

# A relação entre criança/língua/escrita: uma leitura numa perspectiva interacionista

---

HELENA MARIA FERREIRA

*Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUC-SP.*

*Professora da Universidade Federal de Lavras.*

**Resumo:** O presente artigo se ocupa da articulação entre criança e língua/escrita. Nesse sentido, apresenta uma visão geral do campo de Aquisição da Linguagem, de conotação interacionista, em que a relação criança/ língua/ fala/ escrita é eleita como solo de sustentação teórica. O estudo, constituído de uma pesquisa bibliográfica, é ilustrado com exemplificações retiradas de autores que se ocuparam da escrita infantil. A partir do trabalho empreendido, foi possível apresentar as principais contribuições que o Interacionismo trouxe para a compreensão da aquisição da fala e da escrita.

**Palavras-chave:** Interacionismo; aquisição da linguagem; fala; escrita.

**Abstract:** The present paper analyzes the articulation between child and language/ writing. This way, it presents a general vision of the field of Language Acquisition, considering an interacionist implication, in which the relation child/ language/ speech/ writing is elected as a theoretical base. The study, constituted of a bibliographical research, is illustrated with examples taken from authors who dealt with child writing. From this work on, it was possible to present the main contributions the Interacionism brought for the understating of speech and writing acquisition.

**Keywords:** Interacionism; language acquisition; speech; writing.

---

## Introdução

A bifurcação da Linguística em dois braços distintos e com tarefas distintas, sugerida por Saussure, parece ter sido tacitamente aceita pelos pesquisadores. De um lado, há aqueles que, como Saussure e Chomsky, voltaram-se para a *língua* e outros, aliás a grande maioria, que tratam de questões deixadas à margem da ciência da linguagem. Nesse rol estão disciplinas interessadas na significação, na interação, na comunicação, na mudança – enfim, disciplinas interessadas em questões ligadas à fala e ao falante. Importa dizer que, na proliferação de pesquisas sobre o uso, têm sido invocados campos outros como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, e anuladas têm sido as considerações sobre a ordem própria/interna da língua, que é fundante da Ciência da Linguagem<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Agradeço a Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto, minha orientadora do Doutorado, pelas importantes sinalizações feitas durante a elaboração deste texto.

A inexistência de diálogo teórico (LIER-DEVITTO, 1994, 1995, 1999) entre a Linguística da Língua e a abordagem da fala tem consequências. Uma delas é a de que, nos estudos centrados na língua, a fala perde espessura como ocorrência (fala de um falante no tempo e no espaço: MILNER, 1978) e adquire o estatuto de *exemplo* de uma proposição empírica ou de uma regra – a fala é, assim, “dado”, lugar de refutabilidade. Quer dizer, exemplos e contra-exemplos têm a função de confirmar/infirmar uma hipótese sobre propriedades da língua, a elas se referindo, e não ao falante. Com isso, apaga-se o falante (De LEMOS, 2003, LIER-DEVITTO, 2004, CARVALHO, 2004).

Nos estudos sobre a fala, é certo, introduz-se o falante, mas a relação entre fala e falante se realiza, via de regra, pelo viés da assunção de que a *fala é expressão da intenção ou de conhecimento do falante* num contexto específico – aqui, perde-se de vista a língua. Também, para abordar a fala, arregimentam-se gramáticas particulares com vistas à descrição de uma língua, mas, paradoxalmente, nesse passo, o falante desaparece, e por isso, resta a fala como “dado”. Não é preciso dizer que, nas projeções da gramática sobre a fala, há apagamento do irregular (De LEMOS, 1982; CARVALHO, 1995; FIGUEIRA, 1995, 2006; ARANTES, 1994; 2001, LIER-DEVITTO, 1998 e outros); “irregular” que está na *fala como ocorrência*. Com efeito, a heterogeneidade e a assistemática, que caracterizam a fala-ocorrência, fazem duvidar do sucesso da intencionalidade e do conhecimento supostos ao sujeito-falante.

O passo teórico essencial do Interacionismo<sup>2</sup> corresponde à inclusão do irregular, do assistemático na teorização. Isso porque é a “fala ocorrência” que interroga o Interacionismo. Mais ainda, o funcionamento da língua que ali comparece como *alteridade radical* em relação ao falante para explicar os acontecimentos irregulares. Da articulação língua-fala decorre uma das questões teóricas mais importantes desta proposta: a problematização do sujeito-falante. De fato, reconhecer a ordem própria da língua (suas operações internas, que independentes do controle do sujeito-falante) leva ao abandono da hipótese de sujeito epistêmico. De fato, interroga-se a suposição de uma percepção e de uma cognição que governem a relação do sujeito com a linguagem (ANDRADE, 2003). Sob a ótica do sujeito epistêmico, a linguagem fica reduzida a veículo expressivo/comunicativo dessa subjetividade em controle de si mesma e da linguagem.

Nesse sentido, a interrogação sobre o sujeito levantada pelo Interacionismo está em harmonia com a Linguística Científica que, como se sabe, expulsa o sujeito epistêmico/psicológico do coração da língua (De LEMOS, 2002). Contudo, se essa exclusão não trouxe constrangimentos teóricos à Linguística Científica, ela é impraticável para uma Linguística que busque relacionar língua e fala-ocorrência em termos teóricos porque, para dar consistência à articulação língua-fala e responder pela natureza da própria

---

<sup>2</sup> O Interacionismo em Aquisição da Linguagem difere das vertentes psicológicas também nomeadas “interacionismo”. Ele foi proposto por Cláudia Lemos e desenvolvido, também, por pesquisadores envolvidos com esta reflexão (Maria Fausta Pereira de Castro; Rosa Attié Figueira, Maria Francisca Lier-DeVitto; Glória Monteiro de Carvalho; Sônia Borges), e depois destes, vários outros pesquisadores têm se envolvido com esta teorização, ligando-se aos Projetos de Pesquisa da “Aquisição da Linguagem” do IEL-UNICAMP e ao de “Aquisição, patologias e clínica de linguagem”, do LAEL-PUCSP. Esta proposta teórica opõe-se às visões empiristas, inspiradas na Psicologia, e ao inatismo de Chomsky.

fala, deve-se incluir o falante na reflexão, levando em conta as restrições que a língua impõe. É nessa direção que o presente estudo pretende incidir, qual seja, na discussão acerca da articulação de elementos que, muitas vezes, são tratados de modo isolado. Espera-se com essa discussão demonstrar as sinalizações apontadas pelo Interacionismo (ligado à Aquisição da Linguagem), no que diz respeito às posições assumidas pela criança na aquisição da fala e da escrita.

### *A criança e a linguagem no interacionismo*

Abordar o Interacionismo implica mostrar suas especificidades, já que este rótulo abriga tendências teóricas bastantes diversas e divergentes (PEREIRA DE CASTRO; FIGUEIRA, 2006; LIER-DEVITTO; CARVALHO, 2008). Pode-se iniciar destacando uma diferença fundamental deste interacionismo em relação a qualquer outro. Ela diz respeito ao privilégio atribuído ao *outro* como falante – daí, a importância do diálogo nesta vertente teórica (e não da interação social). Entende-se porque De Lemos sente como impróprio o título “interacionismo” para nomear sua proposta (De LEMOS, 1998b). Essa particularidade instaura uma direção inusitada para as pesquisas que se ocupem da investigação acerca da criança e da linguagem.

