

ALFA
Revista de Linguística

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor

Julio Cezar Durigan

Pró-Reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Apoio:

PROPe

Pró-Reitoria de Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALFA
Revista de Linguística

ISSN 1981-5794 (ON LINE)
ISSN 0002-5216 (IMPRESSA)

Alfa	São Paulo	v.54	n.2	p.325-634	2010
------	-----------	------	-----	-----------	------

Alfa: Revista de Linguística
UNESP – Univ Estadual Paulista,
Pro-Reitoria de Pesquisa
Rua Quirino de Andrade, 215
01049-010 – São Paulo – SP
alfa@unesp.br

Editoria Executiva
Cristina Carneiro Rodrigues
Gládis Massini-Cagliari
Marize Mattos Dall'Aglio Hattnher
Rosane de Andrade Berlinck
Sebastião Carlos Leite Gonçalves

Editor responsável
Arnaldo Cortina

Capa
Adriana Bessa Dammann

Revisão
Sílvia Maria Gomes da Conceição Nasser

Revisão dos Abstracts
Bento Carlos Dias da Silva

Assessoria Técnica
Ana Paula Meneses Alves

Diagramação
Aline Trabuço Delgado

Conselho Editorial

Ângela Cecília Souza Rodrigues (USP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Bento Carlos Dias da Silva (UNESP), Christian Hudelot (CNRS), Claudia Maria Xatara (UNESP), Claudia Nivia Roncarati de Souza (UFF), Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (UNESP), Daniel Leonard Everett (University of Manchester), Dermeval da Hora (UFPB), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Edair Gorski (UFSC), Esmeralda Vailati Negrão (USP), Ester Miriam Scarpa (UNICAMP), Fábio Lopes da Silva (UFSC), Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Ingedore G. V. Koch (UNICAMP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), Jacyntho Luís Brandão (UFMG), João Azenha Júnior (USP), João Wanderlei Geraldi (UNICAMP), John Robert Schmitz (UNICAMP), José Borges Neto (UFPR), Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), Laurent Danon-Boileau (Paris V – CNRS), Leda Bisol (PUC-RS), Leonor Scliar Cabral (UFSC), Lúcia Teixeira (UFF), Luís Antônio Marcuschi (UFPE), Luís Carlos Travaglia (UFU), Maria Augusta Bastos de Mattos (UNICAMP), Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG), Maria Bernadete M. Abaurre (UNICAMP), Maria Helena de Moura Neves (UNESP), Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Maria Marta Pereira Scherre (UnB), Mariângela Rios de Oliveira (UFF), Mary Aizawa Kato (UNICAMP), Pedro de Souza (UFSC), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Rosa Virgínia Barretto de Mattos Oliveira e Silva (UFBA), Rosemary Arrojo (State University of New York), Seung Hwa Lee (UFMG), Silvana Mabel Serrani Infante (UNICAMP), Sirio Possenti (UNICAMP), Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva (UFRJ), Zélia de Almeida Cardoso (USP).

Publicação semestral/*Bi-annual publication*

Alfa: Revista de Linguística / UNESP – Universidade Estadual Paulista – v.1 (1962) – v.23 (1977); v.24 (1980) – São Paulo, UNESP, 1962-1977; 1980 –

Semestral
Publicação suspensa de 1978-1979

ISSN 0002-5216 (Impressa) 1981-5794 (On line)

Os artigos publicados na Alfa: Revista de Linguística são indexados por:
The articles published in Alfa: Revista de Linguística are indexed by:

BLL – Bibliography of Linguistic Literature

CLASE – Cich-Unam – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

Francis Database

IBZ – International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Science Galé

LLBA – Linguistic and Language Behavior Abstracts

MLA – International Bibliography.

APRESENTAÇÃO

Este número temático da Revista Alfa é dedicado à Aquisição da Linguagem e, dentro dessa área, às pesquisas cujas abordagens consideram os aspectos multimodais do posicionamento co-enunciativo infantil.

Buscar compreender a fala da criança a partir da imbricação dos múltiplos estudos que têm por objeto a linguagem é tentar desvendar e entender um pouco mais o complexo processo de instauração da criança na língua, sua entrada nela e seu posicionamento em relação ao outro no discurso, a partir de uma perspectiva multimodal.

Dessa forma, os onze artigos aqui reunidos, além de contribuírem individualmente, trazendo à luz questões intrínsecas ao processo de aquisição de linguagem, ilustram tendências e preocupações atuais no universo dos estudos aquisicionistas. Não se trata, entretanto, de reconstruir a história da área, mas de oferecer aos leitores um panorama atualizado sobre ela, por meio de artigos que identificam e discutem questões teórico-metodológicas relevantes para os atuais e futuros rumos da Aquisição.

Sabe-se que uma das primeiras aquisições languageiras da criança acontece no nível prosódico, por essa razão acreditamos que os dois primeiros artigos da revista possam contribuir com esses estudos, revelando a importância das variações prosódicas que marcam distinções de planos no processo discursivo em crianças sem desvios e com diagnóstico fonoaudiológico de distúrbio de linguagem.

Outro grupo de reflexões aparece, em seguida, mostrando sujeitos da linguagem (monolíngües e bilíngües) em constituição, que se manifestam, desde muito cedo, por meio de atividades discursivas, na sua relação com os objetos do mundo, impressos ou materializados, com o Outro/outro, ora se opondo a ele, ora a ele se ajustando.

Tais reflexões corroboram o fato de a identidade semântica da unidade linguística necessitar ser buscada no próprio desenrolar do processo enunciativo, de o outro ser visto como componente essencial na construção da significação e de se considerarem os aspectos multimodais do processo, seja no que se refere à aquisição da língua falada, seja no que diz respeito à escrita.

