo entre Linguística e Psicanálise.

No que concerne ao imperativo e a imperatividade, acreditamos ter ficado evidente que ele não se manifesta apenas no modo marcado, ou seja, apenas na concepção definida pela gramática normativa. Ele se manifesta em grande parte por meio de **proposta-obrigação**, em que o adulto é quem faz as propostas para a criança, mas com a finalidade de que ela cumpra as ordens por ele proferidas. Quanto à criança, consideramos que ela, enquanto sujeito em fase de constituição, usa o imperativo como expressão do seu pensamento e principalmente como expressão do seu desejo.

Os dados coletados, analisados sob linha teórica de De Lemos, permitem observar que a criança não compreende que está usando de uma força ilocucionária para ter os seus desejos atendidos. É o outro quem vai aos poucos fazendo a criança entender, por meio da força da língua, em que ela precisa atender à pré-requisitos básicos da comunidade linguística que ela, criança, está inserida.

Desta forma, o imperativo e a imperatividade servem como principais agentes que contribuem para que a criança entenda que seus desejos, súplicas, ordens e pedidos não serão atendidos sempre, isto é, o imperativo e a imperatividade, pela perspectiva do adulto, contribuem ao mesmo tempo como elementos que barram os desejos da criança e a direcionam para uma convivência em sociedade.

Caso tivéssemos escolhido apenas a tradição gramatical como suporte para entender o papel do imperativo e da imperatividade seria insuficiente e não seria possível analisar os dados de forma mais ampla, afinal, a gramática normativa leva em consideração apenas o aspecto da conjugação, isto é, o caráter formal e morfológico dos verbos, deixando de lado os aspectos semânticos-discursivos-pragmáticos e principalmente a força ilocucionária do modo verbal.

É por isso que mais uma vez justificamos a escolha de De Lemos para o entendimento do papel do modo imperativo e da imperatividade, pois a referida autora leva em consideração o movimento do diálogo entre criança e adulto no processo de aquisição, dessa forma, quando se olha pelo viés discursivo é possível observar que o verbo pode encontrar-se marcado morfológicamente como estando no modo indicativo ou subjuntivo, porém funcionando semanticamente como o modo imperativo.

Como pode ser observado nos dados, o modo imperativo foi usado de diferentes formas, não se restringindo apenas à marcação do verbo, sendo usado por outros recursos gramaticais, discursivos, pragmáticos e ilocucionários que contribuíram para a formação e constituição da imperatividade. Através desses recursos que observamos como principalmente a criança usa de forma considerável sentenças imperativas não marcadas, mas que semanticamente podem ser compreendidas como ordem, pedido, súplica etc.

Sabemos que nosso estudo não encerra a discussão do papel do imperativo e da imperatividade no processo de aquisição do português brasileiro. Abrimos apenas um caminho para que futuras pesquisas avancem e assim possam contribuir ainda mais para o entendimento de como uma criança vai usando a língua para formar-se como sujeito, como ela vai inserindo-se na sociedade através da língua, e principalmente como os mecanismos da língua contribuem para formarem a criança.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Thais da Silveira Neves. **Aquisição de aspecto no português brasileiro**. Dissertação de Mestrado. 2015. Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ.

ARRIVÉ, Michel. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. São Paulo: Parábola Editorial: 2010.

BANDINI, Carmen Silvia Motta; DE ROSE, Júlio César C. Chomsky e Skinner e a polêmica sobre a geratividade da linguagem. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Campinas-SP, 2010, Vol. XII, nº 1/2, 20-42.

BECHARA, Evanildo **Moderna gramática portuguesa**. 37ª edição atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estudo da Língua Portuguesa: textos de apoio**. Brasília: FUNAG, 2010.

BEZERRA, Luiz Carlos Souza. **A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar**. Dissertação de Mestrado. 2010. Universidade Católica de Pernambuco – Pernambuco.

BISACCIONI, Paola; CARVALHO NETO, Marcus Bentes de. Algumas considerações sobre o “pequeno Albert”. **Temas em Psicologia** - 2010, Vol. 18, no 2, 491 – 498.

BRAGA, Henrique Santos. **Construções imperativas no português brasileiro: uma abordagem funcionalista-cognitivista**. Tese de Doutorado. 2016. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Universidade de São Paulo.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. O diário de Daniel: reflexões sobre a aquisição de sua língua ma-pai-terna. **Signótica**, v. 19, p. 343-366, 2007.

CARVALHO, Castelar. de. **Para compreender Saussure**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

CASSEB GALVÃO, V. C, **O achar no português do Brasil: Um caso de Gramaticalização**. 1999. Dissertação de Mestrado. Unicamp. Campinas, São Paulo.

CHAVES, Izac Vieira. **A imperatividade no discurso de propaganda: argumentação, estruturação e funcionalidade**. Dissertação de Mestrado. 2013. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás – GO

CHOMSKY, Noam. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: **Language**, 1959.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a linguagem**. Trad. São Paulo: Cultrix, 1980.

\_\_\_\_\_. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente.** São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

CINTA, Ana Paula. **O ethos na linguagem da criança:** um caminho para a identidade enunciativa. Dissertação de Mestrado. 2010. Universidade Estadual Paulista – SP.

CRUZ, Marcio Alexandre; PIOVEZANI, Carlos; TESTENOIRE, Pierre-Yves (Orgs.). **Saussure, o texto e o discurso** – cem anos de heranças e recepções. São Paulo: Parábola Editorial: 2016.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 3 Ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralin**, 1982 v. 3, p. 97-126. Recife: Editora da Universidade Estadual de Pernambuco.

\_\_\_\_\_. A Sintaxe No Espelho. **Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)**, p. 12-28, 1986.

\_\_\_\_\_. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)**, v. 22, p. 149-152, 1992.

\_\_\_\_\_. Los Procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-135. 1992.

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

\_\_\_\_\_. Interrelações entre a linguística e as outras ciências. Florianópolis, **Boletim da Abralin**, n. 22 - Associação Brasileira de Linguística. p. 20-32. 1998.

\_\_\_\_\_. A criança como(o)ponto de interrogação. In: Regina Lamprecht. (Org.). **Aquisição de Linguagem:** questões e análise. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 39-50.

\_\_\_\_\_. Sobre o estatuto linguístico e discursivo na narrativa da fala da criança. **Linguística**, v. 13, p. 23-60. 2001.

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 42, p. 41-69, 2002.

\_\_\_\_\_. Corpo & Corpus. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo (Org.). **Corpo e Linguagem** - gestos e afetos. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 21-30.

\_\_\_\_\_. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER DE-VITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem.** São Paulo: Editora PUC-SP/FAPESP. 2006, p. 21-32.

\_\_\_\_\_. **Entre o falante ideal e o sujeito falante:** por onde se move a pesquisa linguística e/ou por onde circula o linguista. Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com/conexao/3/cap8.pdf>>. Acesso em: 20 setembro 2016.

FINGER, Ingrid. A abordagem conexionista de aquisição da linguagem. In QUADROS, Ronice Müller; FINGER, Ingrid (Orgs.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento; ÁVILA, Paula Nunes. Linguística da enunciação: uma herança saussuriana? **Organon**. Revista Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 21, p. 199-209, dez. 2007.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GIRALDELLO, Ademir Paulo; LONGHI, Ulisses Junior. (Des)encontros entre abordagens de aquisição da linguagem. **Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba**, v. 7, n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2016.

GOLDGRUB, Franklin W. **A máquina do fantasma** – aquisição da linguagem & constituição do sujeito. Piracicaba – SP: Editora Unimep, 2001.

GONÇALVES, S. C. L. **Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade:** um estudo de caso no português do Brasil. 2003. Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo.

KENEDY, E. Gerativismo. In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 127-140.

KOLBERG, Letícia Schiavon. **O processo de bootstrapping na aquisição de linguagem**. 2015. Dissertação de Mestrado. Unicamp: Campinas – São Paulo.

KUPSKE, Felipe Flores. A aquisição da linguagem à luz de um paradigma teórico de cognição. **Littera Online**. Número 04 – 2011. Departamento de Letras. Universidade Federal do Maranhão.

LAZARIN, Constança de Almeida. **Recortes da Aquisição da Língua Materna:** de interpretado a intérprete. Dissertação de Mestrado. 2009. Universidade Federal de Goiás – GO.

LEMOS, Maria Teresa Guimarães de. **A língua que falta:** uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas, SP: Mercado das Letras; Fapesp. São Paulo, 2002 – coleção ideias sobre a linguagem.

LIMA CARVALHO, Magda Wacemberg Pereira. **Linguagem e Psicanálise:** as marcas do sujeito inconsciente em narrativas escolares. Dissertação de Mestrado. 2015. Mestrado em Ciências da Linguagem: Universidade Católica de Pernambuco – PE.

MAGRO, Cristina. Da história à implementação de sistemas conexionistas. **VEREDAS** - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.169-185, jan./dez. 2003.

MAIA, Eleonora da Motta. A dialética da gênese e do empréstimo na constituição da psicolinguística. **D.E.L.T.A.**, vol, 1, n<sup>o</sup>s 1 e 2, p. 95-106, 1985.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5<sup>a</sup> edição. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Lélia Erbolato. A psicolinguística: objeto, campo e método. *In*: MELO, Lélia Erbolato (org.). **Tópicos em psicolinguística aplicada**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

MILANI, Sebastião Elias. **Historiografia – Linguística de Ferdinand de Saussure**. Goiânia: Kelps, 2011.

