

# JOGOS DE PRONOMES, MARCADORES LINGUÍSTICOS E MOVIMENTO DISCURSIVO NO DIÁLOGO ENTRE UMA CRIANÇA E SEUS PAIS: MANIFESTAÇÃO DA SUBJETIVIDADE LINGUAGEIRA?

Alessandra DEL RÉ\*

- **RESUMO:** O objetivo deste artigo é estabelecer uma relação entre as formas que a criança encontra para se autodesignar em seus enunciados, fazendo uso de marcas como pronomes, verbos etc., e o processo de expressão desta subjetividade, discutindo até que ponto esses indícios são suficientes – ou não – para refletir esse processo. Para tanto, partimos de uma concepção dialógica e discursiva (BAKHTIN, 1984, 1988) que considera, de um lado, que o sujeito se constitui, em seu discurso, por meio do encadeamento dos enunciados e dos movimentos de sentido trazidos por esses encadeamentos e, por outro lado, que esse sujeito pode ser “recuperado” por meio de uma construção do intérprete/receptor (FRANÇOIS, 1994). Os dados utilizados neste trabalho pertencem a A., registrado entre 20-33 meses (estudo longitudinal), em situações rotineiras de interação com os pais, como o momento das refeições, do banho etc. Os resultados confirmam nossa hipótese de que estudar esse processo de aquisição não se resume a observar as categorias gramaticais produzidas pela criança, pois há outros indícios que podem indicar tal processo, como o posicionamento de oposição em relação ao outro quando a criança nega, mostrando seu desejo (discursivo), ou o tipo de entonação (não verbal) que ela utiliza.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Autodesignação. Subjetividade. Aquisição da linguagem. Criança.

## Introdução

O presente artigo<sup>1</sup> tem por objetivo discutir a relação entre a maneira como a criança se autodesigna em seu discurso (por meio do uso de pronomes pessoais, verbos etc.) e o processo de subjetivação que dele podemos depreender. Trata-se de identificar, por meio de pistas, que a criança (A., 20-33 meses) deixa, em suas produções languageiras e a partir de uma abordagem dialógica e discursiva (BAKHTIN, 1984, 1988), a constituição de um sujeito que se manifesta na e

---

\* UNESP –Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – aledelre@fclar.unesp.br

<sup>1</sup> O presente artigo é resultado de um projeto desenvolvido por ocasião de um estágio pós-doutoral, realizado de setembro de 2008 a agosto de 2009, financiado pela FAPESP, no Laboratório MoDyCo e na Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, com as colaborações dos grupos COLAJE, coordenado pela Profa Dra Aliyah Morgenstern (Paris III), do grupo DIAREF, sob a coordenação da Profa Dra Anne Salazar-Orvig (Paris III) e do grupo SUBJELA, coordenado pela Profa Dra Christiane Préneron (MoDyCo-CNRS).

pela linguagem, por meio do encadeamento de enunciados e dos movimentos discursivos (FRANÇOIS, 1994).

Este estudo dá continuidade a reflexões feitas em trabalhos anteriores (DEL RÉ, 2003, 2008; FERNANDES; GUEDES; DEL RÉ, 2005) que nos levaram, pouco a pouco, a nos questionar, de um lado, sobre o processo pelo qual a criança, paulatinamente, toma consciência de que é um sujeito com desejos, vontades, de que ela não é uma extensão do outro, mas alguém com uma subjetividade própria, e, de outro, sobre a manifestação dessa subjetividade em seus enunciados.

Nos dados coletados para essas pesquisas<sup>2</sup>, constatamos, na fala da criança, uma oscilação no uso de pronomes pessoais (ora utilizava a primeira pessoa do singular, ora a terceira do singular) no momento em que ela interagia com seus pais. Tal observação, associada ao estudo desenvolvido por Morgenstern (2006) sobre a aquisição dos pronomes em francês, levou-nos a nos interrogar sobre a maneira como as crianças brasileiras produziram seus enunciados, revelando assim um jogo de identidade/alteridade no momento em que faziam uso – ou não – dos pronomes pessoais “eu/você/ele”.

Diante disso e levando em consideração a natureza dos pronomes no PB (Português do Brasil), duas questões guiaram nossa pesquisa, e é com base nelas que desenvolvemos este artigo:

- Considerando que o PB admite o sujeito oculto (já que a pessoa vem marcada também no morfema verbal), pode-se dizer que o processo de aquisição pronominal em português (PB) é o mesmo do francês?
- Identificar a presença desses pronomes e verbos é suficiente para podermos observar a manifestação de uma subjetividade (sujeito enunciator) na criança?

Para tentar responder a essas questões, recorreremos, inicialmente, a algumas leituras sobre os pronomes no francês (BLACK, 1982; TAMBA, 1994; MORGENSTERN, 2006, BRIGAUDIOT; MORGENSTERN, 2003), no inglês (CHIAT, 1986; COOLEY, 1908), no italiano, no espanhol (SERRATRICE, 2005; GRINSTEAD, 2000) e finalmente no PB (VALIAN; EISENBERG, 1996; LEMOS, 2004; DUARTE, 1995; GUEDES, 2007; MAGALHÃES, 2007; ROBERTS; KATO, 1993; KATO, 2003).

Considerando que, por volta dos 3 anos, a criança já adquiriu boa parte da “gramática” de sua língua, os pronomes aparecem tarde, mais ou menos nessa mesma fase, pois demandam um trabalho cognitivo de mecanismos linguísticos

---

<sup>2</sup> Projeto (2004-2006) intitulado *Diversité de la socialisation langagière selon les cultures: place et rôle de l'explication*, coordenado pela Profa Dra Silvia D. Fernandes (professora aposentada pela UNESP-FCLAr), no Brasil, e pelas Profas Dras Christiane Préneron (CNRS) e Marie-Thérèse Vasseur (Université du Maine), na França.

e de elaboração psíquica e, por essa razão, estão de alguma forma ligados à “instalação” da identidade da criança. A utilização dos pronomes exige da criança, portanto, uma maior familiaridade com a língua, uma capacidade de abstração, de representação, de (auto)designação. Trata-se de um sistema complexo para a criança, já que os pronomes mudam de sentido em função da enunciação.

A designação (de si, dos outros e dos objetos) é gradual, daí o fato de aparecerem e delinearem-se diferentes formas linguísticas na linguagem da criança: *“L’emploi du pronom de première personne serait alors considéré comme le franchissement d’une étape importante dans le développement psychique de l’enfant marquant sa volonté de s’emparer du langage.”*<sup>3</sup> (MORGENSTERN, 2006, p.10).

Estudos sobre a aquisição do inglês LM (Língua Materna) mostraram que as crianças omitem o sujeito menos que os italianos, os portugueses, e os brasileiros, fato que poderia ser explicado, talvez, pelo *input* dos adultos, fornecendo uma espécie de modelo a essas crianças. Isso poderia explicar parte do que acontece, mas sabe-se que o processo de aquisição é mais complexo do que isso, pois há várias produções infantis que vão justamente de encontro a esse tipo de explicação, como, por exemplo, o fato de crianças em processo de aquisição do PB marcarem o plural no substantivo (“a bolas”) ao invés de colocá-lo no artigo definido (“as bola”), forma utilizada por seus pais e que é considerada recorrente na fala dos falantes/adultos, em geral<sup>4</sup>.