O volume se encerra com um contundente artigo sobre a atribuição da natureza inata à capacidade da linguagem, questionando o papel do input e reforçando a importância de se considerar um conjunto de elementos no processo da aquisição e de constituição do sujeito que incluem a existência de um substrato neural, aliado a uma cognição própria à espécie humana, bem como de um fator social que possibilitaria à criança ser inserida em um ambiente cultural.

Dito isto, esperamos que o presente número e os textos nele apresentados instiguem os espíritos de nossos leitores ávidos por novos conhecimentos. Com esses leitores, portanto, propomos, a seguir, um diálogo.

Alessandra Del Ré
Christelle Dodane.

SUMÁRIO / CONTENTS

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- La prosodie dans l'acquisition de la négation : étude de cas d'une enfant monolingue française
Prosody in the acquisition of negation: a case-study of a monolingual French baby
Christelle Dodane e Gladis Massini-Cagliari.....335
- Variações prosódicas e mudanças discursivas em uma criança com distúrbio de linguagem
Prosodic variation and discourse changes in a child with language disorder
Thais Firmo Carvalho; Lourenço Chacon e Leslie Piccolotto Ferreira361
- Une genèse du «parler de soi » du déjà-la a l'évocation de l'absent dans l'activité dialogique du tout jeune enfant
Genesis of «Speaking of self». From the already there to the evocation of the absent discursive activity of the very young child
Amina Bensalah381
- Jogos de pronomes, marcadores linguísticos e movimento discursivo no diálogo entre uma criança e seus pais: manifestação da subjetividade linguageira?
Pronoun interplays, language markers and discursive movements in parent-child interactions: a manifestation of language subjectivity?
Alessandra Del Ré405
- Père ou pair? Décalages et ajustements co-énonciatifs
Father or peer? Discrepancies and co-enunciative adjustments
Aliyah Morgenstern e Christiane Préneron457
- A socialização e a criança bilingue
Socialization and the bilingual child
Paula Cristina Bullio459
- Um possível diálogo entre a teoria das operações enunciativas e a aquisição: identidade semântica e produtividade discursiva
A possible dialog between the theory of the enunciative operations and the language acquisition: semantical identity and discursive productivity
Márcia Romero475

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como crianças percebem o leiaute antes de aprenderem a ler Children literacies: perceptions of layout and reading <i>Ana Elisa Ribeiro</i>..... 	505
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel The girl of the titles: repetition and parallelism in Isabel's manuscripts <i>Eduardo Calil</i>..... 	533
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A retificação em textos infantis: um olhar dialógico A correction in text for children: a look dialogic <i>Mônica de Souza Serafim e Rose Maria Leite de Oliveira</i>..... 	565
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alguns subsídios interdisciplinares para o tratamento da questão da natureza cognitiva da linguagem Issues in the cognitive nature of language: contributions from an interdisciplinary approach <i>Zinda Vasconcellos</i>..... 	593
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ÍNDICE DE ASSUNTOS..... 	621
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>SUBJECT INDEX</i>..... 	623
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHOR INDEX</i>..... 	625

**ARTIGOS ORIGINAIS /
*ORIGINAL ARTICLES***

LA PROSODIE DANS L'ACQUISITION DE LA NÉGATION: ÉTUDE DE CAS D'UNE ENFANT MONOLINGUE FRANÇAISE

Christelle DODANE*

Gladis MASSINI-CAGLIARI**

- **RESUME:** La négation représente une étape cruciale dans l'acquisition du langage, car elle permet à l'enfant de se positionner au sein de l'interaction, bien avant l'apparition des marques de la première personne. Si l'acquisition de la négation a déjà fait l'objet d'une description approfondie, la plupart des modèles se limitent à une approche morphosyntaxique qui néglige la prosodie. Dans cet article, nous présentons les données longitudinales d'une enfant monolingue francophone enregistrée de 14 à 28 mois, en interaction spontanée avec ses parents. L'analyse prosodique des différentes occurrences de «non» fait apparaître que les premiers «non» émergent à 14 mois sous une forme redupliquée et exagérée au niveau prosodique, suivis à 19 mois, par des «non» réalisés en isolation ou à l'intérieur d'un énoncé. De 14 à 21 mois, les «non» en isolation sont majoritairement produits avec des contours montants et une durée syllabique croissante, de 22 à 25 mois, avec des contours montant-descendant et de 26 à 28 mois, avec des contours plats ou descendants et une durée syllabique réduite. Un tel changement au niveau prosodique semble refléter une meilleure maîtrise linguistique dans l'expression de la négation à partir de 25 mois.
- **MOTS-CLÉS:** Prosodie. Acquisition du langage. Négation. Français.

Introduction

Avant l'entrée dans le stade linguistique, l'enfant peut utiliser différents moyens de communication tels que des moyens visuels (contacts oculaires, échanges de regards, fixation oculaire), gestuels (gestes symboliques et gestes de pointage précurseurs de la désignation linguistique) et vocaux (utilisation de différentes intonations en fonction du contexte). Dans cette étude, nous nous concentrerons plus particulièrement sur le rôle de la prosodie, à laquelle l'enfant est particulièrement sensible au début de la vie (MEHLER et al., 1978; JUSCZYC, 1998) et qui structure de façon précoce ses premières productions. Ainsi, le «protolangage» de l'enfant contient déjà vers 6-8 mois les caractéristiques

* Université Paul Valéry Montpellier 3. Laboratoire DIPRALANG – Département des Sciences du Langage. Montpellier – France. 34199 – christelle.dodane@univ-montp3.fr.

** UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – gladismac@gmail.com.

rythmiques et intonatives de sa langue maternelle (KONOPCZYNSKI, 1990, 1991), ce qui le rend reconnaissable par des auditeurs de la même communauté linguistique (BOYSSON-BARDIES; SAGART; DURAND, 1984). On observe une récurrence de patrons mélodiques affectés de traits contrastifs constants et précis, qui s'opposent entre eux. L'enfant fait une utilisation linguistique des schémas mélodiques, la mélodie du babillage étant devenue intonation. A la fin du dixième mois, l'enfant dispose déjà de quelques schèmes prosodiques oppositifs, mais vides. Ces schèmes forment un cadre prosodique qui va progressivement se remplir et recevoir le niveau segmental (KONOPCZYNSKI; TESSIER, 1994). Au stade du premier mot, les schèmes intonatifs et la rythmique spécifique de la langue maternelle jouent un rôle essentiel en fournissant le format prosodique des premières productions. L'enfant produit de vrais énoncés, structurés au niveau intonatif et rythmique, dans lesquels apparaissent vers 12 mois, les premières formes lexicales reconnaissables par l'adulte (le premier mot ou stade holophrastique). Ces émissions vocales ont des significations complexes et sont interprétées par l'entourage comme de véritables phrases révélatrices d'une attitude intentionnelle, dont la fonction est de désigner, d'exprimer et d'ordonner. Ces formes «proto-déclaratives» permettent à l'enfant d'entrer en contact et de maintenir l'interaction avec l'adulte, mais surtout d'atteindre un but convoité de façon intentionnelle. Si l'enfant se montre capable de façon aussi précoce d'utiliser des patrons mélodiques affectés de traits contrastifs et de les opposer entre eux pour exprimer une intention claire à son entourage (l'appel par exemple), il est probable qu'il continue à utiliser l'intonation pour pallier un manque de maîtrise linguistique au moment où il va entrer dans le stade linguistique. Nous pensons notamment que la prosodie va fournir à l'enfant des moyens d'expression qui vont lui permettre de se positionner dans l'interaction, bien avant d'arriver à maîtriser les marques linguistiques d'auto-désignation telles que les marqueurs de la première personne (pronoms «je, me, moi» et prénom). Or, l'acquisition de la négation (~ 18 mois) précède de quelques mois l'apparition des pronoms (MORGENSTERN, 2006) et elle constitue l'un des premiers phénomènes morphosyntaxiques marqués à émerger dans le langage de l'enfant. Selon Bates, Camaioni e Volterra (1976) et Bates et al. (1979), les actes de langage tels que la demande, la déclaration et la négation sont déjà présents lors de la phase des énoncés à un mot (stade holophrastique) et se placent dans une perspective de continuité entre les fonctionnements pré-linguistiques et linguistiques. L'intégration de la négation constitue donc une étape cruciale pour l'organisation du langage et de la pensée. Ainsi, dès 12 mois, l'enfant peut exprimer la négation grâce à une forme gestuelle telle que faire non de la tête («communicative headshake») ou de la main. Chez les enfants sourds, les premiers signes manuels négatifs émergent autour de 18-20 mois et après leur apparition, les enfants cessent d'utiliser la forme gestuelle dans les contextes linguistiques (ANDERSON;

REILLY, 2002). Depuis les recherches de Bellugi (1967) et Klima et Bellugi (1966), un grand nombre de travaux se sont intéressés à l'acquisition des formes linguistiques utilisées pour exprimer la négation, en tentant de déterminer leurs différents stades d'apparition. Ainsi, Bellugi (1967) a distingué trois stades majeurs dans le développement de la négation en anglais en s'appuyant sur une description de type syntaxique: a) un premier stade où la négation est externe à la phrase et se localise en position initiale (comme dans «no see Mommy» par exemple), b) un deuxième stade où la négation est interne à la phrase (comme dans «I no leave» ou «I no put dress») et où de nouvelles formes apparaissent telles que la forme contractée avec un auxiliaire (comme dans «I can't fit here»), c) un troisième stade où la négation est utilisée de la même façon que dans les phrases produites par des adultes. À partir de l'étude longitudinale de trois enfants anglophones (1;7 à 2;3), Bloom (1970) propose un autre classement composé de deux stades, le premier concernant l'apparition des premières formes de négation et comprenant la négation anaphorique (lorsque le «non» ne s'applique pas au reste de l'énoncé) et non-anaphorique, et le second, lorsque l'enfant exprime syntaxiquement le rejet ou le déni (ayant déjà exprimé la non-existence dans le stade précédent). Ainsi, trois catégories sémantiques émergent successivement, avec par ordre d'apparition la non-existence (réfèrent non présent dans le contexte, lorsque l'enfant espérait sa présence), le rejet (existence ou existence imminente d'un réfèrent rejeté ou opposé par l'enfant, souvent exprimé par le marqueur «non») et le déni (prédicat nié). Wode (1977, p.100) critique ce modèle car il ne prend en compte ni la phonétique et l'intonation, ni les intentions communicatives de l'enfant. Il propose ainsi un nouveau modèle en quatre étapes, qui reflète selon lui une séquence universelle dans le développement de la négation: une première étape où la négation s'exprime à l'aide d'un mot produit en isolation («no, nein, non, naõ...»), une deuxième étape où elle s'exprime à l'aide de plusieurs mots, où elle est localisée en position externe (comme dans «pas ça, non», «de tomber non») et peut être soit anaphorique (apparition plus précoce), soit non anaphorique, une troisième étape où elle est réalisée à l'intérieur de la phrase (adverbes «pas», «nicht» ou «not») et où le «non» est davantage utilisé en fonction non anaphorique, une quatrième étape où elle est correcte et similaire aux productions adultes. La première étape semble attestée dans les différentes langues étudiées – Tableau 45-47 (CLAHSEN, 1982, p.166-168) – probablement parce que le marqueur «non» apparaît en isolation au sein de l'input, dans des positions perceptuelles saillantes, c'est-à-dire au début ou à la fin des phrases et sous forme accentuée (CLAHSEN, 1998). Par ailleurs, c'est l'un des mots les plus fréquemment utilisés pendant la période à un mot (BLOOM, 1973). Selon Wode (1977), la négation externe à la phrase est une tendance translinguistique, mais Weissenborn, Verrips et Berman (1989) n'ont pu réussir à valider l'existence d'un tel stade dans leurs données concernant trois langues différentes (français, allemand et hébreu). Par ailleurs,