\_\_\_\_\_. **Da Filologia, da Gramática Comparada, da Neogramática à Historiografia Linguística**. 2009. Disponível em < <https://imago.lettras.ufg.br/p/1810-publicacoes>>. Acesso: 12 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Relato da obra de Ferdinand de Saussure**. Rio de Janeiro: Barra Livros, 2016.

MORATO, Rodrigo Altair. **As categorias tempo e aspecto na aquisição de linguagem — um estudo à luz da gramática gerativa**. 2014. Dissertação de Mestrado. PUC-MG: Belo Horizonte – MG.

MOSCHETTI, M. Crises e revoluções: a revolução copernicana segundo Thomas Kuhn. **Revista Analecta**. v. 5 n. 1 jan./jun. 2004, p. 45-54.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PETERFALVI, Jean-Michel. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Cultrix, 1970.

PIAGT, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1975.

POERSCH, José Marcelino. Simulações conexionistas: a inteligência artificial moderna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 441-458, jan./jun. 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. *In* QUADROS, Ronice Müller; FINGER, Ingrid (Orgs.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2008.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Epistemologia Genética e a aquisição da linguagem. *In*: QUADROS, Ronice Müller; FINGER, Ingrid (Orgs.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2008.

RIZZON, Gisele. **Investigando Jean Piaget: a epistemologia genética e o apriorismo**. Dissertação de Mestrado. 2009. Universidade de Caxias do Sul – RS.

- SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. *In*: Mussalim, F. & Bentes, A.C. (Org.). **Introdução à Linguística**. Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez Editora, 2002, vol. 2, p. 203-232.
- SILVA E LIMA, Thayanne Raísa. **Saussure: a escrita e a tradução dos conceitos de linguagem, língua e fala**. Dissertação de Mestrado. 2014. Universidade Federal de Uberlândia – MG.
- SILVEIRA, Eliane Mara. **As marcas do movimento se Saussure na fundação da Linguística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- SILVEIRA, Eliane Mara. A teoria do valor no Curso de Linguística Geral. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, Edufu, v. 25, n. 1, p. 39-54, 2009.
- SOUSA FILHO, S.M de; SILVA, P. H. O CLG de Saussure como base para o redimensionamento das pesquisas em aquisição de linguagem. *In*: PINHEIRO, C. L.; LIMA, M. H. A de (Orgs.). **Diálogos: Saussure e os estudos linguísticos contemporâneos**. Natal – RN: EDUFRN, 2017. p. 237-254.
- SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974. pág. 7-11. Introdução.
- SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolinguística**. Tradução de Rosine Sales Fernandes. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.
- SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Aquisição do Português Oral pela Criança Xerente**. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás: Goiânia – GO.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes: 1989.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1998.
- WHITNEY, W. D. **A vida da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ZILIO, D. **A natureza comportamental da mente: behaviorismo radical e filosofia da mente** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 294 p. Disponível em <<http://books.scielo.org>>.
- ZIMMER, Márcia Cristina. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista**. 2003. Tese de Doutorado. PUC-RS: Porto Alegre, RS.

## Anexo

### Dados para análise

Os primeiros dados aqui dispostos foram retirados da Dissertação de Thais da Silveira Neves Araujo. Título: aquisição de aspecto no português brasileiro. UFRJ – 2015.

Legenda:

-: criança

P: pai

M: mãe

T: pesquisadora

A: outro participante

(...): intervalo

(incompreensível): trechos em que não pôde ser identificado o conteúdo da fala de determinado indivíduo.

#### **Criança 1 – 1 ano e 8 meses de vida**

- Caiu.

Mãe: O que que caiu, filho?

- Caiu.

Mãe: o que que caiu, filho?

- Caiu.

Mãe: o que que caiu, filho?

- Caiu.

Mãe: o que que caiu, filho.

- A bola.

#### **Criança 1 – 1 ano e 9 meses de vida**

M: Antônio! Vai jogar bola com a tia Thais, vai?! (incompreensível) Que que cê quer?

Hum!

A cuca! Ai, minha cuca!

- Bateu!

M: Vem cá pra mamãe dar beijinho, vem?!

- Bateu cabeça.

Thais: Bateu cabeça?

- Bateu cabeça.

#### **Criança 1 – 1 ano e 11 meses de vida**

A: Como é que começa a história? “Era uma vez...”. Como é que é?

- (incompreensível) O Mickey...caiu o Mickey (incompreensível).

Alexandre: hummm... e depois?

- Pateta.

(...)

A: E Depois?

- Depois.

A: o que que aconteceu? Ai!  
T: Cabô história?  
A: Cabô!  
- Cabô história.  
T: Agora é o Antônio que vai contar a história.  
A: Isso.  
- (incompreensível) O Mickey caiu.  
A: Hum... Fim!  
- Cabô!  
-----

A: E esse aqui? Rato?  
- (incompreensível)  
A: Tá com chapéu.  
- Chap... Ah! A bola!  
T: A bola!  
A: A bola!  
- Gooool!  
A: E esse aqui é o quê? É o apito!  
- Goolação!  
T: Gol de quem?  
- Gol!  
T: é gol de quem, é gol do Flamengo?  
A: Gol do Flamengo! (...) E aqui? O pato?  
- (incompreensível)  
A: Pato.  
- Aqui... *Cabô!*

(A criança está brincando com uma lanterna de cabeça e consegue soltar a lanterna do fio. Então, fica tentando usá-la de outros modos, como ao redor do pescoço.)

A: tá enrolado aí, cara?  
T: Isso é a luz? (...) É a luz? (...) Ai! A luz caiu, ó!(pega o fio da lanterna e entrega para T)  
T: Obrigada, tá?  
- Mamãe, tirou. Tirou.  
M: Tirou, não, filho! Fala “saiu”. Fala “saiu”  
- Saiu.  
M: Saiu!

### **Criança 1 – 2 ano de vida (Deitado no colchão)**

- Codei! Oi, oi!  
M: E aí? De que que você quer brincar? Que que você quer que a mamãe monte pra você?  
- É... carrinho...  
M: Carrinho?  
- É.  
M: Vamo (incompreensível)  
- Carrinho amarela!  
M: Verde!  
- Verde.

M: Verde! Me dá a pecinha verde  
- Amarela!  
M: Amarela, meu filho, parabéns! Pega uma azul pra mamãe?  
- Azul!  
M: Azul!  
- (como se estivesse chamando) Amarela!  
M: Não, queremos a azul! Como é que é o azul?  
- Azul?  
M: Cadê o azul? Olha o azul! Azul! Que cor é essa?  
- Azul!  
M: Meus parabéns!  
- Amarela.  
M: Quer pegar uma amarela pra mamãe? Pega! Pega uma amarela pra mamãe! (...)  
Meus parabéns, meu filho! (...) Ih, olha o nosso carro! - Ah!  
M: Ih, soltou. A mamãe vai prender direito.  
- Verde.  
M: Não, esse é vermelho.  
- Vermelho.  
M: Isso!  
- Pode?  
M: Pode botar! O carro é seu! Aperta assim, ó, “puft!”. Puft!  
- Esse.  
M: Vamos fazer...  
- Ah! Tirou (no sentido de soltou, pois uma peça se soltou do carro que a criança estava montando).  
M: Tirou?

### **Criança 1 – 2 anos e 2 meses de vida**

- Tio Alexandre pegou! Tio Alexandre pegou.  
Mãe: o quê, Antônio?  
-Tio Alexandre pegou!  
Mãe: Tio Alexandre pegou?  
- Pegou.  
Mãe: Pegou o quê?  
- Papai, pega a bola. Pega a bola.  
P: Qual bola? Essa é a bolinha.  
- Essa é a bolinha?  
P: Bolinha colorida.  
- Joga!  
A: Ai! (...) Pulou.  
- Pulou.  
A: Aí, ó!  
P: Um, dois, três e...  
- Já!  
M: Ih!  
- Pegou a bola mamãe!  
M: Pegou a bola mamãe. Mamãe pegou a bola.

### **Criança 1 – 2ano e 4 meses de vida**

T: Antônio, fala uma coisa. Você foi pra escola hoje?

- Não.

T: Não foi pra escola hoje?

- Brincou de brinquedo.

T: Ah, brincou de brinquedo?

(P batusca com as baquetas de brinquedo da criança)

- (incompreensível) Papai, dá a baqueta. Acabou. Cabô! Cabô baqueta! Cabô!

P: Tá bom, já entendi.

- Cabô! Cabô! Cabô! Cabô! Cabô! Cabô! (tirando os tambores de perto do pai). Aqui, toma o caminhão!

P: Posso brincar com o caminhão?

- Aqui.

P: Obrigado. Vou ficar aqui brincando com o caminhão.

### **Criança 1 –2 anos e 5 meses de vida**

- Ai, não achou

T: o que foi?

- Ai! Não achou!

T: O que houve? Não achou?

- Não achou.

T: Que que papai tá fazendo ali? Que que o papai tá fazendo ali? Tá tocando o quê?

- (incompreensível) pegou o violão.

T: Pegou o violão, ele? De quem é esse violão?

(...)