Algumas teorias tentam relacionar o fato de as crianças produzirem sentenças agramaticais não adequadas – como na ilustração acima – a uma limitação de *performance* e a uma sensibilidade às características do *output*. Mas, se todas as crianças nascem com a mesma capacidade cognitiva e de memória, como explicar o fato de elas não tratarem uma questão (a dos plurais, por exemplo) da mesma maneira? Estendendo esse pensamento ao que nos interessa particularmente neste trabalho, até que ponto a explicação pela limitação de *performance* dá conta do que acontece com a expressão – oscilatória – do sujeito? Parece-nos, como no caso da explicação pelo *input*, que se trata de um entre outros parâmetros a serem considerados.

Grinstead (2000), por sua vez, procura explicar o que ocorre nesse processo que envolve o uso pronominal dizendo que o uso da função sujeito exige domínio da morfologia verbal e de caso. Desse modo, no início do processo de aquisição,

---

<sup>3</sup> “O emprego do pronome de primeira pessoa seria, então, considerado como a passagem de uma importante etapa no desenvolvimento psíquico da criança, marcando a vontade de se apropriar da linguagem.” (MORGENSTERN, 2006, p.10, tradução nossa).

<sup>4</sup> A questão dos plurais nos sintagmas nominais está sendo desenvolvida em um projeto de pesquisa (mestrado) na UNESP-FCLAr, por R. N. Hilário, tendo sido apresentada no 57º Seminário do GEL, em 2009, na cidade de Ribeirão Preto, sob o título “O erro e a marcação do plural na fala infantil: uma possibilidade de interpretação”.

a criança não entende que a função gramatical existe e que é possível encontrar uma explicação a partir do latim (o sujeito-argumento pode receber um caso nominativo). De acordo com o autor, é somente após a aquisição morfológica de número e tempo que a posição nominativa pode ser adquirida. E, mais uma vez, não é difícil encontrarmos contraexemplos na fala da criança que nos indicam que há algo nesse processo que não está sendo levado em consideração.

Diante disso, Serratrice (2005) realizou uma pesquisa com 6 crianças, entre 1;07 a 3;03 anos, sobre o papel do componente pragmático no processo de aquisição dos pronomes. A partir da análise de 15.928 enunciados, retirados de dados disponíveis no *site* CHILDES e divididos em estágios de EME<sup>5</sup>, Serratrice (2005) parte de uma noção de discurso que une o conteúdo verbal (ordem das palavras na frase, morfemas, informações prosódicas) a fatores extralinguísticos (conhecimentos compartilhados, cultura, aspectos cognitivos, memória). Considerando que o sujeito (pronome pessoal) não é obrigatório em italiano, a decisão do enunciador em lançar mão do pronome ou não depende do conhecimento que ele atribui ao outro (conhecimentos compartilhados) e do acesso à informação no contexto (linguístico e extralinguístico). Os resultados mostram, contrariamente ao que constatarem estudos anteriores (BATES, 1976), que, mesmo estando no nível 1 da EME, as crianças produzem entre 16 e 23% de enunciados com pronomes pessoais (função sujeito). À medida que a EME aumenta, maior é o número de pronomes pessoais expressos, e eles são, na maior parte, pronomes pessoais na 3ª pessoa. Contudo, quando a EME é alta, esses pronomes são menos utilizados. Em geral, a ausência do pronome (ou sujeito nulo) está associada a uma situação conhecida, implícita no contexto, e seu uso ligado a situações em que há vários antecedentes possíveis, em que há ambiguidade. Isso indica que as crianças italianas transitam na oposição “sujeito nulo/sujeito expresso” de modo pragmaticamente pertinente, sendo, portanto, sensíveis às imposições pragmático-discursivas.

Vê-se, assim, que, embora os trabalhos relatados acima, entre outros, tenham levantado questões pertinentes à compreensão do processo de aquisição pronominal, parece-nos que o aspecto pragmático não recebeu a devida atenção, o que nos faz acreditar, em concordância com Serratrice (2005), que se trata de um elemento fundamental nesse processo.

---

<sup>5</sup> A sigla EME (Extensão Média dos Enunciados) originou-se da sigla MLU, do inglês “Mean Length of Utterance”, e refere-se à complexidade dos enunciados produzidos pelas crianças em L1. Ela é calculada a partir do número de morfemas produzido em cada enunciado, utilizando regras padronizadas da língua. O objetivo é comparar crianças com o mesmo nível de conhecimento linguístico, estabelecendo estágios de aquisição independente da idade cronológica delas.

## Breve panorama atual dos pronomes pessoais no PB

Assim como o espanhol e o italiano, o PB sempre foi tratado como uma língua cujo sujeito não é obrigatório (sujeito nulo). Assim, as formas “Eu sou estudante” ou “Ø Sou estudante” estão, ambas, corretas, e a segunda passou a ser mais utilizada durante alguns anos. Contudo o que se tem notado mais recentemente nos estudos sobre o sujeito nulo no PB – Duarte (1995), Guedes (2007), Magalhães, (2007), Roberts e Kato (1993), Kato (2003), entre outros – é um fenômeno diferente do que se passa no português de Portugal (PP): parece estarmos assistindo a um retorno do uso dos pronomes pessoais e a uma diminuição dos sujeitos nulos.

Tomemos como exemplo o verbo “comer”:

<b>Antes</b>	<b>Hoje</b>
Eu <u>com</u> o	Eu <u>com</u> o
Tu <u>com</u> es	Você <u>com</u> e
Ele <u>com</u> e	Ele <u>com</u> e
Nós <u>com</u> emos	A gente (Nós <u>com</u> emos*) <u>com</u> e
Vós <u>com</u> eis	Vocês <u>com</u> em
Eles <u>com</u> em	Eles <u>com</u> em

Esse fenômeno – que não existe no PP – deve-se, aparentemente, à redução da 2ª pessoa singular, seguida da redução da 2ª pessoa plural, e as duas teriam levado a uma terceira no paradigma de flexão verbal do PB: a redução da 1ª pessoa do plural. Eis algumas das reduções:

- desaparecimento do “tu”, do “vós”, do “nós”, sobretudo na língua falada (na língua escrita ainda podemos encontrá-los);
- aparecimento da forma “você”/“vocês” no lugar de “tu” e “vós”, e de “a gente”, no lugar de “nós”;
- redução de 6 formas verbais a 3 formas.

Assim, parece que estamos diante de um novo panorama no PB: uma diminuição na produção do sujeito nulo. Com a redução das marcas que distinguem as pessoas nos verbos, os pronomes tiveram de reaparecer na produção (sobretudo no oral) e parecem estar se estabilizando. O que vemos, assim, na linguagem do adulto, é uma produção de alguma forma “caótica”, visto

existirem ainda muitas diferenças individuais e não se encontrar essa mudança nos mais velhos, cuja gramática foi “fixada” na infância, quando a redução nos paradigmas verbais estava em processo.