selon les études, la négation non anaphorique peut émerger avant la négation anaphorique (PARK, 1979) ou de façon simultanée (CLAHSEN, 1982). Enfin, à la suite de Bloom (1970), Choi (1988) propose un autre modèle, prédisant dans un premier temps, l'émergence des catégories de non-existence, d'interdiction, de rejet et d'échec, certaines utilisant les mêmes marqueurs, dans un deuxième temps, l'émergence des catégories de déni, d'incapacité et de négation épistémique et dans un troisième temps, l'émergence de la négation normative et inférentielle correspondant aux formes adultes. La plupart de ces modèles se focalisent sur une description de type morphosyntaxique ou sémantique, mais à l'exception de Wode (1977), ils ne mentionnent pas les niveaux phonétiques et prosodiques, et spécialement l'intonation. Or, si nous nous plaçons dans une perspective de continuité entre les stades pré-linguistique et linguistique, il est fortement probable que la prosodie permette à l'enfant d'exprimer son opposition bien avant l'émergence des marqueurs de négation et que, au moment de l'apparition de la négation à un mot, elle lui offre des moyens d'expression venant compléter un niveau linguistique encore insuffisamment développé. Si la phase de négation à un mot semble attestée dans un grand nombre d'études, il existe cependant peu de travaux ayant exploré de façon systématique la réalisation prosodique de ce type d'énoncés. Or, nous l'avons vu plus haut, les enfants sont capables, dès la fin du dixième mois (KONOPCZYNSKI, 1991), d'opposer des contours mélodiques entre eux pour exprimer des modalités linguistiques différentes, telles que l'appel et l'ordre et cela, bien avant l'apparition des premiers mots. Vont-ils mobiliser ces capacités intonatives pour mieux exprimer leur refus au moment de l'émergence de la négation à un mot? Vont-elles leur permettre d'accéder à une palette expressive plus riche que ne leur permettrait l'utilisation d'un seul et unique marqueur de négation? Par ailleurs, dans les énoncés à plus de deux mots, est-ce que la prosodie ne va pas, là-aussi, donner à l'enfant des moyens supplémentaires pour renforcer l'expression de la négation (la focalisation de certains marqueurs par exemple)? Toutes ces questions méritent d'être approfondies et il est probable que l'étude de la prosodie contribue à enrichir et compléter les différentes catégories jusque là mises au jour par les modèles évoqués plus haut. Cet article tente donc d'apporter une première pierre à l'édifice en présentant une analyse acoustique détaillée de la prosodie de la négation à partir des données longitudinales d'une enfant francophone, Madeleine, enregistrée de l'âge de 10 à 39 mois. Notre objectif initial était de coupler cette analyse prosodique à une analyse pragmatique avec un codage des différentes valeurs du «non» en fonction du contexte. Cependant, dans cet article, nous nous limiterons au niveau prosodique étant donné la quantité de données à traiter. Une analyse conjointe de la forme prosodique de la négation et de sa valeur pragmatique fera l'objet d'une prochaine publication.

Méthodologie

Corpus et participants

Nous avons étudié les productions d'une enfant monolingue francophone, Madeleine, filmée mensuellement à son domicile entre l'âge de 10 et 39 mois, en situation d'interaction spontanée avec son entourage (une séance durant en moyenne une heure). Ces enregistrements font partie du corpus COLAJE¹, dont les vidéos et les transcriptions sont disponibles sur la base de données CHILDES². Madeleine produit ses premiers mots à 13 mois et la longueur moyenne de ses énoncés varie de 1,5 morphèmes à 14 mois, 2,94 morphèmes à 25 mois, 4,19 morphèmes à 29 mois et 4,97 morphèmes à 35 mois (Figure 1). Dans cette étude, nous utiliserons uniquement les données longitudinales correspondant à l'émergence et au développement de la négation, de 14 à 28 mois.

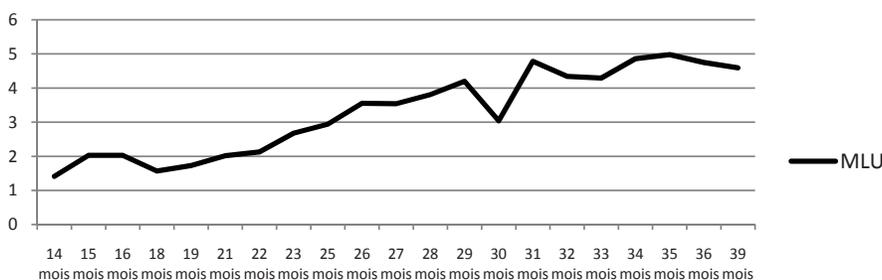


Figure 1 – Évolution de la longueur moyenne des énoncés (M.L.U.) de Madeleine en fonction de l'âge (14-39 mois).