- Eu vou cantar.

A: Então, canta! (...) Aqui... bate, bate.

- Tá cantando Beatles. Eu canta Beatles.

T: Você canta Beatles?

(...)

T: Que mais que você tem aí? Posso ver? Eita! E agora? (...) Escuta, que mais que você tem aí? Posso ver?

- Pode.

T: Que que é isso aqui?

- O outro. Aqui o outro (incompreensível)

T: Ih, que que é isso aí?

- (incompreensível)

T: É brinquedo?

- É brinquedo do Backyardigans

T: Do Backyardigans, né? Quem te deu esse?

- Papai me deu presente.

T: Papai te deu presente? Ah... muito bem!

—

T: Qual música que cê quer cantar aí?

- Beatles.

T: Beatles?

(Emite sons como se fossem sons de guitarra)

T: Qual música que cê gosta de tocar dos Beatles?

(Emite sons como se fossem sons de guitarra)

T: Quem te deu essa aí?

- Presente.

T: Foi quem? Foi presente?

- Papai deu de presente.

T: Papai deu de presente? É?

----

A: Deixa eu te perguntar uma coisa. O que que foi isso aqui no seu olho?

- Machucou.

A: Machucou?

- Machucou.

A: Como que você machucou isso? Hein?

(...)

A: Como que você machucou, oh, Antônio? (...) Antônio! (...) Quem machucou o seu olho?

- O dedo aqui.

A: Machucou o dedo também?

M: Que que você bota pra machucar o dedo... quando machuca, o que você bota no dodói?

- Bota... bota carro... bota o carro.

M: O carro, né? Quer mostrar o carro pra tia Thais? Quer?

- Quer!

M: Mamãe vai pegar o carro pra você mostrar pra tia Thais.

(...)

M: Mostra pra tia Thais o que você bota.

T: Ah! Muito bem!

M: É o carro!

- (incompreensível) dodói.

M: Mamãe abre pra você botar no dodói.

- Tio Alexandre, quer?

A: Quero não, obrigado. Eu tô bem.

M: Cadê, onde tá o dodói? Mostra o dodói pra mamãe. Não, não, aqui, tá na mão da mamãe, dá.

- Quer botar no dodói.

M: Tá, dá pro papai botar em você.

P: Senta aí.

M: Onde tá o dodói?

P: Senta!

- (incompreensível)

P: Cadê o dodói?

M: Mas o papai não tá dodói. Cadê o dodói do Antônio?

- Papai tá dodói.

P: Aonde?

(A criança começa a dançar)

P: Cadê o dodói do papai?

- Tá aqui o dodói do papai.

P: Onde?

- Dodói papai.

P: (incompreensível)

- Dá um!

M: Oi?  
- Dá um.  
M: Pra quê?  
- Dá um.  
M: Pra quê?  
- O carro.  
M: Pra que que você quer o carro?  
- Dá um carro.  
M: Pra que que você quer o carro?  
- Dodói.  
M: Onde tá o dodói? (...) No dedo?  
- É.  
M: Dá lá pro papai botar no seu dodói.  
P: Cadê o seu dodói?  
- Achou!  
P: Achou o dodói!  
---

### **Criança 2 – 1 ano e 10 meses de vida**

T: Tá falando com quem? Com a vovó?  
- Não.  
T: Não? Então com quem?  
- Daniel.  
M: Daniel?  
- É.  
M: Quem é Daniel? (...) É da onde o Daniel?  
- Escola.  
M: Da escola?  
T: Então fala com ele. Fala “Alô, Daniel, tudo bem?”.  
- Mamãe.  
T: Ah, vai falar com a mamãe, agora? Manda beijo pra mamãe, manda?  
(A criança começa a brincar de rodar no meio da sala – com o celular da mãe na mão –, então, cai.)  
T: Caiu, Antônia?  
- Caiu!  
T: Ai!  
(Continua brincando e cai novamente.)  
- Ai!  
T: Ai!  
A: Caiu?  
- É. (...) Mamãe, quebrou.  
P: Quebrou?  
---

(A criança começa a ver o primo jogar vídeo game)

P: Ela tá vendo o moço correr, né?  
- Ai, ai!  
T: Ai, ai!  
A: Ai, ai!  
- Ai!

P: Olha lá, ela tá vendo negócio de tiro!  
- Papapapa... (...) morreu!

### **Criança 2 – 1 ano e 11 meses de vida**

M: Cê vai tomar banho?

- Vou.

M: Que que cê quer fazer agora?

- Tomar banho.

A: Tomar banho? (...) Mas a água tá fria! Não tá fria, não, a água?

M: Dá banho na Violeta!

- Quer banho.

M: Cê vai escovar os dentes?

- Banho, aqui, banho.

M: Então vamo escovar os dentes primeiro?

- (incompreensível) não trouxe.

M: Não trouxe?

### **Criança 2 – 2 anos e 1 mês de vida**

M: Já contou pro papai que ontem você foi lá na casa da vovó Rosângela?

- A casa...

P: Que que cê fez lá?

- Bincou Ana.

P: Brincou com a Ana?

M: Brincou? Na vovó Rosângela? Brincou com quem? (...) Quem tava lá?

P: Menininha?

(sequência de difícil compreensão)

M: A tia (incompreensível) fala o que pra (incompreensível)? (...) (incompreensível) escova os dentes (incompreensível)! Aí a Antônia fazia o quê? Mostrava o dente também!

P: Mostra o dente!

M: Vamo tomar café. A mamãe vai pegar (incompreensível) café.

(Todos saem do quarto em direção à cozinha)

M: Antônia vai comer saladinha de fruta?

P: Não, aí é sujo. Vem pra cá, filha! (...) Jogou fora? Ela jogou fora o chapéu da Mônica!

(Passa perto da bancada)

- Oh, aqui. Bateu.

P: Bateu?

- Bateu!

### **Criança 2 – 2 anos e 3 meses de vida**

M: Filha, quem foi pro berço hoje na escola?

- Antônia.

M: Antônia foi pro berço? Que que a Antônia fez?

- Bateu.

M: Bateu em quem?

- (incompreensível)

M: Em quem?

- (incompreensível)

M: Ela é sua amiga? Era?

T: Mas por que você bateu na sua amiga? Que que ela fez pra você?  
M: Que que sua amiga fez pra você bater nela?  
- A mamãe.  
M: A mamãe? Né da mamãe não... é da tia.  
T: Antônia, que que sua amiga fez pra você bater nela, hein?  
M: Oh...shh! Não, Antônia!  
T: (incompreensível) E agora, vai ficar com o dedo rabiscado.  
M: Conta pra tia Thais como você ficou com dodói no joelho. Que você chorava. O que que a Antônia falava? Hein? Oh, vou mostrar pra...  
- Oh, a minha unha.  
T: Deixa eu ver.  
M: Oh, vou mostrar pra tia o seu dodói. (...) Oh, filha, vou mostrar pra tia o seu dodói.  
(...)  
Aqui filha, oh. Mostra pra tia. O dodói.  
- Vou mostrar.  
T: Nossa, o que foi isso?  
M: Como ficava a Antônia?  
T: O que é isso, Antônia?  
M: Como é que a Antônia ficava com dodói no joelho? (...) Fala pra tia, a Antônia ia no chão? Ia no chão, a Antônia? (...) A Antônia andava aonde? A Antônia ficava falando o quê? “Ai, ai”. Como é que era que a Antônia falava?  
T: Nossa, cadê o dodói, tá aqui ainda? Ou foi embora?  
M: (incompreensível) Mostra pra tia, pra tia ver! (...) Filha, deixa a tia ver!  
- Não.  
M: Psiu! Antônia! Antônia foi no pula-pula quando machucou o joelho? Foi?  
T: Foi no pula-pula.  
- lolou.  
T: O que que foi?  
- Lolou.  
M: Só depois que melhorou?

----

M: A Antônia foi no zoológico? Que que a Antônia viu no zoológico?  
- Macaco dodói.  
M: O macaco tava dodói?  
- Leão com dodói cabeça.  
M: O leão tava com dodói na cabeça?  
(...)  
M: E o elefante como tava? (...) Dançando?  
- Popô (incompreensível)  
M: Que isso, filha?  
- Popô (incompreensível)  
M: Hipopótamo? Que que tem o hipopótamo?  
- Tá miminu.  
M: Tava miminu!

### **Criança 2 – 2 anos e 4 meses de vida**

T: E a Barbie, o que que a Barbie fez?  
- Bateu a Mônica.