O que nos mostram os estudos mais recentes sobre a aquisição de pronomes e sujeitos nulos no PB por crianças é igualmente uma produção “caótica” (MAGALHÃES, 2007), mas com um aumento na produção de pronomes e uma diminuição dos sujeitos nulos, o que faria então com que o PB se distanciasse do Espanhol, do Italiano e do PP. Isso indica que “a nova geração” teve um *input* diferente, o que justificaria tal mudança.

Esse “caos” parece se refletir ainda em alguns usos: por exemplo, no que se refere à 1ª pessoa do singular, vemos ainda o sujeito nulo junto de verbos no pretérito perfeito e pouco com verbos no presente, mas acreditamos ser necessária a realização de mais estudos sobre a questão, sobretudo pelo fato de essas últimas pesquisas utilizarem um *corpus* disponível em uma base de dados já existente para fazer essas reflexões, ou seja, por não se basearem em uma coleta recente da fala de crianças. Talvez um novo *corpus* traga novos resultados<sup>6</sup>.

## Questões metodológicas

Os primeiros dados que nos chamaram a atenção em relação ao uso dos pronomes pessoais foram os de A., registrados entre 20-33 meses (estudo longitudinal), em situações rotineiras de interação com os pais, como o momento das refeições, do banho etc.

Sobre esses registros, vale dizer que, inicialmente, havíamos previsto uma coleta entre 20 e 30 meses, mas, quando se trata do universo das crianças, devemos sempre contar com o “imprevisível”. Nesse caso, alguns fatos impediram que algumas gravações ocorressem, alterando o quadro inicial que havíamos proposto: doenças da criança, viagem dos pais, nascimento da irmã etc. Assim, acabamos por estender as gravações e a pesquisa longitudinal, que, ao final, contou com um total de 10 gravações conforme previsto.

Ainda com relação aos dados, foi necessária uma revisão bem minuciosa de todas as transcrições, considerando que, sobretudo nas primeiras gravações, A. ainda não conseguia produzir todos os sons, o que nos conduziu à necessidade de uma transcrição fonética. Aliás, foi ela que nos chamou a atenção para uma mudança em termos prosódicos na fala de A., que nos permitiu encontrar

---

<sup>6</sup> Esta questão ainda encontra-se ainda em fase de desenvolvimento, e está sendo observada nos *corpora* que estamos constituindo, desde 2008, com o registro de 5 crianças desde o nascimento. Acreditamos que esses novos dados possam nos mostrar o que vem acontecendo de fato na linguagem das crianças, já que o que foi estudado até o momento a respeito baseou-se em dados relativamente antigos. Se o *input* tem um papel nesse processo – e acreditamos que sim –, então esses dados irão nos ajudar a compor esse novo panorama.

elementos preciosos em sua fala, como o preenchedor [e] (SCARPA, 1999), bem como ter certeza de todas as suas produções pronominais.

Percebemos, em suas produções iniciais, uma entonação que parece subir e que, aos poucos, vai se estabilizando, e imaginamos que esse poderia ser um sinal – não verbal – de que o processo de constituição do sujeito poderia ser identificado também por meio dessa prosódia. Uma análise mais fina em fonética acústica<sup>7</sup> mostrou-se, no entanto, necessária para confirmação dessa hipótese.

Notamos, igualmente, no momento em que A. participa de situações de interação que suscitam um posicionamento frente ao outro, uma oscilação no uso de pronomes pessoais, na marcação da pessoa: às vezes, utiliza a 1ª pessoa do singular, às vezes, a 3ª pessoa do singular; às vezes, prefere a produção de enunciados com pronomes, às vezes, com sujeito nulo; e, no final das gravações, entre 31 e 33 meses, essas produções se equilibram, fato que pode apontar, no que se refere à questão da identidade/subjetividade, para um processo ainda em constituição e, no que diz respeito ao sujeito nulo, para uma possível tendência no PB. Vale ressaltar, contudo, que, embora os dados de A. tenham sido coletados entre 2004 e 2005, eles são insuficientes para observar tendências no PB, em primeiro lugar por se tratar de um estudo de caso e, em segundo lugar, porque os registros terminam antes que A. tivesse completado 3 anos de idade, antes de ter constituído sua “gramática”, por assim dizer. Portanto algumas mudanças em sua fala podem ter ocorrido depois disso.

Vemos, assim, que, através da linguagem da criança, podemos compreender melhor o que se passa na linguagem “atual”, as mudanças; o que diz a criança seria, de uma certa forma, um indício do que encontramos ainda na língua e o que ainda está mudando.

Portanto, apesar do que possam apontar as pesquisas sobre o sujeito nulo, perguntamo-nos:

- É possível analisar o processo de subjetivação (de construção da subjetividade/ identidade) a partir dos enunciados produzidos pela criança?
- Em que medida os pronomes e os verbos dos quais a criança lança mão – ou não – nos ajudam a responder a questão acima?
- Seria possível encontrarmos outros marcadores que revelam a constituição de subjetividades (linguageiras) que se opõem?
- Como analisar o papel do outro? Do *input*? E o que dizer sobre os movimentos? O não verbal (ex. a prosódia)?

---

<sup>7</sup> Este aspecto começou a ser desenvolvido no final de 2009, em colaboração com as Profas Dras Christelle Dodane (Université de Montpellier/COLAJE) e Gladis Massini Cagliari (UNESP-FCLAr), e encontra-se em fase final de análise dos dados.

## Perspectiva teórica

Faz algum tempo que a linguagem deixou de ser considerada como sendo algo separado e distinto daqueles que dela fazem uso, para ser o lugar em que os falantes/sujeitos podem imprimir, em seus discursos, suas marcas, suas opiniões, seus sentimentos. Charles Bally (1951) já dizia que a linguagem, antes de ser uma construção intelectual, é mobilizada pela afetividade, e Benveniste (1991, p.288) trouxe à tona o papel da expressão linguageira como o único “testemunho objetivo da identidade do sujeito”, embora seu sujeito seja tomado em um âmbito mais geral e sem articulação com o sujeito particular, singular, como desejaríamos. Nesse sentido, o trabalho de Bakhtin (1988), rompe com essa concepção de um sujeito genérico autônomo e instala um sujeito em relação com as pessoas e o ambiente que o cercam. Seja explícita ou implicitamente, toda enunciação traz em si marcas de um sujeito, mas a análise dessa subjetividade linguageira não deve se reduzir ao levantamento de alguns critérios gramaticais que tornariam o sujeito presente em seus discursos como, por exemplo, o emprego dos pronomes pessoais, em particular o de primeira pessoa (eu), os indicadores de dêixis e a expressão da temporalidade, como propõe a teoria da enunciação desenvolvida por Benveniste (1991), segundo algumas das leituras que dela é feita<sup>8</sup>.