Transcriptions et codage

Chaque séance a fait l'objet d'une transcription intégrale à partir de la convention CHAT (MACWHINNEY; SNOW, 1990) avec le logiciel CLAN – Computerized Language ANalysis – (MACWHINNEY, 2000a, 2000b). Le système CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts³) fournit un format standardisé

¹ Le corpus constitué au sein de l'ANR COLAJE (Genèse et mutations de la communication langagière chez le jeune enfant: approches multimodales et pluridisciplinaires) rassemble les suivis longitudinaux d'enfants de la naissance à 7 ans parlant le français et la langue des signes. L'objectif du projet est d'étudier en parallèle les interactions adulte/enfant sur le plan phonologique, prosodique, mimo-gestuel, pragmatique et discursif afin de pouvoir tracer le chemin multimodal emprunté par l'enfant pour entrer dans la communication langagière (<http://anr-leonard.ens-lsh.fr>).

² La base de données CHILDES (Child Language Data Exchange System, <<http://childes.psy.cmu.edu/>>) rend accessible à la communauté internationale de chercheurs en acquisition des corpus longitudinaux transcrits en fonction d'une norme de transcription standardisée (CHAT). Le corpus utilisé dans cet article est téléchargeable à partir de l'adresse suivante: <<http://childes.psy.cmu.edu/data>> (Romance/French/ Paris.zip).

³ Le manuel de transcription CHAT est disponible à l'adresse suivante: <<http://childes.psy.cmu.edu/manuals.chat.pdf>>

pour la transcription des interactions adulte/enfant, permettant ensuite le traitement automatique de ces données avec le logiciel CLAN. Un exemple de ce type de transcription est donné ci-dessous (Figure 2).

```
*CHI:      0 [=! souffle] .
*MOT:      oui bien.
*CHI:      (1)non!
%pho:      na~:
%pro:      i (MD)
%fre:      377-580-403
%dur:      416
%seq:      Mad_11cha_3045
*CHI:      non <a@fs tout seul>[>]!
*MOT:      <attends (at)tends (at)tends là <y a> [/] y a
           plus>[<] de produit!
```

Figure 2 – Extrait d’une transcription de Madeleine (22 mois) au format CHAT. Les lignes secondaires %pro, %fre, %dur et %seq ont été ajoutées par les auteurs pour le codage de la prosodie.

Toutes les prises de parole de la mère (*MOT) et de l’enfant (*CHI) ont été transcrites orthographiquement et seules les productions enfantines ont fait l’objet d’une transcription phonétique étroite sur une ligne secondaire (%pho). Tous les énoncés comportant des occurrences de «non» ont été ensuite extraits automatiquement (243 énoncés au total). A partir des analyses acoustiques détaillées ci-dessous, la forme globale du contour intonatif de la totalité de ces énoncés a été codée sur une autre ligne secondaire (%pro) en fonction de quatre grandes classes de contours (Figure 3): contours simples ou unidirectionnels (montant: désormais M, descendant: désormais D, plat: désormais P, contours à une inflexion montant-descendant: désormais MD ou descendant-montant: désormais DM, contours complexes à 2 inflexions montant-descendant-montant: désormais MDM... et contours très complexes à plus de 2 inflexions montant-descendant-montant-descendant: désormais MDMD).

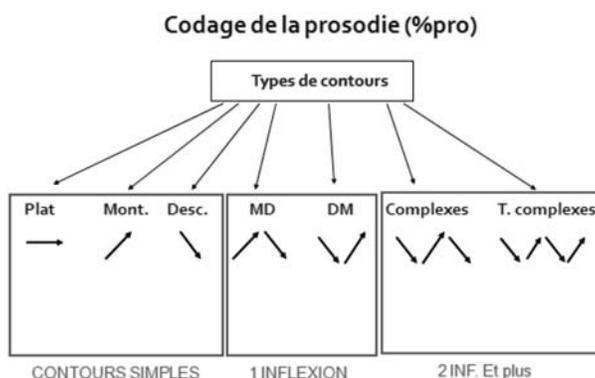


Figure 3 – Codage des différents types de contours fo.

Nous avons choisi un codage très simple, basé uniquement sur les inflexions de la ligne mélodique, car les premiers énoncés des enfants sont majoritairement de configuration simple (unidirectionnels ou à une inflexion), spécialement les «non» produits en isolation et redupliqués au sein d'un énoncé. Deux autres lignes ont été ajoutées, comportant les durées syllabiques en ms (%dur) et la valeur des différents points d'inflexion de la courbe de fréquence fondamentale en Hertz (%fre). Le contexte de chacune de ces productions a été également détaillé dans une ligne supplémentaire (%sit). Les mesures acoustiques ont été réalisées avec le logiciel Praat⁴ sur un nombre total de 243 énoncés. Toutes les productions ont été échantillonnées à 44 kHz, 16 bits, sur un ordinateur Intel Core2 CPU U7600, 1,20 GHz, 790 MHz (0,99 Go de RAM). Le contour de fréquence fondamentale (désormais, *f*₀) a été extrait (100-1000 Hz), puis post-traité (suppression des sauts d'octave, lissage, interpolation). En cas d'erreur de détection, ce qui est fréquent avec les voix enfantines, il a été nécessaire de recourir à une représentation spectrographique à bandes étroites (largeur de bande: 43 Hz; étendue de fréquence: 0-700 Hz) pour comparer la détection automatique de *f*₀ avec l'évolution du premier harmonique sur le spectrogramme. Chaque production a été annotée grâce à une grille de segmentation à 4 niveaux comportant l'étiquetage phonétique, le codage par type de contours, l'annotation des différents points d'inflexion du contour de *f*₀ et du contour d'intensité (Figure 4, voir Figure 3 pour la transcription correspondante à l'extrait sous CLAN).