(...)  
- Ai a Barbie tirou a sandália  
(...)  
T: E o que aconteceu com a Popó  
- Ela bateu.  
(...)  
-Vem botar tênis.  
T: Vai botar tênis em mim?  
- É. Tô indo embora  
-----

Os dados aqui dispostos foram retirados da Dissertação de Ana Paula Cinta: O ethos na linguagem da criança: um caminho para a identidade enunciativa. 2010. Unesp

### **1a sessão: 27/11/2004**

#### **André: 20 meses e 04 dias**

Filho único até a 8a gravação (a irmã dele nasceu em 22/10/05)

Cena 1 : A família está reunida na sala de jantar, os pais estão sentados, estão comendo pizza e André também está sentado à mesa, num cadeirão, com um copo de plástico nas mãos, ele às vezes bebe, às vezes brinca com o copo ((pai fala ao telefone))

13. M – Não quer mais pizza?
14. P – ((ininteligível)) ((A. bate os objetos na mesa em que está, derruba o garfo no chão)) E laia!
15. A – u gafu cai::iu
16. P – não, não caiu
17. A – u gafu ((chora))
  
18. P. – Caiu, não.Cê que jogou no chão, é diferente de caiu ((A. continua batendo os objetos, passa um bom tempo fazendo isso)) ((ininteligível)) cuidado para não molhar... quebra né?
19. A – ((continua batendo copo na mesa do cadeirão)) ((grita, ininteligível)) /alisanda/ ((gritando e chamando a pesquisadora))
20. Pe – Oi Andrezinho ((rindo))
21. M- Será que você vai conseguir ser natural com essa câmera aí?  
1. [22. A - NATUAL...NATU:::AL...((pesquisadora ri ri)) NATU:AL....naTUAL ((gritando, se jogando para trás na cadeira e olhando para a câmera))
23. P- ((ininteligível)) natural
24. A – naTUAL ((gritando))
25. Pe e P ((conversam, ininteligível))
26. P – André, olha o relâmpago. O papai não te mostrou o relâmpago ainda? O relâmpago vem junto com o trovão.
27. A – tuvão
28. P – Com o trovão, é. Papai vai mostrar pra você daqui a pouco o relâmpago e o rovão.
29. M – [ Quer pizza? Quer mais? Quer mamadeira, filho? Cuidado com esse garfo... ((A. segura o garfo na mão e coloca próximo a seu dedo)) mastiga
30. P – ((ininteligível))

31. A – o gafu u dedu:u
32. M – É espetou o dedo, né filho. Garfo não é brinquedo, é pra comer ((A. continua batendo o garfo na mesa)) Deixa a mamãe pegá uma pizza pra você, dá...dá ((quer o garfo que está na mão do André))?
33. A – u gafu...u gafu...
34. M – tó ((dando a pizza na boca para André))
35. A - u GAfu... ((mãe dá a pizza na boca do André))
36. M- Agora, agora põe na mesa ((o garfo))
37. P- É, põe né filho?...duas vezes né filho?
38. M- [Põe na mesa o garfo ((A. coloca o garfo na mesa)) Isso, muito bem ((A. volta a Bater o garfo na mesa)) Péga a pizza aqui, ó...((mostrando ao filho o pedaço de pizza sobre a mesa)) pega a pizza com o garfo
39. A – pizza ((continua batendo, sem parar, bastante tempo, pais conversam entre si, ininteligível))
40. M- André-é, você vai se machucar com esse garfo.
41. P – André não inventa André
42. A – GA:AFO:O
43. P – não inventa aqui ó
44. M- Dá o garfo...dá, dá, dá...você vai se machucar, filho.Não pode, não pode.
45. P- Pega uma colher.Vou pegar uma colher pro André.Colher é bom, né ,filho?
46. M- o garfo pode machucar.
47. A – a cuer? a cuer?
48. P- A colher, é. Tó a colher...tó bate aí no prato ((entrega a colher para André e ele a pega)) isso ((A. segura a colher e a bate na mesa, e logo depois a joga na mesa de jantar)) o que que cê tá comendo?
49. A – pizza
50. P- pizza
51. A – cuendu pizza a coe:er
52. P- É? ((André continua batendo a colher e a joga))
53. M – ai ai ai ((reprovando o que faz André))
54. P- ((ininteligível)) vai uma calabreza aí filho? ((ininteligível)) ((André joga agora a Colher no chão)) Ê, laiá...Ê laiá...Ê laIÁ... (( o pai levanta para pegar a colher na chão)) Pode ficar jogando a colher no chão assim?! Pode?
55. A - nã:ao
56. P - Não, né?Então porquê você joga?Tó tó ((dá a colher para André))... (( o pai devolve a colher a André)) tó tó...senta direitinho, senta direitinho, senta ó senta direitinho, ó ((coloca André sentado, ele escorrega na cadeira)).
57. A – mamãe u gafu...
58. M- Garfo só para comer a pizza.
59. P- O garfo é pra gente grande. Pra menininho igual você É colher, né? ((A. brinca com a colher na boca)) Que é isso? Abilolô?
60. M- Acho que ele tá fazendo gracinha ((falando de André que continua brincando com a colher e joga o copo de plástico no chão)) qué ((dá pizza na boca do André)) ?
61. A – ((fica batendo os objetos incessantemente, coloca a colher na boca e fica mexendo a cabeça)) /abioio
62. A – abioio/ ((com a colher na boca)) /abioio/
63. P – abilolô é? ((André continua batendo e derruba novamente a colher))
64. M- André:é

65. A – ((ininteligível))
66. P- ((imita o som que André produz, algo como uuh com a mesma entonação))
67. M- Seu trabalho vai sair meio enviesado.
68. Pe- Meio enviesado...por quê?
69. A – ((incompreensão de sua fala, quer a colher que caiu))
70. M- Porque o ator principal tá fazendo show ((A. olha para os objetos no chão))
71. P- Caiu, filho?
72. A – caiu...
73. P- Caiu, não teria sido você que que jogou? Hã? ((M. devolve a colher e o copo a André))
74. A – /patu... u pa:atu/...
75. P- Mamãe vai pegá pra você.
76. A – ((olha para o prato vazio)) a pizza /apaa:bô:ô/...
77. M- Acabô, né, filho?
78. A – mãe qué pizza
79. M – mais né?
80. P- Mamãe vai dá pra você
81. M – eu não queria dar mas ((ininteligível)) ((A. coloca o prato na cabeça, como se fosse um chapéu)) ((mãe e pesquisadora conversam, ininteligível, risos))
82. P- É um chapéu isso aí? ((fala rindo e pesquisadora também ri)) é um chapéu ou é prato isso aí?
83. M – a gente vai poder ter cópia do filme?
84. Pe – claro claro
85. P - hã? Isso é chapéu ou é prato? ((A. tira e coloca o prato na cabeça))
86. M – putz, eu tinha lavado esse cabelo com tanto carinho ((ininteligível)) Adê eu levei ele lá no/ pra ele brincar lá no parquinho
87. P- hã
88. M – ((ininteligível)) ele tá sem vergonha desceu até no escorregador mais alto
89. P –ah é? Ele anda naquele furadinho?
90. M – anda naquele furadinho na ponte ((ininteligível))
91. P – ah que bom!
92. M – ((ininteligível)) ((A. derruba novamente a colher no chão)) ai ai ai ((com tom de reprovação))
93. A – O:O:O /SÃ:Ã:AO/ (chão)
94. M- quem jogou a colher no chão?
95. A – ((segura um de seus braços)) o baço:o o baço do André:é:é
96. M- O braço do André? Que que tem no braço?
97. A – buaco
98. M – tem um buraco filho?
99. [P- Buraco? Cadê o buraco? Mostra pro papai, mostra...Cadê o buraco no braço do André?
100. A – ((mostra o braço)) dueu...due:eu...
101. P- Doe, filho? Bateu a colher, foi? ((A. fica olhando para o braço)) cê já sarou? Vamo passá pomadinha pra sarar? ((A. olha a colher no chão))
102. Pe – ((ri)) eu não consigo não interferir
103. A – cué cué:é no CHÃ:Ã:ÃO
104. P- Quem jogou no chão? ((M. pega a colher e devolve a André que ameaça jogá-la novamente no chão))
105. M- Não, ã...ó.ó!

106. A – a mamãe...
107. P- É, né, não é pra jogar no chão...O André já comeu toda a pizza? ((A. coloca o copo sobre o prato e tenta erguê-los para colocá-los na cabeça, não consegue, e bate o copo no prato sem parar, com força; segura o copo e mostra para a mãe)) ((ininteligível)) ô Irê você ta cansada
108. M – ((ininteligível)) eu quero ver filme
109. P – ((ininteligível)) na hora que você quiser ver ele vai pedir pra ver o Sherek
110. M – eu sei ... o pior é que eu podia deixar ele aí e ver na outra tv mas aí ele ((ininteligível)) ele não dormiu hoje à tarde ((ininteligível))
111. A – abi, abi, abi, abi... ((quer que o pai abra o copo em que ele costuma beber))
112. M- Não, senhor
113. A – mamãe, mamãe, mamãe...
114. M – dá ((pega o copo))
115. A – qué abi, abi...((ameaça chorar)) qué abi:i:i...
116. M- Você quer abrir?Ou você quer água? ((P. abre copo e o devolve a André))
117. A – ((pega o copo sem a tampa)) /aga abi/ ((ininteligível)) /a pãpa/ ((água abre a tampa)) ((o pai devolve a tampa)) tá aziu, tá aziu
118. P- Tá vazio, filho?
119. M- É, não dá mais pra te enganar, né rapaz?
120. A – ((vira o copo de cabeça pra baixo e olha com atenção)) tá aziu...o copu...tá aziu...pampa abéita ((bate a tampa no copo na cabeça))
121. M – André eu vou te pegar e te dar uma mordida ((começa a conversar com P, ininteligível))
122. A – ((ininteligível)) ((bate nos objetos))
123. M – ((conversa com P, ininteligível)) a gente tava lá em Atibaia ((André faz muito barulho com os objetos, não é possível escutar o que os pais falam, ele coloca o prato na cabeça))
124. P- Quê que cê tá fazendo?
125. A - /un sapéu un sapéu/ (um chapéu)
126. P- Isso aí não é um chapéu, isso daí é a tampa da sua água.
127. P, M e Pe ((conversam, ininteligível)) ((A. coloca o copo na boca e finge beber))
128. P- Aparecido!
129. A – mamãe, mamãe, mamãe tá aqui?
130. P- A mamãe tá aqui.
131. A – Papai tá aqui:i?
132. P - O papai tá aqui.
133. A - A Alesanda tá aqui:i?
134. P- A Alessandra ta aqui.
135. A – Mama...mamãzinha ta aqui?
136. P- A mamãezinha ta aqui!
137. A – mamãzinha...lesanda-a ...lesandinha-a-a... ((chamando))
138. P-Alessandra...Alessandrinha-a!
139. Pe- Nossa!Já to assim?!
140. A – Aessanda-a...AESSANDA:A:A ((chamando))
141. P- Alessandra-a, uh-uh! ((A. volta a brincar com a tampa)) Que que você ta fazendo?
- Ih...eu to vendo um relâmpago, André, lá fora. Acho que vai chover.
142. M. – Será?