Esta linha de trabalho questiona a epistemologia dualista sujeito-objeto que assenta a criança (o sujeito) de um lado e a linguagem do outro (o objeto a conhecer) e que aposta, portanto, na apropriação gradual da linguagem pela criança. Tal epistemologia instaura e fixa o ideal desenvolvimentista da Psicologia. Vale dizer, aqui, ser este Interacionismo comprometido com a Linguística e, por razões teóricas que esse compromisso demanda, com a hipótese do inconsciente (da Psicanálise). Nessa direção, De Lemos (2006) sustenta que a linguagem *não é* um objeto de conhecimento como outro qualquer. A linguagem não pode, diz a autora, ser apropriada aos pedaços; ela não é “um objeto que pode ser parcelado e que pode ser apre(e)ndido de forma sequencial”<sup>3</sup>.

No texto “Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original” (1982), um dos textos inaugurais da proposta, De Lemos abre reflexão, que coloca em destaque *a fala da criança*. Essa pontuação interessa e muito porque diz respeito a uma recusa à aplicação de categorias gramaticais na descrição de produções infantis. A pesquisadora assume que elas não têm estatuto de conhecimento gramatical, que são fragmentos de enunciados do outro: incorporações sem análise (e, portanto, não são índices de conhecimento adquirido). De Lemos (2002) foi afetada (interrogada) pelo caráter fragmentário, heterogêneo e singular da fala da criança e constatou que uma análise gramatical/categorial, pautada em instrumentais da Linguística (tradicionalmente utilizados nas pesquisas da área de Aquisição da Linguagem) anula a especificidade dessa fala. Dito de outro modo, o procedimento de reduzi-la, encaixá-la em categorias existentes, leva, segundo a autora, à desconsideração das irregularidades, da heterogeneidade própria da fala infantil. Enfim, leva a um descompromisso com a fala de crianças – precisamente, o fenômeno de que se quer aproximar. Assim, a partir dessa postura crítica,

---

<sup>3</sup> Para maior aprofundamento dessa questão, recomendo a leitura de De Lemos, “Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem” (1998 [2006]).

De Lemos (1982) sustentará que a fala da criança é indeterminada do ponto de vista categorial e dependente do diálogo, isto é, da fala do outro.

É preciso assinalar que essa perspectiva interacionista passou por transformações, por reformulações, que partiram do compromisso com a fala de crianças e conduziram a um aprofundamento teórico substancial, que imprimiram maior solidez argumentativa e metodológica à proposta. Essa trajetória é dividida por De Lemos em três tempos.

No primeiro tempo, ao lado da forte oposição crítica à Psicologia (à noção de apropriação da linguagem de forma ativa e gradual pela criança) e à aplicação da Linguística (de seus instrumentos categoriais), destaca-se a apresentação de uma “meta-linguagem alternativa” (De LEMOS, 1982), quais sejam, *os processos dialógicos*:

1. **especularidade** ou incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado do adulto (assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado do adulto).

(Depois do almoço; criança (C.) sentada no cadeirão, ao lado da mãe,(M.))

M.: Cê qué descer?

C: qué

M.: Você qué decê?

C.: decê (Luciano 1;7) (De LEMOS, 1982)

2. **complementaridade** ou resposta da criança a um enunciado imediatamente anterior do adulto. Ela pode ser inter-turnos (resposta a um enunciado anterior) ou intra-turnos (incorporação de parte do enunciado anterior do adulto com uma complementação da própria criança).

No meio de uma sessão, Adam podia, de repente, arregalar os olhos e brindar-me com diálogos inesperados. Numa ocasião, Adam apenas afirmou ter um relógio, sendo que, na verdade, ele não tinha nenhum e além do mais não sabia ler as horas.

Me: I thought you said you had a watch.

Adam: I do have one (with offended dignity). What do you think I am, a no boy with no watch?

Me: What kind of a boy?

Adam: (Enunciating it very clearly) A no boy with no watch.

(BELLUGI in KESSEL, 1982 *in* De LEMOS, 2006)

3. **reciprocidade** ou instanciação do diálogo pela criança, que colocaria o adulto na posição que antes lhe era exclusiva.

Uma amiga da mãe (T.) da criança (V.) traçou no chão um jogo de amarelinha com um quadro a menos, para (V.) e sua mãe brincarem.

V.: Quase que você não fez a amarelinha.

T.: O que, Verrô?

V.: Faz tempo que você não fez a amarelinha sua.

T.: O que Verrô? Eu não entendi.

V.: Está faltando quadro na amarelinha sua.

(Verônica 4: 0.8) (in De LEMOS, 2006).

Importa assinalar que *especularidade* e *complementaridade* se transformaram em instrumentos descritivos eficazes. Eles permitiam apreender um movimento de mudança na fala de crianças. Já a reciprocidade, o menos linguístico dos processos<sup>4</sup>, já que remetia à “assunção de papéis”, não rendeu nesta proposta, comprometida, como disse acima, com a linguagem, a fala, com o diálogo. Fato é que a especularidade levantou uma “interrogação sobre o sujeito” (cf. M.T. LEMOS, 2002; cf. FONSECA, 2005) – ela evidenciava não um conhecimento, mas a *alienação* da criança à fala do outro (M.T. LEMOS, 2002).

Interessa dizer que os processos dialógicos constituíram um “novo olhar” para a fala da criança, ou, como disse Carvalho (1995, 2005, 2006), um novo investigador. No entanto, os processos dialógicos, apesar de sua “eficácia empírica”, não tinham força teórica suficiente para explicar as mudanças na fala de crianças – para esclarecer, por exemplo, o aparecimento de erros e de outras ocorrências intrigantes. De Lemos, frente à constatação dessa ineficácia explicativa, abandona os processos dialógicos como instrumentos descritivos, mas não os resultados ou efeitos teóricos por eles produzidos. Em 1992a, ela entende que *processos linguísticos* deveriam explicar as mudanças na trajetória da criança na linguagem.

Nesse segundo tempo, De Lemos aproxima-se da obra de Saussure (1916) e dá *reconhecimento à ordem própria da língua* – a língua (*la langue*) não pode ser considerada objeto do conhecimento, afirma ela com Saussure, na medida em que “não está completa em nenhum [indivíduo]... ” (SAUSSURE *apud* De LEMOS, 2002, p. 21). Na busca de coerência teórica e movida pelo desejo de ir além da mera descrição de falas infantis, De Lemos (1992a) procura uma explicação, como disse acima. Será de Jakobson (1960) que ela recolherá os *processos metafórico e metonímico* que, segundo Milner (1987), correspondem a *leis de composição interna da linguagem*<sup>5</sup>. Note-se: esses processos implicam a ordem da língua na fala e o submetimento da criança a essa ordem (da criança ou de qualquer outro falante)<sup>6</sup>. Cabe assinalar, ainda, que a introdução da língua (*la langue*) corresponde à inclusão de um terceiro elemento entre a criança e a fala do outro. Deslocou-se, portanto, da esfera da epistemologia sujeito-objeto.