Assim, sem deixar de levar em conta essas modalidades explícitas da presença do sujeito falante no discurso, nós nos situamos em uma concepção dialógica e discursiva (BAKHTIN, 1984, 1988) que considera, de um lado, que o sujeito se constitui em seu discurso, por meio do encadeamento dos enunciados e dos movimentos de sentido trazidos por esses encadeamentos, e, por outro lado, que esse sujeito pode ser “recuperado” por meio de uma construção do intérprete/receptor. As significações não são necessariamente explícitas, mas se constituem na heterogeneidade dos movimentos de si para si e de si para o outro (FRANÇOIS, 1994).

Além disso, esta análise envolve os fatores de variação de um discurso (o contexto, o tema e o interlocutor) e de diferenciação entre os sujeitos, sejam eles emissores confrontados a um mesmo pedido, a uma mesma tarefa, ou receptores de um mesmo discurso. Nesse sentido, avaliar uma subjetividade verbalizada e mediada por um referente preexistente (por exemplo, no caso das histórias com imagens) ou não, como é o caso das entrevistas, das coletas de dados em ambiente familiar, requer métodos de análise diferenciados.

Trata-se, portanto, de considerar a impossibilidade de dissociação entre o linguístico e o cognitivo (BRUNER, 1975), o papel do *input*, do diálogo (BAKHTIN, 1988), do outro, da socialização linguageira (OCHS, SCHIEFFELIN, 1999), para que

---

<sup>8</sup> De acordo com De Vogüé (1997), é possível propor uma outra leitura para Benveniste (1991) para a qual a língua seria intrinsecamente enunciativa e, nesse sentido, toda forma passaria a ser uma marca de subjetividade.

a criança possa aos poucos construir uma gramática coerente (TOMASELLO, 1992).

Diante disso, cabe-nos, neste artigo, estabelecer uma relação entre as formas que a criança encontra para se autodesignar em seus enunciados, fazendo uso de marcas como pronomes, verbos etc., e o processo de expressão dessa subjetividade, de constituição do sujeito, discutindo até que ponto esses indícios dão conta de refletir esse processo.

## **Categorias de análise**

No que se refere à análise dos dados, observamos a fala de A. sob dois pontos de vista, por assim dizer: um discursivo, em que o sujeito se manifesta por meio dos movimentos discursivos, e outro linguístico, em que os pronomes, verbos etc. deixam marcas desse sujeito/enunciador.

Para realizar a segunda parte, tomamos como base os quadros de categorias, que estão sendo elaborados em conjunto com o grupo COLAJE, em que procuramos verificar:

- Como é feita a referência à pessoa: se a criança se autodesigna e de que forma (“eu”, primeiro nome etc.), como ela designa o outro (“você” etc.), como ela designa uma terceira pessoa, ausente ou presente, se há algum preenchedor em cada um desses casos;
- Se ela produz pronomes: pessoais, possessivos ou outros e quais são eles;
- Se ela produz verbos e se as desinências correspondem ao locutor ou interlocutor, se ela troca, quantos verbos de cada tipo ela produziu e quantos no total;
- Como a criança se posiciona em relação ao outro: pela negação, oposição ou expressão de um sentimento ou desejo, ou de outra natureza e sob que formas esses enunciados aparecem;
- Em termos pragmáticos, se vela, rouba turnos ou respeita as “regras conversacionais”.
- À medida que procedíamos à constituição das categorias de análise, os dados apontavam cada vez mais para a necessidade de se acrescentar elementos linguísticos e não linguísticos ao nosso quadro, como, por exemplo, considerar, além dos pronomes, o nome próprio pelo qual a criança se autodesigna em alguns momentos; há um caso de produção de preenchedor, que ainda não tem um estatuto muito bem definido, mas que não pode ser deixado de lado, visto que parece preencher o espaço de um elemento linguístico. Para ilustrar o caso desse preenchedor, há um momento em que pai e filho falam sobre o fato de A. – 21 meses – ter ido cortar o cabelo. O pai pergunta quem levou ele para cortar e

A. responde que foi “o moço”, o pai diz então: “O moço? E você dirigiu lá?” e A. responde: [e diiigi i pulô assim] = eu dirigi e pulou assim.

No caso, o [e] parece estar preenchendo o lugar do pronome pessoal “eu”, e só foi possível identificar tal ocorrência observando o encadeamento dialógico e o movimento discursivo.

## **Análise dos dados**

É preciso dizer que nosso objetivo é realizar uma pesquisa qualitativa, apoiada em dados de uma criança, à qual será acrescentada uma parte quantitativa para melhor compreensão dos resultados.

Dessa forma, para cada sessão registrada, procuramos os elementos que gostaríamos de observar no que se refere à linguagem que a criança dirige ao outro: a referência à pessoa, os pronomes, os verbos, o posicionamento em relação ao outro.

Além dos quadros, para cada sessão, anotamos tudo o que nos pareceu interessante, como uma espécie de diário em que fazemos todos os comentários.

Abaixo, segue a parte da análise discursiva da primeira sessão. A opção pela apresentação da análise da primeira gravação, quando a criança tinha 20 meses, deve-se ao fato de termos identificado, nesse registro – em comparação aos demais –, a presença de três momentos que marcam um período de transição entre o que chamamos de “descolamento”<sup>9</sup> total da criança em relação à consciência de si, isto é, enquanto sujeito responsável pelas próprias ações, um “descolamento” parcial e um “não descolamento”. A. passa por todas essas fases nessa mesma (primeira) sessão, em duas situações de natureza diferentes.

A cena se passa entre a sala de jantar e o balcão, a família está reunida à mesa, jantando. Os interlocutores presentes, além da criança (20 meses), são a mãe, o pai e a pesquisadora. A. está no cadeirão e, como muitas crianças, insiste em jogar os talheres no chão:

2. P – ((ininteligível)) ((A. bate os objetos na mesa em que está, derruba o garfo no chão)) E laiá!
3. A – u gafu cai::iu
4. P – não, não caiu

---

<sup>9</sup> Em francês temos o termo *détachement*. Trata-se, portanto, de uma tradução nossa, baseada nos exemplos infantis analisados.

5. A – u gafu ((chora))  
 [
6. P – **Caiu, não. Cê que jogou no chão, é diferente de caiu**  
 (...)
36. P – A colher, é. Tô a colher...tô aqui tó ((entrega a colher para A. 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?
37. A – pizza
38. P – pizza
39. A – cuendu pizza a coe:er
40. P – É? ((A. continua batendo a colher e a joga))
41. M – ai ai ai ((reprovando o que faz A.))
42. P – ((ininteligível)) vai uma calabreza aí filho? ((ininteligível))  
 Ê, laiá...Ê laiá...Ê  
 laIÁ... (( o pai levanta para pegar a colher na chão))
- Pode ficar jogando a colher  
 no chão assim?! Pode?**
43. A – nã:ão
44. P – Não, né? Então porquê você joga? Tô tó ((dá a colher para A.))...  
 (( o pai devolve a colher a A.))  
 (...)
50. P – abiloló é? ((A. continua batendo e derruba novamente a colher))
51. M – **A.:é**
52. A – ((ininteligível))  
 (...)
57. ((A. olha para os objetos no chão))
58. P – Caiu, filho?
59. A – caiu...
60. P – **Caiu, não teria sido você que que jogou? Hã?**
61. M ((devolve a colher e o copo a A.))