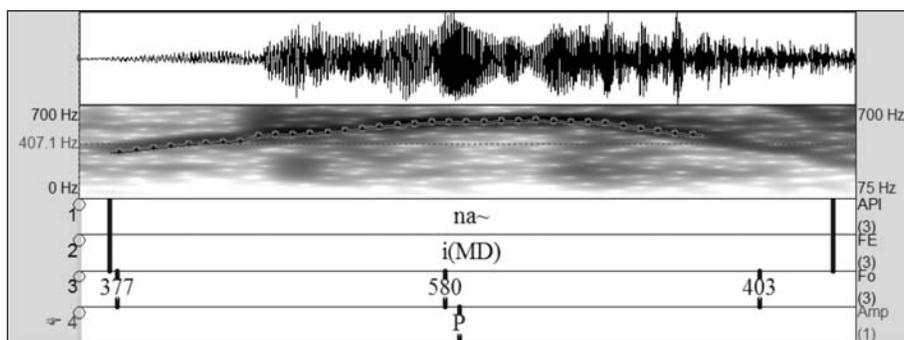


Figure 4 – Grille d'annotation d'un énoncé de Madeleine (22 mois) sous Praat (le codage i(MD) correspond à un contour d'intonation montant-descendant).

Les informations acoustiques concernant le relevé des différents points d'inflexion de chaque contour de *f*₀ (%fre), le codage de la forme du contour de *f*₀ (%pro) et la durée des différents segments (%dur) ont été reportés sur la transcription CLAN. Par ailleurs, la transcription phonétique initialement réalisée à l'oreille, a été entièrement vérifiée et affinée en fonction du résultat de la

⁴ Cf. Boersma et Weenink (2009).

segmentation phonétique établie avec Praat. Nous avons notamment complété la transcription avec l'ajout des prééminences mélodiques (indiquées par le symbole « ° »), des prééminences d'intensité (« * ») et des allongements syllabiques (indiqués en gras), comme dans l'énoncé suivant, transcrit selon la norme SAMPA⁵: /°*na~-sE-pa-**twa**:/. A partir des relevés de fréquence, nous avons calculé la fréquence fondamentale moyenne (désormais *fom*) et la pente mélodique de chaque contour en ½ tons⁶. A partir des relevés de durées syllabiques, nous avons calculé le rapport de durée entre la syllabe finale (SF) et la syllabe pénultième dans le cas d'énoncés d'une longueur égale ou supérieure à deux syllabes. Pour qu'une différence de durée soit perçue, il faut que le rapport minimum entre temps courts et temps longs soit supérieur ou égal à 1.55 (FRAISSE, 1956). Sur la transcription, nous n'avons indiqué l'allongement sur la syllabe finale en gras que lorsque le rapport de durée SF/SNF était supérieur ou égal à ce seuil (voir Annexe 1).

Catégorisation des «non»

Si l'on s'intéresse maintenant à la forme des énoncés dans lesquels les «non» apparaissent, nous pouvons constater qu'ils prennent trois formes différentes. Ils peuvent être réalisés soit de façon redupliquée («non, non, non!», voir exemple 1, Figure 5 produit à 14 mois), soit en isolation («non!», exemple 2, Figure 5, produit à 19 mois), soit à l'intérieur d'un énoncé composé de plusieurs mots («Non, je (ne) veux pas!», exemple 3, Figure 5, produit à 25 mois).

- 1) *MOT: attend on va plutôt dans [/] dans cette direction là ça sera vraiment mieux .
 *CHI: yyy non [/] non [/] non!
 %pho: /na-°na-*na/
- 2) *CHI: (déj)euner .
 *MOT: tu veux la faire déjeuner ?
 *CHI: non !
 %pho: /na/
- 3) *MOT: oui et ben elle est dans le jardin.
 *CHI: non je (ne) veux pas .
 %pho: /*na~-°Z9-v2-**pa: /

Figure 5 – Passages extraits des transcriptions correspondant aux trois types de négation rencontrés chez Madeleine (1) «non» redupliqués, «non» en isolation et «non» à l'intérieur d'un énoncé.

⁵ SAMPA est une conversion de l'alphabet phonétique international qui peut être lue à partir de n'importe quelle application car il utilise les caractères ASCII (<<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa>>).

⁶ Formule utilisée pour la conversion en ½ tons: $40\log_{10}(x/100)$, x étant la valeur à transposer en demi-tons.

Pour faciliter nos analyses, nous avons choisi d'étudier les «non» apparaissant en isolation et au sein d'un énoncé de façon séparée, car ces constructions correspondent à des phases différentes de l'acquisition de la négation (WODE, 1977.). Il est par ailleurs beaucoup plus facile de décrire la prosodie des «non» produit en isolation, car leur forme phonétique ne varie quasiment pas. Au contraire, pour l'analyse des «non» produits à l'intérieur d'un énoncé, il est nécessaire de procéder à une analyse prosodique plus fine pour déterminer quelles seront les syllabes qui seront affectées par une proéminence. Enfin, les «non» redupliqués forment également une catégorie à part, car leur réalisation prosodique obéit à un principe d'exagération prosodique qui n'apparaît pas dans les productions en isolation et en énoncé.

Résultats

Entre l'âge de 12 et 30 mois, Madeleine produit 243 «non» (Figure 6). Le premier «non» émerge à 14 mois (3 occurrences) et ses apparitions vont ensuite se multiplier, pour atteindre un maximum à 25 mois (37 occurrences). Cette période correspond à ce que l'on appelle communément la phase du «non», une phase d'opposition au cours de laquelle l'enfant s'affirme et se différencie de ses parents. Elle dure généralement jusqu'à 3 ans et elle correspond à des changements importants dans la construction psychique de l'enfant: désormais, celui-ci se perçoit comme un individu à part entière, qui peut exprimer sa volonté même si elle celle-ci diverge de celle de ses parents et qui peut tester les limites de son autonomie. Ainsi, dans la vidéo correspondante, Madeleine proteste souvent et s'oppose à tout ce que lui propose sa mère. Il est intéressant de noter que, au même moment (cf. annexe n°2), le pronom personnel «je» émerge (15 occurrences) et que l'utilisation du «moi» explose (93 occurrences à 25 mois), ce qui montre que Madeleine est en pleine phase d'affirmation de son individualité par rapport à son entourage.