O Interacionismo, filiando-se às reflexões sobre a Linguística como ciência e reconhecendo a *língua* como objeto da Linguística, propõe que a aquisição da linguagem seja pensada como mudança de relação criança-língua. Note-se que esta proposta adquire um sentido particular, qual seja, o de *interação/relação da criança com a língua/fala*.

<sup>4</sup> Afirmação de De Lemos, em várias ocasiões, e discussão por M.T. Lemos (2002).

<sup>5</sup> Faz-se remissão a Jakobson (1960), no artigo Linguística e Poética (in: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, [1960]; 1989), ele, a partir da introdução do mecanismo de “projeção” de um eixo sobre o outro, ilumina o movimento da língua na fala e explicita o modo de composição e articulação da linguagem. Foi inspirada nesse Jakobson, que Lier-DeVitto (1998) pôde apreender o paralelismo nos monólogos do berço. Embora não sendo poesia, neles predominava a função poética em que o eixo metafórico se projeta sobre o metonímico.

<sup>6</sup> Recomenda-se a leitura de Andrade (2003), capítulo 3, “Interacionismo: a fala da criança”.

O outro é ressignificado, como dito acima, como “instância do funcionamento da língua” (De LEMOS, 1992a), ou seja, como “falante” (e não como *socius*) já que importa a sua fala e o fato de que nela a língua se movimenta (LIER-DEVITTO, 1998). No que concerne à criança, ela é vista como *corpo pulsional* – um corpo-falado/falante, capturado pela língua (*parlêtre*, nos termos de Lacan). Note-se que não se supõe à criança nem um saber inato nem uma condição perceptual ou cognitiva prévias que governem seu acesso à linguagem. Toma-se, assim, distância tanto do indivíduo da espécie (do inatismo), quanto do sujeito epistêmico/psicológico (da Psicologia) que pode se apropriar da linguagem como objeto de conhecimento.

Em face do exposto, pode-se considerar que o Interacionismo teve como ponto de partida o reconhecimento empírico do retorno, nos enunciados da criança, de fragmentos da fala de seu interlocutor. Contudo, mais do que atestar empiricamente esse acontecimento, pôde-se retirar daí a consequência teórica da impossibilidade de atribuir aos fragmentos, incorporados pela criança, o estatuto de instanciação de um conhecimento da língua. Impossibilidade, esta, sustentada, também pelos erros, que foram interpretados como resultado de cruzamentos da fala do outro nos enunciados da criança (De LEMOS, 1982; FIGUEIRA, 1985 e outros; PEREIRA DE CASTRO, 1992; PERRONI, 1992; LIER-DEVITTO, 1998). Os erros, deve-se assinalar, marcam tanto um distanciamento em relação à fala do outro, quanto da criança em relação à própria fala, ou seja, marcam a impossibilidade da criança de reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala de seu interlocutor adulto. Dito de outro modo, a criança não tem escuta para sua fala.

Da inclusão do erro como problema teórico, o Interacionismo põe em xeque, ao mesmo tempo, a percepção (da) e o conhecimento sobre a língua. Sustenta-se, desde a aproximação a Saussure e ao estruturalismo europeu, que a criança é *capturada pela língua*. Pode-se dizer, com De Lemos (2002), que da conjunção dos argumentos teóricos e empíricos, acima explicitados, emergiu a proposta de que as mudanças, que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante, são *mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e em relação à sua própria fala* (De LEMOS, 1998b).

Foi num terceiro tempo que esta mudança pôde ser definida como estrutural, no sentido de *não há superação de nenhuma das três posições*, mas relações e operações que se manifestam como predominantes. Assim, na primeira posição, predomina a fala do outro na fala da criança (incorporação de fragmentos), na segunda posição, predomina o funcionamento da língua na fala da criança (presença de erros) e, na terceira posição, predomina a relação do sujeito com sua própria fala (reformulações-autocorreções). É na terceira posição que a criança, como falante, se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala. Como diz De Lemos, ela é dividida entre a “instância subjetiva que fala” e a “instância subjetiva que escuta” (De LEMOS, 1998b).

Vale enfatizar que a explicação das mudanças de posição do sujeito na estrutura implica o funcionamento da língua. Elas são apreendidas como efeitos dos processos metafóricos e metonímicos (De LEMOS 1992a, 1998b). São eles que regem a relação dos enunciados da criança com o enunciado do outro (na primeira posição), as relações entre enunciados (na segunda posição) e as relações entre fala e escuta (na terceira posição). Note-se que não está em causa, nessa proposta, um sujeito epistêmico, uma vez que são processos da língua que governam as mudanças de posição, que governam

a estruturação do sujeito como falante. Nesse sentido é que se entende o alcance do termo “captura”.

Diante do exposto, pode-se falar de *mudança de posição em uma estrutura* e tomar distância dos aportes desenvolvimentistas. Reitera-se: não há superação de nenhuma delas, “mas uma relação que se manifesta, na *primeira posição*, pela dominância da fala do outro, na *segunda posição*, pela dominância do funcionamento da língua e, na *terceira posição*, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala” (De LEMOS, 2002, p. 56).

Isso significa, a despeito do caráter fragmentado dos enunciados cronologicamente iniciais e de sua dependência da fala/interpretação do outro, que fragmentação e dependência não implicam um “antes na língua” nem uma assimilação do tipo reprodutivo relativamente aos enunciados do outro. Isto é, há desde sempre uma língua em funcionamento, o que determinaria um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro. (p. 57) A criança enquanto sujeito falante não emerge apenas na relação entre a sua fala e a fala do outro, mas no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas seqüências paralelísticas (*op. cit.*, pp. 60-61).

Dada a especificidade da trajetória do Interacionismo, pode-se dizer que foi o enfrentamento daquilo que é insólito na fala da criança que impulsionou as mudanças na teorização e que pressionou esta proposta na direção da Psicanálise. Pode-se apreender tal aproximação quando se lê que, na primeira posição, a criança é “falada pelo outro”, ou seja, *alienada* a essa fala; que, na segunda posição, ela está *alienada à língua* e que, na terceira posição, emerge a escuta para a fala. Dito de outro modo, aparece criança que fica no intervalo entre fala e escuta. Pode-se reconhecer a presença da Psicanálise, também no termo “captura”, que afasta a ideia de apreensão perceptual e cognitiva da linguagem – a rigor a criança é que é “objeto da linguagem”. Por aí, compreende-se melhor a afirmação que a criança é concebida como “corpo pulsional” (distinto e disjunto do corpo-organismo), já que corpo interpretado pela linguagem.

De fato, como afirma De Lemos, a assunção deste ponto de vista sobre o sujeito permitiu esclarecer a natureza imprevisível e singular da fala da criança, embora haja zonas privilegiadas de erros<sup>7</sup>. Não higienizar os erros, mas privilegiá-los, fez do Interacionismo uma proposta singular no campo da Aquisição da Linguagem. Para Veras, “a fala da criança é um desafio para [o trabalho de] Cláudia de Lemos; mais que um desafio [...] é aquilo que o causa” (2000, p. 122).