143. P. – a propaganda tá boa lá fora...né?
144. P e Pe – ((fazem algum comentário sobre a chuva, ininteligível)) ((A. coça o olho, aparentando sono)) Quem tá com sono?
145. M- Eu!!
146. P- Além de você...quem tá com sono aqui, André? ((A. continua brincando com o copo e com a tampa))
147. P. – ((levanta da mesa e quer tirar André da cadeira) Já comeu? Vamo descê daí, vamo?
148. M – ai que ventinho bom
149. P – ai que ventinho bom ai que ventinho ((cantarolando)) O André quer ficar aí?
150. M – ((ininteligível))
151. Pe- Você não quer mostrar pra ele, lá fora, o relâmpago?
152. P- Hum...
153. M- Porque você tá com essa cara de sapeca?
154. Pe- ((ininteligível))
155. A – SAPECA...SAPECA
156. Pe – ((ininteligível))
157. P. O André quer ver o relâmpago?
158. A – /âpago/
159. P – querido vamo ver se vem o relâmpago ((pega o André do cadeirão))
160. M – eu vou apagar a luzes daqui de dentro pros bichos/
161. P – não não tá tendo bicho Irê
162. M – tá sim eles tão voando
163. A - Papai noel papai Noel
164. P – Papai noel? Ire cê viu a árvore ((ininteligível)) lá embaixo?
165. M – aqui no prédio
166. P – é
167. A – papai noel papei noel embaixo?
168. P – papai noel lá embaixo
169. M – aonde?
170. P – ãh?
171. M – onde tá?
172. P – no saguão entre o elevador e a porta do/
173. M – [ ah lembra do ano passado ((ininteligível))
174. A – [Papai noel papai noel ((ininteligível)) oibus...
175. P – [deixa acesa Irê deixa acesa ãhn?

#### Cena 2: Sacada do apartamento

176. P- Hã? O ônibus? Será que o ônibus vai passá lá?
177. A – caminhão passá:á
178. P- Caminhão vai passá?E o ônibus, vai passá também?
179. A – /carru passá:á/
180. P- O carro já tá passando.
181. A - /carru passá:á/
182. P. o carro tá passando
183. A – a mamãe:e? ((percebe a ausência da mãe))
184. P- A mamãe foi lá dentro, já volta. Hã!!! ((fala como se estivesse assustado) um relâmpago, o papai viu!Lá ó ta vendo? ó...fica olhando lá..ó...fica olhando! ((aponta o

lugar para onde André deve olhar)) ó viu... cê viu? Ó Fica olhando, ó... lá, viu... cê viu? Fica olhando lá, ó... já já chega vai fazer atenção é um, é dois, e lá vem o...relâmpago! venha! o relâmpago você viu? Você viu o relâmpago? Ó a cara dele ((falando para a pesquisadora e dá um beijo no André)) Você viu o relâmpago, filho?

185. A – ((fica em silêncio um tempo)) u /âpadu passá/

186. P- O ônibus passa é lá, ó... ((o pai mostra o lugar a André))

187. A – u /âpadu/

188. P- Relâmpago!Hum, passou outro agora, você viu? você viu? Relâmpago vem junto com o trovão. Hum Outro!Você viu?

189. A – edo du âmpadu ((encosta no pai))

190. P- Tá com medo? Não, meu filho, não precisa ficar com medo...não, não é pra ter medo do relâmpago.O relâmpago é da natureza...é da natureza...o relâmpago. Ele é poderoso, mas ele fica na dele lá em cima

191. A – o âmpadu cima ((encosta a cabeça no ombro do pai)) ((ininteligível))

192. P. o relâmpago lá em cima ele fica lá em cima ó

193. A – ((ininteligível))

194. P- Tá com medo do relâmpago?

195. A – to

196. P. Não, não precisa ter medo do relâmpago.O relâmpago é gente boa ...tá.Tá?

197. A – Edu du âmpadu

198. P- Tá com medo do relâmpago, meu filho? Mas ele tá lá longe, deixa ele lá. Não Precisa ter medo dele.

Cena 3: Sala de televisão

199. A - mãe...mamã:ãe...edo du Âmpagu

200. P. – vamo falar pra mamãe então que cê tá com medo do relâmpago vamo falar pra mamãe fala 201. A – edu du âmpagu ((M. pega André no colo))

202. P- Mas não precisa ter medo, né, filho?

203. A – edu du âmpagu

204. P- Ó, deixa o papai te explicar uma coisa (os dois debruçam no sofá e olham para fora, e logo começa a chover)

Cena 4 : Sacada do apartamento

205. P- O relâmpago tá lá em cima...((o pai vê de repente a chuva e anuncia)) a chuva, André, a chuva!Vem ver a chuva, a chuva! A chuva, a chuva , a chuva a chuva...os caras do açougue tão parecendo uns kalangos correndo

206. A - u âmpagu...u âmpagu

207. P - O relâmpago passou, olha a chuva agora. O relâmpago traz chuva.

208. A - edu du âmpagu

209. P - Não, não tá com medo do relâmpago, não precisa ficar com medo do relâmpago porque o relâmpago não faz nada, tá? O papai ((ininteligível))

210. A - u âmpagu ai passá:á

211. P - O relâmpago vai passar, daqui a pouco já acabou o relâmpago.

212. A - u oibus

213. P - O ônibus, o ônibus...cadê o ônibus?Não tem ônibus.

214. A - camiã:ã:ãu

215. P - Também não tem. O ônibus e o caminhão tão na casa deles ((voltam para sala, junto da mãe))

216. A – u camiã...u âmpagu

217. P- O relâmpago, é...((incompreensível))

Cena 5: Sala de televisão

218. A – mamÃ:E

219. M-Oi, amor...

220. A –qué vê sheREqui

221. P- Que que você quer ver?

222. A – sheREqui

223. P- Quer ver o Sherek?

224. A –qué vê u “Pooh”

225. P- Quer ver o Pooh também?

226. A – qué vê u “Pooh” tamBÉM

227. P- Quer ver o Pooh também...

228. A – olu mamÃ:E...olu da mamã:ãe ((está no colo do pai))

229. P- Quer ir no colo da mamãe?

230. A – o buo

231. P- O burro?

232. M- A mamãe quer ver esse filme aí, agora.

233. P- O colo da mamãe e o Sherek?

234. M- O colo da mamãe, sim.

235. A – ((passa para o colo da mãe)) u BÚ:ú...qué u BÚ:ú

236. M- Senta aqui, no colinho.

237. A –olu da mamã:ãe

238. M- Já tá no colo da mamãe

39. A – u âmpagu

240. P- Relâmpago? É...((A. quer pegar o controle remoto da televisão)) Esse controle aí é do papai, cai fora. É do papai!

241. A – ((incompreensível)) ((sobe no outro sofá, senta sozinho e segura a fita de vídeo na mão)) qué vê u sherequi, u buo...qué vê, qué vê u emo, qué vê u emo...

242. M- É da tia...agora a mamãe e o papai tão vendo ((A. bate a fita de vídeo na perna))

243. P- Você vai machucar a perna, não bate não!Vai doer a perna!

244. A-...a péina, a péina

245. P- Vai machucar a perna se ficar batendo ((A. continua batendo a fita na perna)) Não faz assim, filho, machuca ((A. continua batendo)) Ou...ou, mané, não faz assim... ((A. para de bater na perna, abre a fita e fica olhando para ela) Oh-oh,

246. A – oh-oh...oh-oh...oh-oh...

247. P- Oh-oh, oh-oh...

248. A- oh-oh...

249. M. ((ininteligível))

250. P- Ih, André, tá chovendo lá fora agora.

251. A – u âmpagu, u âmpagu? ((parece querer perguntar do relâmpago))

252. P- O relâmpago tá lá fora, acho que ele já foi embora, André.

253. A – u âmpagu ai passá:á

254. P- O relâmpago vai passar. Vai embora o relâmpago.

255. A –u âmpagu ((volta a olhar a fita de vídeo)) mamãe...mamãe

256. M- Oi, amor

257. A – qué u emo

258. M – depois cê vê filho a mamãe tá vendo um filme

259. A - mamãe...((continua olhando para a fita de vídeo))

**2a gravação:** 12/01/2005 (Obs. Os pais estavam viajando durante o mês de dezembro)  
**21 meses e 19 dias**

((vídeo com problema, não é possível ver imagem))

Mãe lê história de livros sobre bichos.