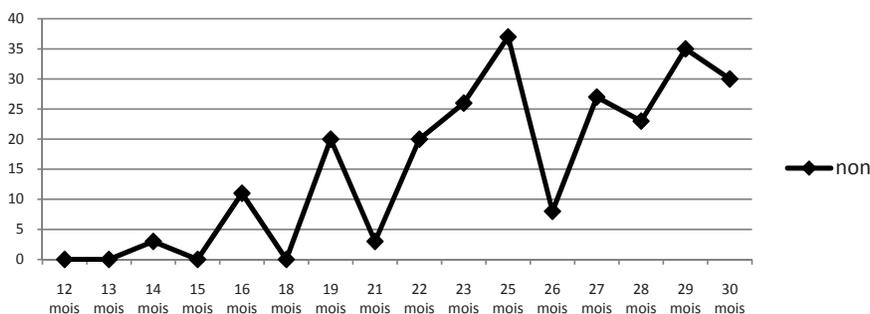


Figure 6 – Nombre total d'occurrences de «non» réalisés par Madeleine de 12 à 30 mois.

Les premières occurrences de «non» apparaissent à 14 mois sous la forme de «non» redupliqués et à 19 mois, sous la forme de «non» produits en isolation et de «non» produits à l'intérieur d'un énoncé (Figure 7). La proportion de ces deux types de négation va augmenter avec l'âge, notamment pendant la période 26-30 mois, mais les «non» en isolation restent les plus fréquents à tous les âges étudiés. Les «non» redupliqués, alors qu'ils constituaient les premières occurrences de «non», disparaissent à partir de 26 mois.

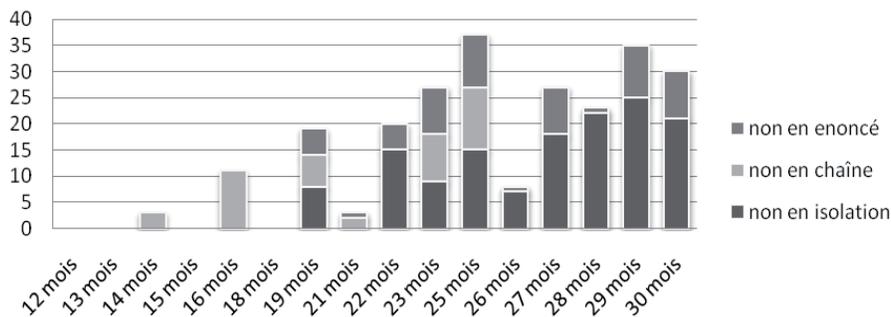


Figure 7 – Nombre total d'occurrences de «non» redupliqués au sein d'un même énoncé, réalisés en isolation ou à l'intérieur d'un énoncé, par Madeleine de 12 à 30 mois.

«Non» redupliqués

Les premières occurrences de «non» produites apparaissent de façon redupliquée à 14 mois, et constituent les seules occurrences de «non» relevées dans le corpus jusqu'à l'âge de 19 mois. Entre 14 et 25 mois, Madeleine produit 12 énoncés comportant une chaîne de 2 à 11 «non» (Tableau 1). Généralement, à l'intérieur d'une chaîne, chaque «non» est nettement individualisé et réalisé avec un contour de *f₀* spécifique et une durée syllabique élevée. Par exemple, à 16 mois, Madeleine produit une suite de 11 «non» (énoncé 2), séparés les uns des autres par une pause d'une durée moyenne de 196 ms. Chaque «non» est produit avec un contour M dont la montée mélodique moyenne est de 5,53 ½ tons et la durée syllabique moyenne, de 338 ms. La hauteur de ces productions est particulièrement élevée avec un *f₀* moyen de 532 Hz. Dans cette séquence, Madeleine refuse que sa mère lui reprenne le livre qu'elle a tenu entre ses mains. L'utilisation répétée de «non» produit avec des contours montants et un registre de hauteur élevé constitue un procédé très efficace pour exprimer le refus, en dépit de moyens linguistiques encore limités. A partir de 19 mois, Madeleine commence à produire d'autres catégories de «non» (en isolation et en position finale d'énoncé), mais elle continue à produire des reduplications de «non» jusqu'à l'âge de 25 mois. Comme dans l'énoncé décrit précédemment, ces reduplications se caractérisent par l'utilisation préférentielle de contours M et MD, pouvant se caractériser par

de forts mouvements mélodiques, une hauteur et une durée syllabique élevées (Tableau 1). Nous ne décrivons pas l'ensemble de ces énoncés de façon détaillée (Tableau 1), mais nous terminerons par un dernier exemple caractéristique de ces productions. Ainsi, à 19 mois, Madeleine produit une suite de quatre «non» (énoncé 5), d'une durée syllabique moyenne de 477 ms, séparés les uns des autres par une pause d'une durée moyenne de 237 ms. Chaque «non» est produit avec un contour M, caractérisé par une fréquence fondamentale moyenne très élevée (689 Hz), une forte montée mélodique (+ 7,44 ½ tons en moyenne) et une gradation progressive dans les aigus. Dans cette séquence, la mère de Madeleine lui reprend l'ordinateur sur lequel elle vient de terminer de regarder un dessin-animé. Madeleine se met immédiatement à pleurer et utilise la reduplication de «non» et l'exagération de la prosodie pour bien marquer son refus.

Tableau 1 – Énoncés comportant des «non» redupliqués avec le type de contour de fo, la durée syllabique moyenne et le fo moyen.