Os erros introduzem, de fato, uma dessimetria no ideal de corpo da língua constituída – o movimento da língua pode levar ao não-sentido e ao equívoco. Vê-se que a ordem própria da língua é implicada na explicação dos erros – “é força perene e universal” (SAUSSURE, [1916], 1995, p. 13), força que não cessa e que não é afetada por contingências históricas, sociais ou psicológicas. Quer dizer, em se tratando de lingua-

<sup>7</sup> A pesquisadora refere-se a erros tais como de gênero (FIGUEIRA, 2005), argumentação e negação (PEREIRA DE CASTRO, 2002), pronomes pessoais (de LEMOS, 2004), flexões verbais (FIGUEIRA, 2000), discurso direto e indireto (De LEMOS, 1992b e 2002).

gem (oral ou escrita) essa força estará em operação. Essa força “faz relações” – esse é seu destino. Por isso é que, como disse Normand, “a língua passa seu tempo a interpretar e a decompor... essa é sua carreira” (*apud* ANDRADE, 2003, p. 70) – “uma carreira” que pode (ou não) ser restringida pelo falante quando ele está em posição de dizer “sim” ou “não” à interpelação para compor seus enunciados (LIER-DeVITTO; FONSECA, 1997). No caso da segunda posição, a criança não está nessa condição – ela não tem escuta para os erros. É certo que não é qualquer coisa que aparece num enunciado, já que o que nele emerge e que o compõe está relacionado à singularidade das vivências daquele que fala. Contudo, um falante nem sempre está “no intervalo dos significantes” e, se não está, impera uma certa desordem – impera a língua, um saber que não é nem o saber do falante, nem o do linguista.

Note-se uma referência à questão do “saber”. Ao tocá-lo, implica-se a ordem própria da língua e, ao fazê-lo, admite-se que há um saber da língua irredutível quer ao significado, quer à matéria fônica ou gráfica (ele é pura força associativa). A aposta na ordem própria da língua implica, de fato, sustentar que não é o conhecimento individual ou da espécie que movimenta seu funcionamento, mas um saber da língua em que o indivíduo falante não intervém, nem com vontade, nem com sua consciência. (cf. De LEMOS, 1995, p. 241). Distingue-se, desse modo, saber de conhecimento (cognição). Como assinalou também Lier-DeVitto, considerar a ordem própria da língua significa partir do pressuposto de que “a linguagem não pode ser explicada por uma ordem social, nem psicológica, nem orgânica; embora as manifestações de fala/discurso possam ser afetadas por esses domínios” (LIER-DeVITTO, 2006, p. 1).

Em aula proferida em 1991, De Lemos aborda a problemática do *saber* assinalando que, “saber”, no que diz respeito à linguagem é “algo estranho” (1991, p. 6). Isso porque falar uma língua é saber essa língua... e, pergunta ela, “se a linguagem já nos põe em movimento, já funciona em nós através dessa língua que se sabe, o que há ainda a saber?” (*op. cit.*). Pode-se dizer que não há nada mais a saber para o falante. Contudo, é um falante que “quer saber mais” – trata-se do linguista que visa a um saber sobre a linguagem. É por essa razão que, muito frequentemente, confunde-se “saber a língua” com “saber sobre a língua”, diz De Lemos. Carvalho (2006) afirma que a contribuição de De Lemos (1991) no estabelecimento da diferença *saber da língua, saber a língua e saber sobre a língua* foi fundamental porque essa distinção ilumina a diferença, a heterogeneidade que há entre o falante e investigador.

Posta esta discussão, pergunto: linguagem se ensina? Como afirma Lier-DeVitto (2006, p. 4), se há algo sobre o que concordam teóricos e pesquisadores da Aquisição da Linguagem – esse “algo” é que linguagem não se ensina. De Lemos (1992b), em “Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem”, questiona e discute a forte ligação entre os termos “aprender” e “ensinar” no discurso ordinário. Diferente disso, no campo de Aquisição, esses termos não estão interligados, ao contrário, mostra ela, pode-se ler, até, que a “criança aprende”, mas admite-se que essa “aprendizagem” não decorre de ensino: na Aquisição, a linguagem não se inclui na ordem do ensino. Essa afirmação é reiterada em texto de 2006, quando ela apresenta argumentos contra a noção de desenvolvimento:

Enunciados fragmentados, erros [...] não resultam nem em tentativas [do adulto] de en-

sinar a criança a falar, nem em mal-entendidos explícitos. [...] O *conhecimento* da linguagem, pressuposto na noção de *uso*, nunca foi questionado.

Interessa recortar, nessa citação, que, ao lado da menção à questão do *saber* (já abordada nesta tese), a autora aponta para o fato de que, na Aquisição da Linguagem, erros não são corrigidos – ao contrário, produzem efeito de humor (LIER-DEVITTO; ARANTES, 1998). Pois bem, se a linguagem não se situa na ordem da aprendizagem, “o que seria ‘aprender’ a língua materna para uma criança que já fala e/ou escreve?”. Como pensar, de fato, a questão do ensino de língua materna na escola? Fica-se, portanto, numa encruzilhada.

A reflexão sobre a alfabetização, ou melhor, sobre a relação criança-escrita, ganhou corpo no Interacionismo na década de 1990, mais precisamente, após a defesa de duas teses: a de Sônia Mota (1995, cf. BORGES, 2006) e a de Bosco (2005). Antes delas, De Lemos tratou da questão em três textos: em dois prefácios, um ao livro de Kato (1988), outro ao livro de Rojo (1998) e, de forma mais extensa, num artigo, intitulado “Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem” (*op. cit.*, 1992b). No primeiro prefácio mencionado, a linha argumentativa da pesquisadora na apresentação dos artigos que compõem o livro está expressa numa afirmação feita logo na primeira página, qual seja:

Os trabalhos aqui reunidos representam [...] uma contribuição valiosa no sentido de descobrir – ou desvendar – a concepção de escrita subjacente a atividades várias da criança. Ao fazê-lo, levam o leitor a refletir sobre *quando a concepção de escrita, implicada pelo seu ensino na escola, pode ter funcionado como véu, ocultando a criança e suas formas de saber*” (1988, p. 9) [ênfase minha].

Como se pode ler, é “a criança e suas formas de saber” que ganham relevo em seus comentários ao livro – o que é consistente com a natureza da reflexão que orienta a teorização da pesquisadora. Gostaria de destacar deste trabalho a crítica de De Lemos ao fato de a escola, muitas vezes, ao procurar ensinar a escrever a língua materna, colocar a criança na “posição de espectador” de um saber que se supõe que ela não tenha nenhum. Pode-se alegar, é fato, que a criança deve ser inserida em práticas discursivas orais, mas, pontua a autora, “não fica claro [...] como lugares e modos de participação [são oferecidos a ela]” (*op. cit.*, p. 10). A isso, acrescenta De Lemos:

A meu ver, são justamente os diferentes *modos de participação* da criança nas práticas discursivas orais, em que essas atividades ganham sentido, que permitem construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto (*op. cit.*, p. 11) (itálicas, da autora citada).

Note-se que já em 1988, aparece, em meio a um comentário sobre a relação oralidade-escrita para a criança, a distinção entre escrever (com prática) e escrever (como objeto). Pode-se entrever, aí, a diferença entre saber a língua (escrita) e saber sobre a língua (escrita). Relacionar a criança à escrita por meio da importância atribuída à

“prática” permite à pesquisadora envolver a criança no processo, implica retirá-la da situação de espectadora ou depositária de conhecimento e implicá-la na posição de ficar sob efeito dessa prática para, assim, tornar-se escrevente.