248. M - Você já conhece o tatu? Tatu é esse bicho aqui. Olha, ele vai cantar! Olá amiguinhos, sou o Dudu, o tatu. Conheça um pouco da minha história, e se divirta com a turma dos animais do reino! (pausa) O Dudu era muito sapeca e comilão. Vivia se escondendo e fugindo em busca de comida. Para se proteger, ele vivia no meio do mato, perto dos lagos e dos riachos, mas ele tinha FO: O: O: ME!

249. A - Fome?

250. M - Fome. Quando ele queria comer, ele corria para as plantações. Era a dor de cabeça dos fazendeiros. Como ele era banguela, cavava aqui, cavava ali. Cavar é pegar a terra e fazer assim, ó, tchu, tchu, tchu...Buraco na terra! Gostava tanto de cavar, com suas unhas afiadas, que estragava as plantações de legumes atrás de seu prato preferido: insetos!

251. A - (/eto/)

252. M - Foto? A Alessandra tá fazendo foto do André. ((pausa)) Que mais que tem, hein, André? A borboleta! Você quer ver a borboleta?

253. A - Sim!

254. M - Sim...

255. M - Violeta, a borboleta. Olá amiguinhos, sou Violeta, a borboleta. Conheça um pouco da minha história e se divirta com a turma dos animais do reino!

256. A - mamãe... o mamãe:...

257. [Oi amor...

258. A - /u ʃi'rɛki/

259. M - Você quer ver o Shrek?

260. A - Sim /a pinseza fiona/ ((pausa))

261. M - A princesa Phiona? Tá bom, vamos ver então. Senta lá no seu cantinho...Muito bem...E o Tchan, posso desligar? Desliguei o Tchan ((conjunto brasileiro de musica Axé))...Você gosta de ver Shrek?

262. A - /u tʃã/?

263. M - O Tchan eu desliguei! Ou o Shrek ou o Tchan...Os dois não dá! ((atende o telefone e fala por algum tempo, A. fica em silêncio, começa a assistir televisão))

264. A - ((ininteligível)) /o o o a a a/ ((enquanto assiste televisão))

265. M - Onde você escondeu o controle remoto? Eu vi, viu? Eu tô aqui vendo tudo o que o senhor tá aprontando...Inclusive tá registrado em filmagem! André, cadê o controle remoto? ((ela encontra o controle remoto)) Agora eu vou pôr lá longe! ((ininteligível)) Ele não fala nada! 266. Pe - Não, fala sim...

267. M - Não, ele não fala.

268. Pe - Ah, não...Pode ficar sossegada... É assim mesmo!

269. M - [Quer que eu fale?]

270. Pe - É natural...

271. A - /mã mãmãi/, /mãmãi/ ((chamando))

272. mã mamãe mamãe

273. M - [Se você quer fazer xixi, fala, tá amor? Quê?

274. A - u u ((André tira a calça))
275. M - ((risos da mãe e da P)) Seu aparecido! Aparecido!
276. A - ((grita)) Aii!
277. M - Caiu?
278. A - /ka'iu/ ((imita entonação de pergunta da mãe)) ((ininteligível))
279. caiu?
280. Pe - [ André, conta pra mim como você cortou o cabelo no cabeleireiro? Quem levou você pra cortar o cabelo?
281. A - /u mosu/
282. o moço
283. Pe - O moço? E você dirigiu lá?
284. A - /e diigi i pulo a'sim/
285. Eu dirigi e pulou assim.
286. M - Ah, dirigiu e pulou assim? (.) Você foi na casa do Felipe hoje? ((criança continua a assistir a tv))
287. A - ((ininteligível))
288. M - ((ininteligível))
289. A - ((ininteligível))
290. M - Quem tá aí?
291. A - /u'buo/
292. M - O burro!
293. A - /u'buo!/
294. M - ((ininteligível)) André, senta aqui no seu cantinho senão eu vou desligar ((ininteligível)) (.) Aí, peguei. (.) ((ininteligível))
295. A - ((ininteligível, A. brinca de pular no sofá))
296. M - ((ininteligível)) Ei, presta atenção em uma coisa que eu quero te dizer. Fecha a boca! Senão você vai morder a língua...Vira pra cá...Não, não, vira pra mim...Boca fechada!
297. A - um...
298. M - um, agora vai...um, dois e...
299. A - Já!
300. M - Já!
301. A - ((grita bem alto)) Ah!
302. M - Ai, André ((ininteligível))...
303. A - ((ininteligível)) e já ((gritando))
304. M - Ai, caiu ((vendo André pular no sofá, grita))...
305. M - Vamos ver o livrinho da borboleta? Andrééé fecha a boca!
306. A - ((grita alto)) Ah!
307. M - Tchum um, dois e...Tchum (André continua pulando)! (.)
308. A - Qué xixi, qué xix: i? (.) ((André continua vendo a tv))
309. M - A tendência dele é melhorar?
310. Pe - É. Você já jantou?
311. ((ouvem música do filme))
312. M - Quer xixi?Fez xixi, amor? ((durante bastante tempo André fica assistindo tv)) Tá alto, pode mexer, devagar.
313. A - Altu?
314. M - Quer mais baixo? Deixa mais baixo (André continua a ver tv) (.) acabo? ((acaba a fita da história que ouviam)) quem é? sabiá...Quem chegou? ((o pai chega assoviando)) Quem chegou? Quem é?

315. A - O pa: pai!  
16. M - É?  
317. Pe - Meu amor, você tá aí, grandão!  
318. A - Papai...  
319. Pe - Oi querido?  
320. A - Papai...  
321. Pe - Fala, filhão...  
322. A - /dizligo/ /dizligo ?/  
323. Pe - Desligou? Tinha fita aqui, né?  
324. A - /aki u botãu/  
325. Aqui o botão  
326. Pe - Desligo o botão meu filho  
327. M - [o botão]  
328. Pe - é queridão? ((ininteligível))  
329. A - Papai ((chama gritando))  
330. P. Oi querido...  
331. A - /dizligo botão aki/  
332. Pe - Desligou o botão aí, meu filho? E agora?  
333. ((P e M. Conversam, ininteligível, falam sobre os livros que a Pe deu para André))  
334. M - ((risos))  
335. A - ((grita para chamar a atenção dos pais enquanto conversam com a P)) Ah!  
336. Pe - ((continua conversando com a mãe, ininteligível)) Olha que legal de quem é esse leão aqui...Quem te deu esse leão?  
337. M - A gente que comprou na banca, fala ((se dirige a André)).  
338. Pe - Ah! É aquele leão grandão!  
339. M - Ai meu pé, ai meu pé ai meu pé  
340. Pe - (você machucou o dedo)  
341. M ((ininteligível)) Passa a mão aqui, ó...  
342. Pe - O que você fez?  
343. M - Eu não sei, mas tá doendo muito.  
344. Pe - Como não sei?  
345. M - Ou eu bati em algum lugar, ou é o calor...  
346. Pe - ((ininteligível)) Andrezinho, vem cá que o papai quer te mostrar uma coisa.  
347. M - ((ininteligível))  
348. Pe - O papai tem uma coisa pra mostrar pra você, vem cá ver...  
349. A - /uma có: ó/ ((André fala quase tudo em forma de pergunta))  
350. Pe - Quê que tem aqui? Adivinha, adivinha o que é...Que cê acha que é?  
351. A - Bú...Abú!  
352. Pe - Cê acha que é um elefante?  
353. A - Sim! ((risos da mãe))  
354. Pe - Não vale! Você viu o rabinho dele! Você acha que é um leão?  
355. A - Sim!  
356. Pe - Você acha que é o Abú?  
357. A - Sim!  
358. Pe - Você acha que é o Mickey?  
359. A - Sim!  
360. Pe - Você acha que é o telefone da mamãe?  
361. A - Sim!  
362. Pe - Você acha alguma coisa diferente de sim?