Durante essa primeira parte da gravação, os pais de A., sobretudo seu pai, tentam reconstruir a representação que a criança tem de um acontecimento, de seu papel nele enquanto agente (aquele que joga os objetos no chão), para que ela tenha consciência, assuma-se enquanto “eu” da situação, mostrando que o outro vê o que está acontecendo e que, portanto, pode atribuir uma intencionalidade às suas ações.

São várias as tentativas do pai (turnos 6, 42, 51, 60), mas temos a impressão de que, de uma certa forma, A. parece querer manter distância (*détachement*) da situação, da responsabilidade que lhe poderia ser atribuída.

A insistência nessa “tomada de consciência” por parte dos pais em relação à A. leva à seguinte produção linguageira por parte da criança:

90. A – O:O:O /SÃ:Ã:AO/ (chão)  
91. M – **quem jogou a colher no chão?**  
92. A – ((segura um de seus braços)) **o braço:o o braço do Andé:é:é**  
93. M – O braço do A.? Que que tem no braço?  
94. A – buaco  
95. M – tem um buraco filho?  
[  
96. P – Buraco? Cadê o buraco? Mostra pro papai, mostra...  
Cadê o buraco no braço do A.?  
97. A – ((mostra o braço)) dueu...due:eu...  
98. 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))  
99. O<sup>10</sup> – ((ri)) eu não consigo não interferir  
100. A – cué cué:é no CHÃ:Ã:ÃO  
101. P – **Quem jogou no chão?** ((M. pega a colher e devolve a A. que ameaça jogá-la novamente no chão))  
102. M – Não, ã...ó..ó!  
103. A – **a mamãe...**  
104. P – É, né, não é pra jogar no chão...O A. 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))

Nessa sequência, a despeito da maneira como os pais interpretam o enunciado da criança, observa-se uma “estratégia” interessante da criança ao dizer que o “autor” da ação foi seu braço, como se de alguma forma seu corpo pudesse involuntariamente “agir”.

---

<sup>10</sup> O.= observador, pesquisador.

Embora não possamos dizer que a criança tenha “conscientemente” responsabilizado seu braço para se eximir da culpa, pode-se observar uma certa progressão ou evolução na forma como essa consciência de si vai aos poucos aumentando; de um inicial “descolamento” (*détachement*) total da situação, A. passa a um “descolamento” parcial. Trata-se, assim, de uma parte dele, de seu corpo, mas ele – ainda – não é o responsável.

Talvez pudéssemos encontrar uma explicação para esse “descolamento” no fato de a noção de “cair” e “jogar” ainda estarem em construção. Sobretudo no caso do “jogar”, é interessante notar que, nessa última sequência, a criança parece nos mostrar que ela agora compreende, graças aos movimentos dialógicos, que há uma diferença entre essas duas noções, ao atribuir inteligentemente um agente – seu braço – ao seu enunciado. É com certeza seu braço que o faz, mas quem o comanda?

Outro aspecto interessante dessa passagem também é o fato de A. mostrar que ele “existe” ao se tocar, mostrando o buraco – aquela parte do cotovelo em que há uma cavidade – em seu braço, é o “eu” então físico. Vemos aqui assim o papel também do não verbal: o “eu”, pela presença do braço, em um movimento metonímico: a parte pelo todo.

A cena termina no balcão, com o pai de A. apresentando um fenômeno da natureza: o relâmpago.

183. P – 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 A.

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 A.)) Você viu o relâmpago, filho?

184. A – ((fica em silêncio um tempo)) u /ãpadu/ ((ininteligível))

185. P – O ônibus passa é lá, ó... ((o pai mostra o lugar a A.))

186. A – u /ãpadu/

187. P – Relâmpago! Hum, passou outro agora, você viu? você viu? Relâmpago vem

junto com o trovão. Hum Outro! Você viu?

188. A – **edo âmpagu** ((encosta no pai))

189. 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

190. A – **âmpagu ((encosta a cabeça no ombro do pai))**  
((ininteligível))

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

192. A. ((ininteligível))

193. P – Tá com medo do relâmpago?

194. A. **tô**

Visto que o fenômeno é real e a criança o vê diante de seus olhos, como não poderia deixar de ser, ela sente medo e, ao expressar seu sentimento, ela, de certa forma, procura que alguém resolva por ela. Seu pai tenta de várias formas explicar que não era preciso ter medo, reúne vários tipos de argumentos, mas nada do que ele diz consegue tirar o medo da criança:

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

(...)

197. P – Tá com medo do relâmpago, meu filho? **Mas ele tá lá longe, deixa ele lá.** Não precisa ter medo dele.

(...)

207. 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))

A. tenta também buscar ajuda em sua mãe, mas o colo que ele encontra também não lhe parece suficiente:

(...)

198. A – mãe...mamã:ãe...edo du Âmpagu

199. P. – vamo falar pra mamãe então que cê tá com medo do relâmpago vamo falar pra mamãe fala

200. A – edu du âmpagu ((M. O pega no colo))

201. P – Mas não precisa ter medo, né, filho?

202. A – edu du âmpagu

(...)

O interessante da sequência final que segue é que, finalmente, A. se vê diante de uma situação, de um problema, que ele tem de resolver sozinho. Assim, partindo de um total “descolamento” (início da sequência, quando ele insiste em jogar os talheres no chão), para um “descolamento” parcial, A. tem de, finalmente, tomar a frente da resolução desse problema sem se “descolar”, afastar-se dele.

E é a linguagem que lhe permite esse “descolamento”, é através dela que A. encontra conforto para seu medo. É claro que o *input* do adulto tem um papel fundamental na medida em que é a partir dele que a criança conseguirá construir sua “solução”.

Quando o pai diz:

(...)

98. 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))

(...)

174. P – Hã? O ônibus? Será que o ônibus **vai passá** lá?

175. A – camião passá:á

176. P – Caminhão **vai passá?** E o **ônibus, vai passá também?**

177. A – carru passá:á

178. P – O carro já **tá passando.**

179 A. /carru passá:á/

No primeiro caso, o pai, ao dizer que “vai passar a pomada”, faz uso de um outro sentido do passar, o de “colocar”, “espalhar” a pomada. Isso está explícito em seu enunciado. Em seguida, o pai dá exemplos de “coisas” que passam, como o ônibus, o caminhão, e A. Parece entender bem essa ideia ao acrescentar que o carro também pode passar.