No segundo prefácio, o que apresenta o livro de Rojo (1998), retorna a menção à relação entre práticas discursivas orais “em que o texto escrito é significado” (De LEMOS, 1998a, p. 28) e a emergência da escrita, mas aqui, para insistir na afirmação de que esse “significado” não se transfere diretamente para a escrita porque a relação entre essas esferas da linguagem (oralidade e escrita) é de *natureza significante*, como se pode ler abaixo:

É óbvio que “fragmentos de escrita”, em que se inscreveram *aspectos da prática discursiva oral que puseram a criança em uma relação significativa com textos escritos*, não “representam” os sons dessa fala que os tornou de alguma forma perceptíveis. Contudo, é possível pensar que, entrando em relação com outros fragmentos de escrita, em que se inscreveram outras práticas discursivas orais, eles sejam *ressignificados ... (op. cit., p. 28)*.

A respeito do movimento significante, a autora acrescenta que não há direção única entre oralidade e escrita, mas que essas modalidades se interpenetram, ou seja, tanto a oralidade deixa marcas na escrita (sem com ela se confundir), quanto esta última deixa resíduos na oralidade. Essa mútua afetação dilui, em boa medida, a ideia de que a escrita seria representação da oralidade. Nesse texto, também, De Lemos levanta a questão fundamental, que é trabalhada por Mota (1995; BORGES, 2006)<sup>8</sup>. Ela indaga: “Quem é o outro da/na aquisição da escrita?”. O ponto é: se na aquisição da linguagem o outro é “instância do funcionamento linguístico-discursivo” e se a escrita corresponde a uma situação, diga-se, monológica, como situar o outro-estruturante da escrita?

### ***Alfabetização: a criança e a escrita***

O item anterior é encerrado com a colocação de que a escrita, como prática, estaria relacionada a uma situação de monólogo. De fato, a escrita instaura um “fora da comunicação”, em sentido estrito. Essa colocação não deve ser lida como uma afirmação de que a escrita não seja endereçada a um outro. Toda escrita não só é espaço de instauração interna de diálogos, como também supõe leitor. Além, disso, como a fala, a escrita é réplica, quer dizer, é resposta e, nesse sentido, supõe outro.

Não parece prudente, entretanto, apagar diferenças manifestas entre situações de diálogo e de monólogo, assim como diferenças entre formas monológicas (ou dialógicas). É fato que a presença/ausência do outro não é fator determinante da instauração de uma ou de outra modalidade de linguagem. Isso porque o outro pode estar presente, mas sua presença pode não ser impeditiva da ocorrência de monólogo. Piaget ([1923]1986) fala em “monólogos coletivos”; Kuczaj (1983) não relaciona monólogos de

---

<sup>8</sup> Esta publicação é de 2006, mas o texto corresponde à tese de doutorado, defendida em 1995, em que a autora assinava “Mota”.

ação à presença/ausência do outro, e Lier-DeVitto (1998) mostra que os ditos monólogos de ação irrompem no diálogo e o fazem cessar.

Em sentido teórico, não parece plausível dizer que diálogo e monólogo sejam modalidades que se excluem mutuamente, que não se tangenciem ou se cruzem – certamente essa posição seria insustentável. Entretanto, por mais dialógico que seja um monólogo, ou por mais monológico que seja um diálogo, não se pode negar que diálogo e monólogo sejam manifestações que se confundam.

Lier-DeVitto (1998) pode auxiliar nessa discussão, já que fez uma reflexão aprofundada sobre os monólogos de berço. Ela mostra que eles são “dialógicos”, não só porque a fala da criança é impulsionada por fragmentos de enunciados do outro, retirados de cenas vividas, como também, porque a dispersão enunciativa dessas produções infantis decorre da falta do dizer estruturante do outro. Tais afirmações afastam a ideia, sustentada na Psicologia do Desenvolvimento, de que monólogos são “discursos egocêntricos”. Note-se que a fala do outro está na da criança e que esta é a condição mesma para a produção dos monólogos. Note-se, porém, que falta uma fala-manifesta do outro. Assim tanto a fala-imprensa na da criança, quanto a falta da fala-manifesta são determinantes dos monólogos. Em outras palavras, há outro e, portanto, monólogo não é fala egocêntrica.

Pode-se dizer que Lier-DeVitto (1998) promove um deslocamento na discussão tradicional sobre os monólogos e, com isso, redimensiona, também, o conceito de interação, uma vez que ela não fica reduzida à presença física entre interlocutores, à alternância de turnos. Ela mostra que interação é, antes de tudo, relação do falante com a língua por meio do outro, ainda que na ausência física (De LEMOS, 1998b). Nas palavras da própria autora, a determinação dialógica dos monólogos não cessa, ou seja, a interrupção dos efeitos do diálogo não cessa nos monólogos.

Entenda-se que tal deslocamento foi possível porque o outro não foi tomado na acepção de outro-social, mas na de “instância de funcionamento linguístico discursivo”, como supõe o Interacionismo. Ao mencionar e implicar a “instância do funcionamento da língua”, também o *nonsense* dos monólogos e a posição da criança puderam ser esclarecidas. Nos monólogos, na falta da palavra estruturante do outro, diz a autora,

o que se pode ver é um sujeito “fora do controle”, que se dá mais a ver exatamente no efeito de desordem que opera sobre a materialidade da linguagem: nesse espaço de subversão a língua pode operar o *nonsense*, abrir-se ao equívoco” (*op. cit.* 1998b, p. 100).

A referida “falta de controle” leva a autora a afirmar que está em causa uma criança que *não tem escuta para o que diz*, ou seja, que não é afetada pelos desarranjos em seus enunciados – ela é, portanto, falada pela língua, que cria desordens (MILNER, 2002).

Não menos importante que essas considerações foi a interpretação oferecida por Lier-DeVitto às manifestações empíricas dos monólogos. Ela implica, na leitura desses materiais, as leis de composição interna da linguagem, ou seja, a mobilidade das operações dos eixos metafórico e metonímico e reconhece, nos monólogos, a predominân-

cia da projeção do primeiro sobre o segundo. Dito de outro modo, a predominância da função poética (nos termos de JAKOBSON, 1960). Seguem dois segmentos monológicos, o primeiro de uma criança americana, Emily, de dois anos e meio, estudada por Nelson (1989 *apud* LIER-DEVITTO, 1998):

Maybe when my go – come  
Maybe my go in Daddy’s (blue) big car  
Maybe when Carl come (again)  
Then go to back home  
Go peaboby  
Carl sleeping  
Not right now – the baby coming  
my house  
Aaaaaaaand Emmy, Emmy ((everything)) (???) coming  
After my nap  
Not right now – cause the baby coming now<sup>9</sup>

Registra-se, abaixo, o segundo: um monólogo de Camilla, também de dois anos e meio:

*Num fala no meu nome*  
*Num fala no teu nome*  
*Num fala midanoni*  
*Num fala mianomi*  
*Num fa’a midanomi*  
*Num fala no nomi* (LIER-DEVITTO, 1998)