363. M - Você acha blá-blá-blá? ((A. faz sinal positivo com a cabeça))  
364. Pe - ((ininteligível)) Mamãe tá enganando, filho? ((risos da mãe))  
365. A - ((grita)) Ah!  
366. Pe - André, André...vc contou pra mamãe que nós fomos na padoca hoje?  
367. A - Na padoca  
368. Pe - E o que nós vimos na padoca?  
369. A - /bucá...buzcá pão ali, ali/  
370. Pe - Foi assim? E aquele cachorro que tava lá que a gente viu?Você contou pra mamãe? O cachorro...Cê contou pra mamãe que você foi no cadeirão antigo?Que você foi sentado no carro naquela cadeira antiga? ((ininteligível))  
371. M - Foi no banco de trás, deitado ((ininteligível, A. grita))?  
372. Pe - [ é, foi, sentado ((ininteligível; risos da mãe))...  
373. A - Mamãe, mamãe...  
374. M - Oi!  
375. A - /aki fju/  
376. Aqui, frio...  
377. M - Tá ventando, tá ventando.Escuta aqui, ó  
378. A - MIAU!  
379. Pe - ((ininteligível)) cê contou pra mamãe que você foi, que você foi brincar de Esconde esconde com o Felipe na casa dele? Cê brincou de esconde-esconde là?  
380. A - Hum...((ininteligível))  
381. Pe - Hum....Que você quer?  
382. A - /Ké assim essj/  
383. Qué assim esse  
384. Pe - qué assim esse? Mas esse aí é vidro, meu filho, esse quebra...Não pode te dar porque quebra, tá?  
385. M - (dá o negócio pra ele) ((quer dar alguma coisa para A. comer))  
386. A - ah ((pede alguma coisa))  
387. M - qué nozes? ((mãe e pai estão comendo))  
388. A - nozes?  
389. Pe - to  
390. M - Ale como é ((ininteligível))  
391. Pe. ((ininteligível, nesse momento mãe, pai e Pe. conversam))  
392. Pe - Mastiga filho, mastiga...  
393. M - Quer dar pra mamãe?  
394. Pe - Mastiga, mastiga que tá uma delícia essa noz...  
395. A - a juaninha  
396. Pe - Cadê a joaninha?  
397. M - Joaninha!Até com a boca cheia ele fala!  
398. Pe - Cadê a joaninha então?  
399. A - Aqui: i!  
400. Pe - Essa daí é a borboleta, não é? Vamos ver...Ah!Tá aqui, a joaninha!Ah!Que legal!  
401. O leão, o peixe...cê tá babando? Mastiga e engole, mastiga e engole...  
402. A - /papãdu/  
403. Pe - Tá papando ((ininteligível))? Tá babando, ai, ó...vai sujar! Olha quem tá aqui, André?  
404. A - / a kakau::ga/  
405. Pe - olha quem tá aqui

406. A - / a kakau::ga/  
407. Pe - [Hã! Nossa, quantos bichos! Olha quem tá aqui!  
408. A - /u makako?/  
409. Pe - O macaco! Hã ((surpreso)) e esse daqui?  
410. M - Ah! Esse você não conhece, filho!  
411. Pe - Dá dá o negócio pro papai, dá o negócio pro papai ((A. não está mastigando a Noz que seu pai lhe deu para comer)  
412. A - não  
413. Pe - Não? Então mastiga e engole...Filho, esse aqui você não conhecia...Esse aqui é O tatu, ó. Ele cava embaixo da terra. e/  
414. M - [E o cavalo, hein? Mostra pro papai o quê que é cavalo.  
415. Pe - Ele sabe?  
416. A - /bãdu/  
417. Pe - tá babando. Ele tá brincando de babar, né?  
418. A - Ó, ó, ó...  
419. M - Qual história a gente contou mesmo?  
420. A - Ó, ó, ó!  
421. M - A Mila me ensinou como é que ele faz xixi. Ela põe um banquinho na frente da privada e deixa ele em pé! ((ininteligível))  
422. Pe - Ela tava aqui?  
423. M - Não. A Lê já viu duas vezes ele fazer xixi hoje.  
424. Pe. É, já vi.  
425. M - Mas a Mila não tava ((ininteligível, André chama seu pai))  
426. A - [ Papai!  
427. Pe - Oi! Mastiga e engole pra poder falar com o papai, senão  
428. A - Papai  
429. Pe - senão você pode engasgar. Mastiga e engole primeiro pra depois falar com o papai.  
430. A - [ papai... E...  
431. Pe - Olha aí, tá vendo, ó! Você pode engasgar, filho!  
432. A - mamãe  
433. M - O que, querido...  
434. A - Papai!  
435. Pe - Oi!  
436. A - /a ka..uda a kakauga aki!/  
437. Pe - A tartaruga! Deixa eu ver...Hum! É a Guga, a tartaruga. Olha aqui, quem tá aqui!  
438. A - O elefa: ante! ((fala com a boca cheia))  
439. Pe - O elefante! O Dante, o elefante. O Tutu, o tatu. Olha essa borboleta, que bonita! ((ininteligível)) filhão  
440. A - /boboleta?/  
441. Pe - É. ((ininteligível, continua tentando fazer com que A. engula o que está comendo))  
442. A - /a boboleta/  
443. Pe - a borboleta  
444. M - André, você ainda sabe cantar a música da borboletinha? Borboletinha... ((começa a cantarolar))...  
445. Pe - Borboletinha...  
446. A - ((ininteligível))

447. Pe - Foi pra cozinha...
448. A - Papai!
449. Pe - Oi!
450. A - /a boboleta!/  
 451. Pe - A borboleta? Hã! Ai, que bonita essa borboleta, filho, olha!
452. M - Olha a flor!
453. Pe - Hum, olha ela, que bela! Olha a joaninha, que bonitinha!
454. M - A abelhinha, Binha...
455. Pe - Olha o leão! Vamos contar a história pra pra a Al/Alê? Vamos contar aquela História pra Alê? ((ininteligível)) Era uma vez um menino chamado João Pedro...
456. M - não é porque você não gosta de noz ((ininteligível)) ((risos)) ((ininteligível))
457. A - /u tubalão!
458. Pe - Aí ele encontrou um tubarão! Aí (tocou) a música do tubarão (canta uma música)
459. A - O quê?
460. Pe - Aí ele encontrou o leão...
461. A - U leã:ão!
462. Pe - Ah ((imita o som do leão))! Aí o João Pedro encontrou o boi...
463. A - /patu i o gãsa/?
464. Pe - O pato e o ganso
465. A - [/u boi/?
- 
466. Pe - O boi, o pato e o ganso...
467. A - /u boi/?
468. Pe - ((ininteligível, mãe, pai e Pe conversam)) ((A. grita))
469. M - André, você molhou a minha planta, André? ((André tenta subir no sofá)) vai ca/vai vai cair assim, filho
470. Pe - dá a bola pro papai, chuta pro papai, filho! ((A. chuta)) Golaço! Agora vai lá que o papai chuta pra você! Chuta pro papai! ((A. chuta)) Isso... Pega a bola, filho... ((ininteligível, mãe, pai e Pe conversam)) Chuta pro papai!
471. Pe. Que meleca, hein, André!
472. M - Ei, ei, aonde você vai? ((André quer sair da sala)) a bóia de braço tá em oferta Nas Americanas.
473. Pe - Quanto?
474. M - (quatro e noventa e nove) 4, 99.
475. Pe - Ah, pode comprar!
476. A - U...Papai!
477. Pe - Oi, querido!
478. A - /kin kongue/?
479. Pe - Eu não sei onde tá o King Kong.
480. M - Debaixo da mesa...
481. Pe - Ah, é... tó! ((ininteligível))
482. M - precisamos comprar fralda...((ininteligível))
483. Pe - Noturna?
484. M - As duas!
485. ((ininteligível, mãe e pai comentam algo, gravação é interrompida))
486. Pe - Pode fazer xixi no tapete?
487. A - U...Não!
488. Pe - sim ou não? ((risos da mãe)) Quê que você fez aí?

489. A - /kin kōgue/!
490. Pe - Kingue kongue né? ((ininteligível))
491. A - ((ininteligível)) grita
492. Pe - Pode fazer xixi no tapete, André?
493. A - Não...
494. Pe - NÃO! E como você fez ? Foi um vacilo, foi?
495. A - Não, não, não...
496. Pe - não não não ((pai imita André, risos da mãe))
497. A - ((incompreensão das falas de André)) du papai
498. Pe - ((ininteligível)) pro papai? ((ininteligível, todos falam ao mesmo tempo))
499. A - papai?
500. Pe - oi querido
501. A - ((ininteligível))
502. Pe - ((ininteligível))
503. A - Mimi? ((pergunta sobre a babá))
504. Pe - a Mimi foi pra casa dela
505. A - papai?
506. Pe - oi
507. A - ((ininteligível)) pro papai!
508. Pe - é mesmo filho? ((ininteligível)) vamos troca a calça?
509. A - papai?
510. Pe - oi querido
511. A - o Mickey ((ininteligível))
512. Pe - ((ininteligível)) o Mickey não fez xixi no tapete você que fez...ó o Mickey não Ta molhado ó o André tá molhado ó ó nós vamos ter que trocar a sua calça não a dele
513. A - Mimi! Mamãe!
514. M - oi amor
515. A - papai!
516. Pe - oi
517. A - ((ininteligível)) caiu
518. Pe - caiu? Cê derrubou e caiu, filho
519. A - ((ininteligível)) caiiiu
520. Pe - caiu, filho
521. A - ((ininteligível))
522. M - ((ininteligível, fala junto com André))
523. Pe - o que que caiu filho?
524. Pe. ((ininteligível))
525. A - ((ininteligível)) pro papai
526. Pe - ((ininteligível)) ah olha que legal esse (jornal) aqui André ((ininteligível))
527. A - /caVAlu/ ((gritando))
528. Pe - o cavalo? Que mais?
529. A - ((ininteligível))
530. Pe - é ((ininteligível))
531. A - /u bOi/ ((gritando))
532. Pe - quanto boi filho!
533. A - ((ininteligível))
534. Pe - ((ininteligível))
535. A - ((ininteligível)) a música?

536. Pe - a música a gente põe depois agora precisamos trocar o::: o xixi tá molhado olha aí ta molhado...tá molhado? Quem fez xixi? Quem fez xixi?  
 537. A - ai ai ai ((grita))  
 538. Pe - ai ai ai ((pai imita André)) Aparício

### 3a sessão – 23/02/05

André: 23 meses

Mãe e criança brincam no quarto (A.)