Assim, implicitamente, por meio dos encadeamentos discursivos que aconteceram durante o diálogo, o pai parece ter conseguido mostrar para A. que há uma associação entre o “passar a pomada” e “a dor passa” – algo que “dói” pode passar, no futuro, com o auxílio de uma pomada, é o que se diz a uma criança quando ela em geral se machuca, para confortá-la, “não se preocupe, vai passar” – presente em “o ônibus passa”. Assim, quando o pai evoca esses funcionamentos do “passar” como algo sem permanência, efêmero, A. começa a compreender que outras coisas podem passar: o caminhão, o carro... (e, como veremos, o relâmpago... e o medo).

É, enfim, como as explicações do pai e o colo da mãe não conseguiram fazer o medo dele desaparecer, não resolveram seu problema, A. se vê na necessidade de fazê-lo e encontra sozinho a solução:

(...)

206. A – edu du âmpagu

207. 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))

208. A – **u âmpagu ai passá:á**

209. P – O relâmpago vai passar, daqui a pouco já acabou o relâmpago.

210. A – **u oibus**

211. P – O ônibus, o ônibus...cadê o ônibus? Não tem ônibus.

212. A – **camiã:ã:ãu**

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

214. A – **u camiã...u âmpagu**

É interessante notar que A. mostra o “caminho” de como chegou a essa resolução, ele anuncia novamente o ônibus, o caminhão que também passaram, assim como o relâmpago, mas o pai não consegue entender porque, na verdade, esses elementos não estão mais presentes na enunciação, eles são evocados, representados, revelando que A. realizou uma operação cognitivamente bastante complexa.

A. se mostra capaz de trabalhar sobre os acontecimentos, um “poder” sobre os acontecimentos, ele é capaz de fazer deslocamentos enunciativos, podendo jogar com “a pessoa” e da mesma forma com o tempo (o aspecto/futuro). A. encontra uma solução em relação ao tempo (“vai passá”), ele toma uma posição em relação a si próprio.

Obviamente, o pai tem um papel fundamental nesse processo na medida em que ele reconstrói a perspectiva de representação que a criança faz de um acontecimento, colocando-a como agente, como “eu” da situação e mostrando que o outro pode ter consciência do que esta acontecendo naquela situação, que ele pode atribuir uma intencionalidade.

Trata-se, portanto, de um exemplo revelador de um processo que não pode ser inato, como poderia preconizar a teoria gerativista, na medida em que ele se constrói no diálogo, a partir das pistas que o adulto lhe fornece durante a interação.

No que se refere ao nível linguístico, é interessante notar a representação que os pais constroem de A., às vezes se dirigindo a ele, às vezes não, embora ele estivesse sempre presente. Quando se dirigem a ele, em segunda pessoa; quando não se dirigem a ele, falando, portanto, em 3ª pessoa, fazendo com que A. seja necessariamente afetado por essa fala.

Essa alternância na forma de se dirigir à criança também pode ser responsável pela forma como a criança se autodesigna inicialmente; afinal, sabe-se da importância do *input* no processo de aquisição da criança<sup>11</sup>.

Diante disso, parece-nos pertinente observar a maneira como esses pais se autodesignam, já que é sabida a importância da fala do outro (*input*) no processo de aquisição.

## **Algumas manifestações de si: discussão dos resultados**

Em termos qualitativos, no que se refere à chamada “consciência de si” de A. enquanto sujeito e ator de suas próprias ações, pudemos identificar três níveis de “descolamento”: um em que ele se distancia totalmente da responsabilidade de seus atos, outro em que, supostamente, ele se responsabiliza parcialmente e um terceiro em que ele tem de assumir-se enquanto sujeito para resolver suas questões (medo). Na maioria das vezes, cabe aos pais lhe mostrar esse distanciamento e fazê-lo assumir a responsabilidade de suas ações.

O posicionamento de A. face ao outro começa sob a forma de oposição aos 21 meses, o que reforça a ideia de uma precocidade na “argumentação”<sup>12</sup>, como bem coloca Leitão (2008).

Aos 20 meses, já vemos em A. uma identidade se manifestando, um sujeito em construção, assim teria sido necessário “voltar no tempo” – se isso fosse possível – para podermos analisar os aspectos referentes à entonação ou aos gestos anteriores às gravações de que dispúnhamos. Vemos, por exemplo, que, a partir de 23 meses, A. utiliza menos a entonação ascendente, o que poderia indicar, talvez, que ele tem mais “confiança” em si. Antes disso, tudo o que ele fala tem uma entonação ascendente, como se ele perguntasse o tempo todo se o que ele diz está “certo”.

---

<sup>11</sup> Trata-se de um trabalho de pesquisa de mestrado, em fase final de desenvolvimento, que está sendo realizado por Patrícia Cury, sob a minha orientação, e cujo título é: “A linguagem dirigida à criança pequena: a argumentação em foco”.

<sup>12</sup> Este tema está sendo investigado por Alessandra Jaqueline Vieira, sob a minha orientação, em uma pesquisa de mestrado, que está fase final de desenvolvimento, e que se intitula “Condutas argumentativas na fala infantil: um olhar sobre a constituição da subjetividade”.

Em termos quantitativos, ao observar e analisar os dados de A., constatamos a necessidade de recuperar outras marcas que puderam ser identificadas como manifestação da subjetividade na fala de A. Dessa forma, elaboramos, abaixo, um quadro<sup>13</sup> que contém algumas marcas dessa manifestação de si (forma verbais e não-verbais) produzidas, pela criança, em cada uma das gravações realizadas ao longo do período registrado (A. 20-33 meses), e calculadas sob a forma de porcentagem, a partir do número de atos de fala por ela realizados.

Idade (meses, dias)	20;04	21;19	23	24;09	25;24	26;19	28;23	30;11	31;28	33;20
<b>Formas</b>										
<b>Nome</b>	1,1%	0	2,6%	1,4%	1,5%	0	0	1%	0	0
<b>Preenchedor ([e])</b>	0	0,9%	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Eu</b>	0	0	2,6%	0	25,7%	1,7%	39,6%	11,9%	2,6%	7,4%
<b>Me</b>	0	0	0	0	0	0	0	1,5%	1,3%	0
<b>Meu</b>	0	0	0	0,9%	0	0	0	0,5%	0	0
<b>Não-verbal (apontar para si)</b>	1,1%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Posicionamento (não)</b>	0	0,9%	1,3%	4,2%	0,75%	0,8%	9,2%	1,5%	2,6%	3,7%
<b>Posicionamento (outros)</b>	0	0	1,3%	2,3%	0	0	0	0,5%	3,9%	0
<b>Comigo</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,8%
<b>Verbos 1ª pessoa</b>	1,1%	0,9%	0	1,4%	34%	5,9%	29,6%	7,7%	3,9%	11,1%
<b>Outros morfemas verbais para 1ª pessoa</b>	23,8%	5,8%	24%	8,5%	10,6%	10,2%	35,1%	7,2%	0	1,8%

#### Quadro 1 – Algumas marcas de subjetividade

**Fonte:** elaboração própria.

É interessante notar, em relação ao uso que a criança faz dos pronomes pessoais de 1ª pessoa (eu) que, à medida que ela cresce, esse uso aumenta e se equilibra<sup>14</sup> em relação à produção de verbos (de 1ª pessoa ou com valor de 1ª pessoa). Isso pode indicar, com relação à questão do sujeito nulo, que, ao menos nesse período, ou a criança não teve um *input* “claro”, ou que o uso dos pronomes está voltando.