Nesse contexto, faz-se necessário indicar que ela se afasta de análises gramaticais porque elas ignoram a especificidade de materiais empíricos, anulam sua singularidade e assume posição crítica frente à literatura da Aquisição da Linguagem que, via de regra, interpreta os monólogos como “exercícios de linguagem” (*language practice*) – exercícios solitários que a criança realiza para aprender e fixar uma sequência, substituindo itens em *slots* estruturais. Para Lier-DeVitto, os monólogos não mostram uma criança “em controle” de si ou da linguagem, como disse – nesse caso, como sustentar a interpretação de que a criança realiza, deliberadamente, “exercícios gramaticais” para aprender? A autora vê as sequências paralelísticas, presentes nos monólogos, como efeitos do predomínio de operações metafóricas que, ao conterem a progressão metonímica, fazem emergir uma repetição estrutural (paralelismo) em que a variabilidade das substituições é governada pela reiteração da matéria sonora e não por um rigor de categorização, como visto no segmento de Camilla, em que ao cessar a representação gramatical, “elementos articulados, transformam-se em significantes” (MILNER, 1978-1987, *apud* LIER-DEVITTO, 2008b). É o que se vê acontecer em “*midanoni, mianomi, mida-*

---

<sup>9</sup> ( ) = baixa inteligibilidade. (( )) = inteligibilidade mais acentuada ainda.

*nomi*". Aí, não é possível determinar categorias – tem-se aglutinações de fragmentos, formando composições estranhas, inexistentes em português, como tal.

Mota (1995; BORGES, 2006) recolhe acontecimentos paralelísticos interpretados por Lier-DeVitto para dar início à sua discussão sobre a emergência da escrita. Ela privilegia exatamente o último segmento apresentado e introduz uma sequência de escrita:

*e a vovó falou para camila  
 é a camila falou para vovó  
 é a vovó viu a mamãe  
 é a mamãe falou para vovó  
 é a vovó falou para a mamãe  
 é a mamãe falou para papai  
 é o papai falou para camila...*

Na mesma direção de Lier-DeVitto, Mota (1995; BORGES, 2006) critica teorias psicológicas, que tomam monólogos como expressões de um *processo de auto-regulação* (controle subjetivo sobre a linguagem). Ela também coloca em dúvida a posição da criança de “um pequeno linguista”, que, frente à linguagem (oral ou escrita), busca aprender regras. Ao contrário, pontua Mota (*op. cit.*), os segmentos acima apresentados mostram um sujeito *alienado* à linguagem.

A teorização sobre os monólogos e sua relação com produções escritas (também monológicas) sinaliza para a possibilidade de refletir sobre a relação criança-linguagem. Nessa perspectiva, Mota (BORGES, 2006)<sup>10</sup> discorre sobre o processo de entrada da criança na escrita. Em *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*, afasta a ideia de que a escrita seja representação da oralidade. Ela recusa, portanto, a sequência clássica da representação que é: pensamento → fala → escrita. Mota/Borges oferece outra direção. Ela substitui a ideia de representação, conforme comparece na Psicologia, pela da Psicanálise em que o sujeito é concebido como privado de capacidades perceptuais e analíticas para segmentar o mundo e, conseqüentemente, a linguagem. Com Freud, ele é visto como “em desamparo” – a criança nasce como *objeto* do outro, como dependente, inclusive, para sua sobrevivência biológica. Pode-se entender, por aí, que as vivências primeiras sejam inconscientes e que formam o solo subjetivo para todas as outras. Como disse Guadagnoli (2008), elas são, no traçado da vida do sujeito, determinantes, embora estejam fora do controle do sujeito. Enfim, representações têm relação com o inconsciente, com seu funcionamento que implica *recalque... esquecimento*” (*op. cit.* p. 35).

Tendo como fundo essa concepção de representação e de sujeito, a autora oferece uma explicação para as estranhas combinatórias de letras, que compõem as primeiras produções da criança. Ela lança mão do funcionamento da língua, a exemplo de Lier-DeVitto, e procura esclarecer como entram em relação as *operações metafórica e metonímica* nos textos infantis. Para Borges, importa iluminar o jogo simbólico pelo qual

<sup>10</sup> Tese defendida em 1995, na PUC-SP, cujo título, modificado para publicação era *O quebra-cabeças da escrita: a instância da letra na alfabetização*

palavras “ganham” ou “perdem” letras e vão se transformando em escrita constituída. Essas escritas estranhas não estão “fora da lei” (expressão de Lier-DeVitto, 1998). Um texto de Palloma, analisado por Mota (BORGES, 2006, p. 129), é elucidativo dessa questão:

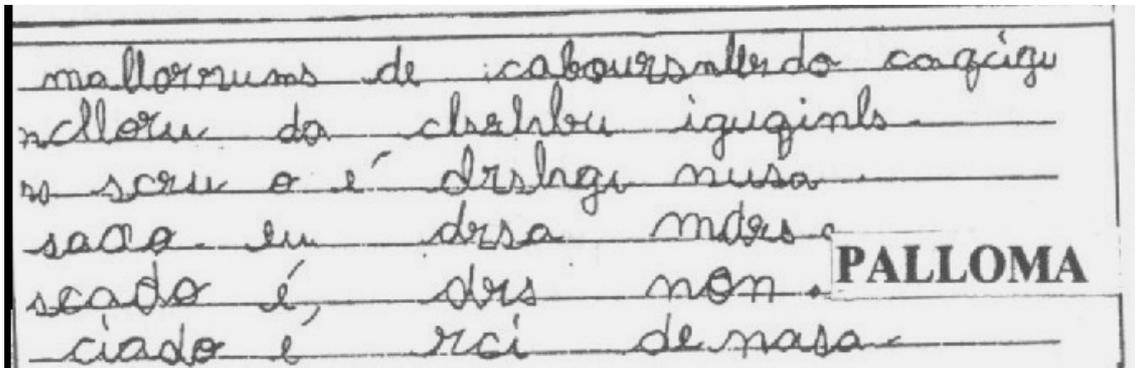


Figura 1: texto de Palloma (apud BORGES, 2006, p. 129)

Esse texto não pode ser lido, o que não significa dizer que nele não haja movimento significante em que “pontas de representações inconscientes” são articuladas. São pontas de cadeias latentes indiferentes ao espaço-tempo cronológico. Há, por isso, assinala a autora, um conflito permanente entre o *tempo atemporal do inconsciente* (que é força perene e constante) e o da *sintagmatização* (que é o da sucessividade). Entende-se, assim, que possam ocorrer desarranjos textuais. Entende-se, também, que os erros, as obscuridades e a não-legibilidade da escrita inicial de crianças possam ser vistos como *efeitos de movimentos significantes*, que não anulam sinais de uma subjetividade.