539. M – aqui é a janela ó janela janela janela janela tudo aqui é janela((mostrando uma foto de um avião)) aqui é a porta aqui é a janela do piloto o André já vi/ andou de avião?  
 540. A – andou  
 541. M – onde você foi? de avião? você sabe?  
 542. A – de São Paulo  
 543. M – de São Paulo para?... de São Paulo para?... Campo Grande... o André  
 544. foi pra Campo Grande? de avião e depois foi de/  
 545. A – mamãe? ((chamando))  
 546. M – ã? ((boceja)) ai oi filhote?  
 547. A – qué esse ((aponta para um dos brinquedos que estão sobre um armário, ele enxerga mas não consegue pegar))  
 548. M – este o qual? qué tira a sandália amor? qué fica descalço?  
 549. A – /u bodi qué mamadeira óia só/  
 550. ( o bode) da mamadeira (óia só)  
 551. M – cuidado aí onde você vai?  
 552. A – /óia só/  
 553. M – ah: o bode da mamadeira? ah: filho você quer? ((levanta-se e pega uma foto em que uma menina dá mamadeira para um carneirinho)) é bode esse? a menininha tá dando mamadeira pro pro filhotinho não é?  
 554. A – /pu fiotinho/  
 555. M – mostra pra Alessandra então a foto  
 556. A – /u bodinhu/  
 557. Pe- (  
 558. M – o bodinho filho  
 559. A – mamãe ( ) o bode ( )  
 560. M – qué tirá a sandália filho?  
 561. A – qué  
 562. M – vamo fica descalço tá calor hoje ((tira a sandália da criança))  
 563. A – mamãe?  
 564. M – oi?  
 565. A – /peiado/  
 566. M – tá pelado vamo cantá a música?  
 567. A – sim  
 568. M – ((cantando)) pelado pelado... pelado pelado... ((a criança sai correndo para outro cômodo)) ((para de cantar)) fugiu meu pelado?  
 569. Pe- André::  
 570. M – ((cantando)) pe:lado [[pelado  
 571. [[ a a ai  
 572. M – ((cantando)) nu com a mão no bolso  
 573. A – ((a foto gruda no pé da criança)) ( ) tia

574. M – ((ri)) grudô?
575. A – gudô
576. M – vem cá vai mamãe segura ((tira a foto)) ((cantando)) pe:lado pelado nu com a mão no bolso ((para de cantar)) ih grudou de novo... ((cantando)) pe:lado pelado nu com a mão no bolso
577. A – nu ((fica andando pelo quarto com a foto grudada no pé, pula para que ela saia, ela sai)) (pode ter dito “saiu” para a foto que desgrudou)
578. M – ((cantando)) nu nu nu nu nu pelado pelado nu [[com a mão no bol/
579. A – [[mamãe?
- 
580. M – oi?
581. A – fazê bagunça com a bolinha
582. M – ah: agora não filho amanhã vai
583. A – mamãe?
584. M – oi?
585. A – (icutá) a música
586. M – cê qué música?
587. A – sim
588. M – a gente pode colocar mas não tá aqui a música tá lá na sala que música você queria ouvir? hum? da pulguinha?
589. A – sim
590. M – como é?... ((cantando)) a pulguinha pula à beça
591. A – gudô ((a foto gruda novamente))
592. M – grudo ((mãe tira novamente))
593. A – mamãe? ((se senta))
594. M – hum?... de quem é esse pé gostoso hein?
595. A – ( ) ((agora é o livro que gruda no pé, ele arrasta o pé tentando desgrudar a foto, fica bastante tempo arrastando a foto))
596. M – André cuidado pra num escorregá ( ) tá filho? escorrega ((a criança desgruda a foto sozinho)) isso muito bem
597. A – mamãe?
598. M – hum?
599. A – fazê bagunça com a bolinha
600. M – tá bom você ajuda a arrumar?
601. A – sim
602. M – promete?
603. A – sim
604. M – então me ajuda a levantar daqui ajuda a mamãe força um dois i i já ((A ajuda e a mãe beija a criança))
605. A – fazê bagunça com a bolinha
606. M – dá licença que eu vô tira o carrinho
607. A – dá dá licença
608. M – espera aí tá que eu vô pegá... você fez bolinha/bagunça hoje?
609. A – bagunça?
610. M – tó... SEGURA... ((a criança tenta abrir o saco de bolinhas)) isso pra lá puxa pra lá pro outro lado puxa... segura... lá lá faz... não num abriu ainda falta puxá aqui ó puxa aqui ó segura você faz assim... assim fechô pro outro lado ( a mãe ajuda, mas André não consegue)... isso mais precisa mais
611. A – ( )

612. M – pra cá vô ajuda qué ajuda?
613. A – sim
614. M - abriu mais um pouquinho pôe a mão faz você ( )
615. A – ((*tenta tirar as bolinhas do saco*)) mamãe ajuda mamãe ajuda mamãe ajuda
616. M – ajuda quem? ã? bola azul bola verde bola tum (joga na cabeça de A., brincando) vermelha ((A. chuta a bola)) go:l golaço
617. A – mamãe joga bem alto ((*joga a bolinha para o alto*))
618. Pe– jogou bem alto?
619. M – bem alto ó um dois
620. A – bem alto
621. M – um dois i
622. A – bem alto
623. M – um dois i... um dois i isso um dois i
624. A – mamãe ajuda ((*tenta jogar a bolinha para o alto*))
625. M – pega uma pra eu te ensinar aqui ó ó SOLTA isso foi bem alto de novo... bem alto... bem alto
626. A – ( )
627. M - muito bem
628. A – mamãe ( ) ajuda ( ) a janéla fico abéita ( )
629. M – a janela tá aberta
630. A – a mamãe ajuda?
631. M – o que? fechá?
632. A – sim
633. M – ah tá tão calor hoje deixa aberta
634. A – a mamãe ajuda
635. M – a mamãe tem que levantar?
636. A – sim
637. M – a mamãe num qué levanta precisa? não não
638. A – /a mamãe levanta pigá janéia/ ( )
639. M – tá bom quem vai fazê a mamãe ou o André?
640. A – o André
641. M – ((*a criança fecha a janela*)) muito bem fechô sozinho AI muito forte fechou já acabou já acabou já fechou ó sh sh sh fechou olha ei ei ei olha aqui
642. A – ã?
643. M - tá fechada agora (A. continua a tentar fechar)) já acabou senão vai estragar assim não pode ( )
644. A – /qué polguinha/
645. M – qué o que?
646. A – /qué polguinha/
647. M – qué o que?
648. A – /qué poguinha/
649. M – foquinha? pulguinha?
650. A – sim
651. M – ((*cantando*)) a pulguinha pula à beça e belisca o seu pé
652. A – a motoca ((*olha uma foto*))
653. M – de quem é essa motoca lá na foto?
654. A – du André
655. M – é? não é do Lipe?
656. A – /du ipi/

657. M – ((*tosse*)) quem tá aí na foto filho?  
 658. A – /fiipi/  
 659. M – o Filipe o Filipe é seu amigo?  
 660. A – mãe? mamãe?  
 661. M – hum?  
 662. A – fazê bagunça a bola aqui  
 663. M – ah então pra isso a gente precisa pôr as bolas aqui no saco pra fazer de novo você quer de novo? fazer bagunça? tem que pôr as bolinha aqui dentro ó  
 664. A – mamãe?  
 665. M – hum?  
 666. A – mamãe?  
 667. M – hum?  
 668. A – eu qué esse ((*mexe na cortina*))... pusa esse eu qué ( ) pusô/  
 669. M – puxou? é filho essa cortina mamãe comprou quando casou ( )  
 670. A – mamãe?  
 671. M – hum?  
 672. A – qué polguinha  
 673. M – ((*cantando*)) a pulguinha pula à beça e belisca o seu pé do pé pula pra cabeça vai fazendo cafuné  
 674. A – ((*derruba alguns álbuns de fotos no pé*)) machucou  
 675. M – machucou? Qué um beijinho?  
 676. A – ( ) ((sai do quarto))  
 677. M – vai na vizinha

#### **Mãe e criança estão na sala de TV**

682. ( ) o Beto  
 683. M. é o beto? ((Vila Sésamo)) Ale posso por o Beto?  
 684. sim  
 685. Pe. [pode  
 686. ((ininteligível, mãe e Pe conversam))  
 687. M. pelado pelado ((volta a cantarolar))  
 688. A – mamãe?  
 689. M – sim?  
 690. A – é o Beto... mamãe?  
 691. M – vai vê o Beto já entendi  
 692. A – a::  
 693. M – que cê tá fazendo? comendo o pé?  
 694. A – u:: u: ó::((*mordendo o pé*)) u: u::Beto  
 695. Pe– o André não vai desenhar?  
 696. A – num qué  
 697. Pe– não qué?  
 698. A – Beto i:u u: u: ((*mordendo o pé*))  
 699. Pe– tá gostoso o pé?  
 700. A – mamãe?  
 701. M – [[hum?  
 702. Pe– [[tá gostoso o pé?  
 703. A – mamãe?  
 704. M – hum?  
 705. A – u Beto?