Além disso, vale a pena observar nos dados acima que, em um certo período, temos uma forma que parece se impor. Em primeiro lugar, temos uma porcentagem maior de “outros morfemas com valor de 1ª pessoa” (aos 20;04 de idade, 23,8%);

<sup>13</sup> O gráfico original elaborado para este artigo – e que não aparece nesta versão – apresentava esses resultados de forma mais clara, com colunas e legendas de várias cores o que facilitava sua visualização. Contudo, visto que não é possível publicar dados em cores na presente revista, foi necessário (re)produzir a tabela, que tinha sido elaborada como primeiro passo para a produção do gráfico, com dados de porcentagem.

<sup>14</sup> É necessário informar que nas gravações em que a criança estava com 26;19 e 31;38 de idade ela falou muito pouco, daí o número reduzido de atos de fala e, portanto, de uma porcentagem menor em relação às demais gravações.

em seguida, o uso do pronome pessoal “eu” parece se impor (aos 25,24 de idade, 25,7%), mas por volta dos 30 meses, ambos os valores diminuem e parecem se estabilizar.

Observando apenas essas cifras do quadro, poderíamos talvez ficar com a (falsa) impressão de ver uma certa “evolução” na linguagem da criança. Contudo não cremos que o processo de aquisição aconteça de uma forma linear ou por estágios. É a análise de interações dialógicas que nos permite compreender, de fato, em que momento de relação com língua a criança está, mesmo que ela não produza formas “esperadas”. Aliás, são seus “erros” que nos darão indícios dessa relação interação/relação.

Os resultados nos indicam, então, que é possível sim recuperar “sinais” da manifestação de si, da subjetividade da criança por meio do uso de marcadores linguísticos. Mas como dar conta, nesse levantamento, de questões como:

1) a não marcação, ausência de forma. (o fato de falar de si fica então implícito, trata-se de um consenso com o interlocutor, eu não marco a pessoa porque eu falo de mim);

2) quando a criança diz “não” temos um claro posicionamento dela de oposição ao outro. Mas, e quanto a outras formas de posicionar, como elevar a voz, o próprio fato de a criança utilizar o “eu” pode ser interpretado como oposição dependendo da situação? O fato de ela reconhecer a existência do outro e de distingui-lo (você) pode também marcar seu “eu”?

Nesse sentido, ainda nos resta anotar todos os momentos em que A. se autodesigna, ainda que com morfema  $\emptyset$  e tentar identificar esses modos de posicionamento.

O que é evidente, por enquanto, assim, é que a simples observação dos pronomes e verbos, em suma, o que está apenas no nível linguístico, não é suficiente para cercarmos a questão da subjetividade languageira, a constituição do sujeito enquanto ser “da e na linguagem”.

Diz Leeman (2006) que, por meio da linguagem, constrói-se um sujeito que pode ser exterior à língua, mas que é produzido por ela. Ou ainda, para Benveniste (1991, p.288), a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”, e isso só é possível considerando-se que “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. Mas o que, na língua, concorre para a expressão dessa subjetividade não pode ser reduzido a uma categoria singular isolável.

Há outros indícios que podem indicar tal processo, como o posicionamento de oposição em relação ao outro quando a criança nega, mostrando seu desejo (discursivo), ou o tipo de entonação (não verbal). E isso só é recuperável se estivermos atentos ao diálogo, ao movimento discursivo, algo que nenhum programa de computador pode contar porque depende de um pesquisador que analise esses dados cuidadosamente.

No caso da entonação, por exemplo, é preciso diferenciar quando ela é significativa, quando se trata de uma entonação que se aproxima de uma pergunta, como no caso de A., que parece procurar no outro (pais) a confirmação do que diz, como se ele não se sentisse seguro para enunciar. É interessante notar que essa entonação muda, torna-se descendente como se, nesse momento, ele estivesse seguro e não precisasse do outro: é o que acontece, por exemplo, no turno 293, em que há um preenchedor do “eu” ([e]), e a entonação é descendente.

Esses momentos acontecem com enunciados aparentemente “iguais”, em que apenas a entonação muda (ver turnos 329 – “desligô ?” ascendente – e turno 337, “desligô botão aqui” /descendente).

São casos como esses que nos fazem pensar que pré-requisitos biológicos podem explicar muitos aspectos da aquisição da linguagem pela criança e, por isso, devem ser levados em conta; mas o que os dados infantis nos mostram é que, para se compreender de fato tal processo, é preciso considerar, sobretudo, o conjunto de capacidades que ela coloca em prática na interação dialógica, a saber, a cognitiva, a sociopragmática e a linguística.

Assim, estudar esse processo de aquisição não se resume a observar as categorias gramaticais produzidas pela criança, pois tal observação não basta para explicar, por exemplo, o que de fato ela quer dizer quando enuncia um termo, se se trata de um verbo, de um substantivo etc. Nesse caso, uma solução para esse impasse – e na qual acreditamos – seria considerar o contexto em que esse termo foi produzido, quem participa do diálogo e, às vezes, é preciso também verificar a entonação, as pausas, os gestos. Assim, analisar a aquisição da linguagem pela criança requer, por parte do pesquisador, que ele esteja atento à relação entre o extralinguístico, o suprasegmental, o gestual, o linguístico e o cognitivo. O debate natureza *versus* cultura está, portanto, longe de terminar.

O que resta dos trabalhos que elegem a fala da criança como objeto, como no caso da Aquisição da Linguagem, é esse fascinante mundo infantil em que sempre parece haver algo a ser desvendado. E há. A questão da subjetividade languageira não foi finalizada, apenas iniciada.

## Agradecimentos

Agradeço às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Aliyah Morgenstern (Paris III/COLAJE), Christiane Prenéron (CNRS/SUBJELA) e Márcia Romero (UNIFESP) pela atenciosa leitura, pelos comentários e reflexões que certamente contribuiram para a versão final do presente artigo.

DEL RÉ, A. Pronoun interplays, language markers and discursive movements in parent-child interactions: a manifestation of language subjectivity? *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.405-429, 2010.

- **ABSTRACT:** *This paper is aimed at establishing the relationship between the ways a child employs to designate himself in his utterances, making use of markers such as pronouns, verbs etc., and the process of expressing this subjectivity, discussing whether (and to what extent) these evidences are sufficient – or not – to reflect this process. To this end, we structure this article based on a communicative and discursive conception (FRANÇOIS, 1994), which considers, on one hand, that the subject constitutes himself in his own speech through a series of enchainments and the movements of meaning brought about by these enchainments, and, on the other hand, that this subject can be “recovered” by means of a construction elaborated by a interpreter/receiver. The data used in this paper belong to A., and were recorded between 20 and 33 months of age (longitudinal study) in daily parent-child interactions, such as mealtimes, bath, etc. Results confirm our hypothesis that to study this process of language acquisition, it does not suffice observing only the grammatical categories generated by children, since there are other evidences indicative of the process, such as opposing attitudes when the child negates, showing his (discursive) desire, or the type of (non-verbal) intonation used by the child.*
- **KEYWORDS:** *Self-designation. Subjectivity. Language acquisition. Child.*

## REFERÊNCIAS

- BALLY, C. *Traité de stylistique française*. Genebra: Genève Georg & cie., 1951.
- BATES, E. *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press, 1976.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1991. 2v.
- BLACK, J. R. *The structure and placement of French clitic pronouns*. 1982. Thesis (Doctor of Linguistics – Ph.D) – School of Oriental and African Studies, University of London, Londres, 1982.