Relacionada à questão da subjetividade, afirma Mota/Borges, está a do nome próprio. A escrita de Raimora demonstra essa questão:

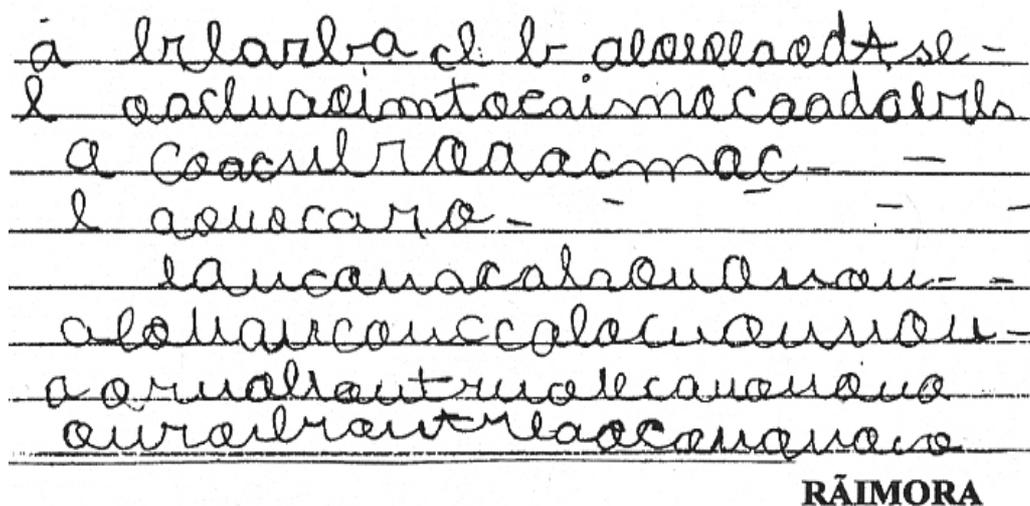


Figura 2: Texto de Raimora (apud BORGES, 2006, p. 135).

Mota (1995; BORGES, 2006) sustenta a importância da escrita do nome próprio, sustentando seu papel constitutivo. Ela mostra a insistência de letras do nome próprio na composição do texto infantil, como se vê acima, que depois acabam por entrar em relação com significantes de outros textos. Uma das contribuições mais importantes do trabalho da autora diz respeito à afirmação de que “o outro” da criança na escrita é o texto – característica essencial dessa relação criança-linguagem.

Bosco (2002), partindo desse assinalamento de Mota (1995), volta-se para o nome próprio. Os materiais analisados por Bosco incluem, além de assinaturas, textos inteiros compostos com letras do nome da criança. Para ela, o nome “(...) nomeia um sujeito em sua língua materna e seu traçado sobre o papel resulta na realização de uma marca em que o sujeito está investido” (2002, p. 8). Segundo a autora, eles são originalmente “um bloco” que parece distante da relação grafema-fonema, mas pontua ela: ali a oralidade está incluída – a criança foi nomeada na interação com o outro. A rigor, diz ela, a escrita não está nunca apartada da fala e mesmo que os escritos da criança não sejam legíveis, neles se pode reconhecer traçados pertencentes ao sistema de escrita de uma língua. Quando se procura ler textos estranhos, essa leitura dá forma ao texto e pode promover mudanças na escrita da criança. Tais transformações indicam outras, de subjetivação: “As escritas formadas a partir das letras do nome próprio, sublinha Guadagnoli (2008, p. 36), “abrem a porta para a criança assumir uma posição de sujeito leitor/ escritor”.

Nesse ponto, tendo mencionado a questão da subjetivação, pode-se perguntar, com Bosco: “Por que a criança elege as letras do nome e não quaisquer outras?”. Não é por ser ele a primeira palavra que a criança “aprende”, sustenta a pesquisadora, é porque está em questão uma assinatura: índice da inscrição da criança na escrita, “traço – único e distintivo – do sujeito” (BOSCO, 2005, p. 88). As letras do nome próprio são especiais – o nome não é um significante como outro. A partir do nome próprio a criança se escreve e se inscreve.

### *Considerações finais*

A aproximação do Interacionismo, proposto por Cláudia De Lemos (a partir de 1992), representou uma possibilidade de problematização da relação da criança com a língua. Para fundamentar a discussão, fez-se necessário abordar questões essenciais do Interacionismo em Aquisição da Linguagem. Nos trabalhos de De Lemos e de outras pesquisadoras filiadas à sua proposta – particularmente em Lier-DeVitto, Borges e Bosco –, foi possível encontrar um caminho para refletir sobre a questão em foco neste artigo. Nessa direção, De Lemos faz afirmações e indicações que podem ser consideradas essenciais para o tratamento da questão: a ruptura com as teorias psicológicas e, também, gramaticais em sentido estrito. No primeiro caso, a linguagem aparece como um objeto de conhecimento, que pode ser segmentada em componentes, cujas propriedades podem ser ensinadas-aprendidas. O que interessa nessa pontuação é que o processo de aquisição da linguagem não pode, nessa vertente teórica, ser caracterizado como um “acúmulo”, nem como “construção” de conhecimento sobre a língua, como espero ter podido mostrar.

Essa “subversão”, assim como a constituição do arcabouço teórico estão fortemente relacionadas com o *compromisso ético com a fala da criança*, à sua resistência à aplicação de aparatos gramaticais (assumidos como medida e metro do conhecimento sobre a linguagem). O Interacionismo fez de *falhas – dos erros –* questão digna de ser elevada a um estatuto teórico, assim como da heterogeneidade, da instabilidade e das construções desconcertantes. Desse modo, Arantes (2006, p. 224) pontua que

os “erros” são incluídos nessa teorização e falam de uma “sistematicidade que não faz sistema” (LE MOS, M. T., 2002): eles não são reduzidos à violação da norma, mas interpretados como efeitos possíveis do funcionamento da língua. Mais do que isso, é no tecido das produções das crianças, acontecimentos privilegiados para a compreensão da aquisição da linguagem. No trabalho de De Lemos, o erro tem estatuto teórico e, por isso, é material empírico que faz questão para a teoria lingüística.

Foi a partir da inclusão do erro na teorização, que De Lemos veio a propor que as mudanças na fala, que ocorrem no processo de aquisição da linguagem, devam ser entendidas como *mudança de posição numa estrutura* de que participam a língua (funcionamento anterior à criança), o outro (já falante) e a própria criança. Nas palavras da autora: “O erro na fala da criança, em diferentes momentos de seu percurso como falante, tem seu estatuto determinado pela posição que a criança ocupa em uma estrutura cujos outros pólos são a língua e o outro” (De LEMOS, [2000], 2006, p. 15).

Com De Lemos, a ênfase é colocada *na relação do sujeito com o outro e a língua*. Cada passo significativo representa uma mudança que ressignifica a posição anterior – elas são, assim, mutuamente relacionadas. Note-se que o investigador também teve de mudar de posição perante os “erros”: eles não são “mau uso” de formas linguísticas, mas são importantes porque dizem do sujeito e da linguagem.

Com Mota (1995; BORGES, 2006), Bosco (2005) e Oliveira (1995) pode-se considerar que, a partir da proposta de considerar o “erro” como constituinte do processo de aquisição da escrita, pode-se tomar distância de concepções arraigadas no campo do ensino da língua materna em que “erro” é expressão de *não-saber sobre* categorias linguísticas e gramaticais. Dessa feita, o erro é um acontecimento que rompe com alguma coisa considerada gramatical. Ele revela, porém, que na irregularidade há uma ordem interna (leis de composição) que o legitima.