BRIGAUDIOT, M.; MORGENSTERN, A. *Tu pour je et tu pour tu*. Etude longitudinale de l'emploi de la deuxième personne chez un enfant francophone. 2003. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio\\_paris/ponencias/pdf/cvc\\_morgemstern.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_morgemstern.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2010.

BRUNER, J. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, Amsterdam, n.3, p.255-287, 1975.

CHIAT, S. Personal pronouns. In: FLETCHER, P.; GARMON, M. (Ed.). *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 338-355.

CHILDES [Child Language Data Exchange System]. *TalkBank system*. Disponível em: <<http://childes.psy.cmu.edu>>. Acesso em: 04 ago. 2009.

COOLEY, C. H. A study of the early use of self words by children. *Psychological Review*, Washington, v.15, p.339-357, 1908.

DEL RÉ, A. O papel do pai na socialização linguageira da criança: a questão das condutas explicativas. In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. D. (Org.). *A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p.83-104. (Série Trilhas Linguísticas, 15).

\_\_\_\_\_. L'explication et l'humour chez le jeune enfant. *La linguistique*, Paris, v.39, p.75-91, 2003.

DE VOGÜÉ, S. La croisée des chemins. Remarques sur la topologie des relations langue/discours chez Benveniste. *Linx*, Paris, p.145-158, 1997. Número especial.

DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio "evite o pronome" no Português Brasileiro*. 1995. 151f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FERNANDES, S. D.; GUEDES, Z. C. F.; DEL RÉ, A. La polysémie du *comment* dans les différentes conduites explicativas chez le jeune enfant en milieu scolaire. In: COLLOQUE INTERNATIONAL EN SCIENCES DU LANGAGE, 2004, Paris. *Actes...* Paris: APLIC: Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III, 2005, p.35-45.

FRANÇOIS, F. *Morale et mise en mots*. Paris: L'harmattan, 1994.

GRINSTEAD, J. Case, inflection and subject licensing in child Catalan and Spanish. *Journal of Child Language*, London, n.27, p.119-157, 2000.

GUEDES, M. Parâmetro do sujeito nulo em traduções brasileiras. *Revista Rónai*, Juiz de Fora, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.ronai.ufjf.br/>>. Acesso em: 15 out. 2009.

KATO, M. Desvendando a gramática do português brasileiro. In: ALBANO, E.; POSSENTI, S.; ALKIMIN, T. (Org.). *Saudades da língua: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.261-271.

LEEMAN, D. 'Je' ou la première personne appréhendée d'un point de vue phénoménologique. In: DUCARD, D.; NORMAND, D. (Org.). *Antoine Culioli un homme dans le langage: originalité, diversité, ouverture*. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle, jun. 2005. Paris: Ophrys, 2006. p.237-248.

LEITÃO, S. Autoargumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RE, A.; FERNANDES, S.D. (Org.). *A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p.35-60. (Série Trilhas Linguísticas, 15).

LEMOS, C. de. Sobre os pronomes pessoais na fala da criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.39, n.3, p.9-25, set. 2004.

MAGALHÃES, T. M. V. A aquisição de pronomes sujeitos no PB e no PE. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.42, n.1, p.97-112, mar. 2007.

MORGENSTERN, A. *Un je en construction: gênese de l'auto-designation chez le jeune enfant*. Paris: Ophrys, 2006.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. *Language Socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica* (Homenagem a Fernando Tarallo). Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

SCARPA, E. M. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. (Org.). *Estudos de prosódia*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999. p. 253-284.

SERRATRICE, L. The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, 2005. p. 247-261.

TAMBA, I. Pronominaux personnels en français et japonais. In: DANON-BOILEAU, L.; MOREL, M-A (Org.). *Faits de Langues: La personne*. Paris: PUF, 1994. p. 221-224.

TOMASELLO, M. *First verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

VALIAN, V.; EISENBERG, Z. The development of syntactic subjects in Portuguese-speaking children. *Journal Child Language*, London, n.23, p.103-128, 1996.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASTINGTON, J. W.; JENKINS, J. M. A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, Washington, v.5, n.35, p.1311-1320, 1999.

BASSANO, D. L'acquisition de la morphologie verbale en français et en allemand autrichien : II. L'épreuve des faits. *Enfance*, Paris, v.53, n.2, p.117-148, 2001. Disponível em: <[http://www.cairn.info/resume\\_p.php?ID\\_ARTICLE=ENF\\_532\\_0117](http://www.cairn.info/resume_p.php?ID_ARTICLE=ENF_532_0117)>. Acesso em: 13 mar. 2010.

BRUNER, J. *Le Développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3.ed. Paris: PUF, 1991.

CHIAT, S. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Retz, 2002.

CLARK, E. L'acquisition de la langue romane et du français en particulier. *Cognition*, Amsterdam, n.22, p.1-39, 1986.

DEL RÉ, A; FERNANDES, S. D., Le rôle de l'explication dans le développement de l'autonomisation cognitivo-linguistique chez les enfants brésiliens. In: PRENERON, C. (Org.). *Approches Interactives de l'autonomisation du jeune enfant*. Paris: Ed. Peeters-Selaf, [2011 ?]. No prelo.

FERNÁNDEZ FUERTES, J. M. et al. The nature of the pronominal system and verbal morphology in bilingual Spanish. English child data: linguistic theory and learnability issues. In: BRUHN DE GARAVITO, J.; VALENZUELA, E. (Org.). *Selected proceedings of the 10th Hispanic Linguistic Symposium*. Somerville: Cascadilla Press, 2008. p.51-63.

FRANÇOIS, F. Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bahktine. *Enfance 1-2*, Paris: PUF, 1989.

\_\_\_\_\_. Expressivité et subjectivité chez l'enfant. *Journal de psychologie*, Paris, n.3-4, p.400-401, 1976.

JAKUBOWICZ, C. et al. Determiners and clitic pronouns in french-speaking children with SLI. *Language Acquisition*, London, n.7, p.113-160, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: A. Colin, 1980.

LORANDI, A. Aquisição da linguagem e enunciação: a apropriação da língua pela criança. *Letrônica*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.133-147, 2008.

MORGENSTERN, A. L'apprenti-sujet. *Faits de langue*, Paris, p.307-318, 2003.

SERRATRICE, L. The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, p. 247-261, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

Recebido em março 2010.

Aprovado em maio de 2010.