Como se percebe, a partir do enfrentamento do erro e, também, das considerações disponibilizadas, os fundamentos do Interacionismo ultrapassaram o domínio da Aquisição da Linguagem porque puderam contemplar um espectro empírico mais amplo (LIER-DEVITTO, 2008): a escrita de crianças (MOTA, 1995; BORGES, 2006; OLIVEIRA, 1995; BOSCO, 2005), seus monólogos (LIER-DEVITTO, 1994/98), dizeres na esquizofrenia (NOVAES, 1996) e falas sintomáticas.

## Referências

ANDRADE, L. *Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem*. 2003. 143f. Aquisição

da Escrita. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARANTES, L. M. G. O fonoaudiólogo, esse aprendiz de feiticeiro, in: LIER-DEVITTO, Maria Francisca. (org.). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 23-38.

\_\_\_\_\_. Impasses na distinção entre produções desviantes sintomáticas e não sintomáticas, in: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2006.

BORGES, Sônia. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Ed. da UEG, 2006.

BOSCO, Zelma Regina. *No jogo dos significantes: a infância da letra*. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *A Errância da Letra: O nome próprio na escrita da criança*. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

CARVALHO, G.M.M. de. *Erro de Pessoa: Levantamento de Questões sobre o Equívoco em Aquisição de Linguagem*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, SP, 1995.

\_\_\_\_\_. A singularidade em aquisição de linguagem: um impasse metodológico. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 27-36. Porto Alegre-RS, 2004.

\_\_\_\_\_. Ecolalia e aquisição da linguagem: levantamento de questões sobre o deslocamento do investigador, in: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. O erro em aquisição da linguagem: um impasse, in: LIER-DEVITTO; M. F; ARANTES, L. M. G. (org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC/ PUC-SP, 2006, pp. 63-78.

De LEMOS, C. T. G. Sobre Aquisição de Linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*, v. 3, p. 97-136, 1982.

\_\_\_\_\_. "Prefácio", in: KATO, M.A. *A Concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Saber a língua e o saber da língua*. Aula magna proferida no IEL/ UNICAMP, 1991. (publicação interna).

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

\_\_\_\_\_. Sobre o ensinar e o aprender no processo de Aquisição de Linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)*, v. 22, p. 149-152, jan./jun.1992b.

\_\_\_\_\_. Corpo e linguagem, in: JUNQUEIRA FILHO, L. C. (org.) *Corpo-mente: uma fronteira móvel*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1995. p.235-47.

\_\_\_\_\_. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões, in: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 13-31, 1998a.

\_\_\_\_\_. Apresentação, in: LIER-DEVITTO, M. F. A. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1998b.

\_\_\_\_\_. A criança com(o) ponto de interrogação, in: LAMPRECHT, R. (org.): *Aquisição de Linguagem: Questões e Análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 39-50.

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)*, Campinas-UNICAMP-IEL, v. 42, p. 41-70, 2002.

\_\_\_\_\_. Corpo & Corpus, in: LEITE, Nina V. de A. (org.). *Corpolinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 21-30.

\_\_\_\_\_. Sobre os pronomes pessoais na fala da criança. *Letras de Hoje*, PUC Rio Grande do Sul, v. 137, p. 09-26, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. [1998] In: Maria Francisca Lier-DeVitto; Lúcia Arantes. (org.). *Aquisição, patologias e clínica da Linguagem*. São Paulo: EDUC, 2006, v. 1, p. 21-32.

\_\_\_\_\_. Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. [2000], in: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2006, v.1, p. 97-108.

FIGUEIRA, R. A. *Causatividade: Um Estudo Longitudinal de suas Principais Manifestações no Processo de Aquisição do Português por uma Criança*. 1985. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 1985.

FIGUEIRA, R. A. Erro e Enigma na Aquisição da Linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 145-162, 1995.

\_\_\_\_\_. Dados Anedóticos: Quando a Fala da Criança Provoca o Riso... Humor e Aquisição da Linguagem. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, v. 6, p. 27-61, 2000.

\_\_\_\_\_. A Criança na língua: erros de gênero como marcas de subjetivação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 47, p. 29-47, 2005.

\_\_\_\_\_. As adivinhas das crianças: o que revelam sobre a mudança na aquisição da

linguagem?, in: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2006.

FONSECA, S. C. da. *Afasia: a fala em sofrimento*. 1995.147 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem-LAEL, PUC-SP. São Paulo, 1995.

GUADAGNOLI, Carolina Fontes. *Considerações sobre fala-leitura-escrita e efeitos clínicos no atendimento de afásicos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

KUCAZJ, S. *Crib speech and language play*. Nova York: Springer-Verlag, 1983.

LEMONS, M. T. G. de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas: Mercado de Letras/ São Paulo: Fapesp, 2002.

LIER-DEVITTO, M. F. *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*, 1994. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, Campinas, SP, 1994.

\_\_\_\_\_. Novas contribuições da linguística para a fonoaudiologia. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo: EDUC, v. 7, n. 2, p. 163-171, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: EDUC, 1998.

\_\_\_\_\_. Theory as ideology in the approach to deviant linguistic facts, in: JEF VERSCHUEREN. (org.). *Language and Ideology*. Antuérpia: Ipra & Authors, 1999, v. 1, p. 344-351.

\_\_\_\_\_. Sobre a posição do investigador e a do clínico frente a falas sintomáticas. *Letras de hoje*, Porto Alegre: PUCRGS, 2004. v. 39, n.3, p. 47-60, 2004.

\_\_\_\_\_. 'Delírios da língua': o sentido linguístico (e subjetivo) dos monólogos da criança, in: LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Singularidade e repetição. In: XIV Congresso Internacional da ALFAL - Associação de Linguística e Filologia da América Latina, 2006, Monterey - México. *Anais da XVI ALFAL*. Santiago – Chile : Propriedade Intelectual - 154.805, 2006.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre o compromisso com a fala da criança, in: MOURA, Maria Denilda (org.). *Desafios da Língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 485-488.

\_\_\_\_\_; FONSECA, S. C. Resignificação ou reformulação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. n. 33, p. 51-60, Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_; ARANTES, L. M. Sobre os efeitos da fala na criança: da heterogeneidade desses efeitos. *Letras de Hoje*, v. 33, n. 2, p. 65-72. Porto Alegre, EDIPUC-RS, 1998.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, G. M. M. Interacionismo: um esforço de teorização e Aquisição da Linguagem, in: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice (orgs.). *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MILNER, C. *O amor da língua*. [1978]. Trad. Angela C. Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987. 82p.

\_\_\_\_\_. *Le périple structural*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

MOTA, Sônia B. V. da. *O Quebra Cabeça da Escrita: A Instância da Letra na aquisição da escrita*. 1995. 268p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 1995.

NOVAES, Mariluci. *Os dizeres nas esquizofrenias: uma cartola sem fundo*. São Paulo: Escuta, 1996.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. *Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. A argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso, in: XIII *Congreso Internacional de la ALFAL*, 2002, San José de Costa Rica. *Linguística*. San José de Costa Rica: ALFAL, 2002, v. 13, p. 61-80.

\_\_\_\_\_; FIGUEIRA, Rosa Attié. Aquisição de linguagem, in: PFEIFER, Cláudia Castellanos; NUNES, José Horta (org.). *Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006, v. 1, p. 73-102.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 241 p.

SAUSSURE, F. (1916). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

VERAS, V. A inter-dicção do singular. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, n. 38, p. 121-129, jan./jun. 2000.