Age	Énoncé	Type de contour de fo	Durée	fo moyen
1. 14 mois	/na~°na~*na/	cc(DMD)	201 ms	396 Hz
2. 16 mois	/na~#na~#na~#na~ #na~#na~#na~#na~ #na~#na~#na~/	S(M) ND S(M) S(M) S(M) S(M) S(M) S(M) S(D) S(M) S(M)	338 ms	532 Hz
3. 19 mois	/na~2*°na~/	C(MD) C(MD)	477 ms	698 Hz
4. 19 mois	/na~#na~/	C(MD) C(MD)	515 ms	1204 Hz
5. 19 mois	/na~#na~#na~#na~/	S(M) S(M) S(M) S(M)	429 ms	689 Hz
6. 21 mois	/no~#no~/	i(MD) i(MD)	623 ms	451 Hz
7. 23 mois	/na~~*°na~na~/	i(MD)	338 ms	401 Hz
8. 23 mois	/°*na~na~/	S(D)	369 ms	585 Hz
9. 23 mois	/°*na~na~/	i(MD)	385 ms	324 Hz
10. 25 mois	/na~#*na~°na~#na~na~/	S(M) S(M) S(M) i(MD) S(M)	404 ms	609 Hz
11. 25 mois	/na~#°na~#na~#*na~na~/	S(M) S(M) i(MD)	290 ms	592 Hz
12. 25 mois	/na~#na~/	i(MD) cc(MDMD)	1808 ms	571 Hz

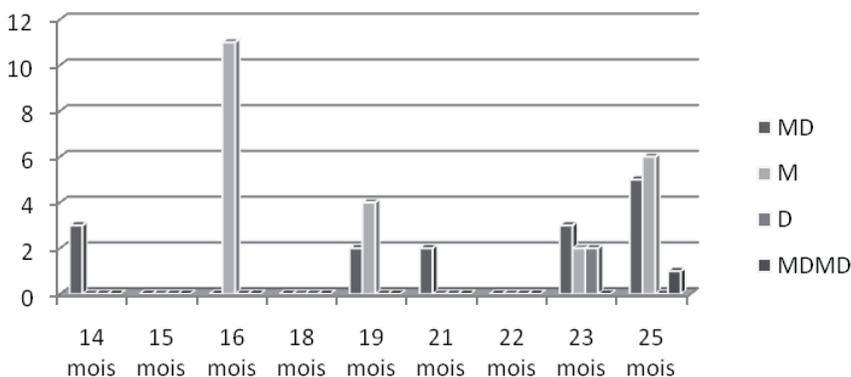


Figure 8 – Nombre de types de contours de fo réalisés sur les non redupliqués, en fonction de l'âge.

«Non» produits en isolation

Les contours de fo produits par Madeleine sur les «non» en isolation sont toujours de configuration simple, unidirectionnelle (montant, descendant, plat) ou à une inflexion (MD, cf. Figure 9). Il semble que de 19 à 23 mois, Madeleine privilégie les contours de type M ou MD. Ainsi, les premières occurrences de «non» en isolation apparaissent à 19 mois et sont majoritairement produites avec des contours M (88% des contours, 7 contours sur 8) et une montée mélodique moyenne de 5,48 ½ tons (Tableau 3). A 21 mois, Madeleine ne produit aucun «non» en isolation. A 22 mois, elle produit une majorité de contours MD (71 %, soit 10 sur 14) avec une montée moyenne de 2,97 ½ tons et une descente moyenne de 3,97 ½ tons, les autres contours étant soit D (21%, -3,45 ½ tons), soit P (7%). A 23 mois, à nouveau, Madeleine produit une majorité de contours M (67%, +7,24 ½ tons), ainsi que des contours MD (22%, (+6,28/-7,34 ½ tons), caractérisés par une forte montée mélodique. Elle produit également des contours D (11%, -2,05 ½ tons), mais la pente mélodique est bien moins marquée. Si l'on s'intéresse maintenant à l'évolution de la durée syllabique en fonction de l'âge (Tableau 4), on note que celle-ci s'accroît de 19 à 23 mois, passant de 506 à 597 ms.

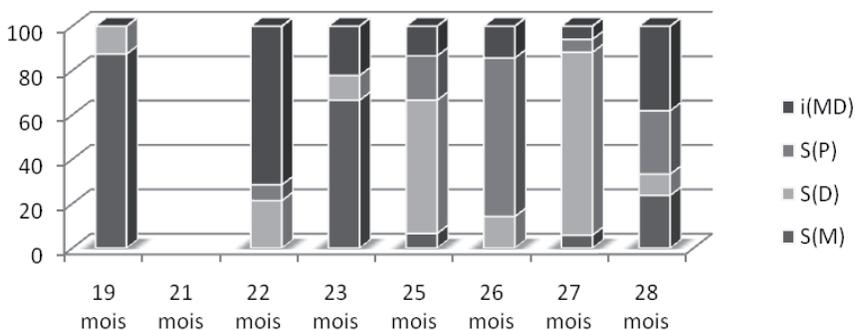


Figure 9 – Proportion (en %) des différents types de contours de fo (plat: S(P), montant: S(M), descendant: S(D) ou montant-descendant: i(MD) réalisés par Madeleine sur les non en isolation, de 19 à 28 mois.

A partir de 25 mois, la configuration des contours de fo change radicalement, avec une prédominance de contours D (60%, -2,04 ½ tons) caractérisés par une pente mélodique réduite et des contours P (20%, $f_{om}=367$ Hz, Tableau 2). Madeleine produit également, en moindre proportion, des contours MD (13%, +1,6/-2,63 ½ tons) et M (7%, +4,31 ½ tons), caractérisés par une pente mélodique beaucoup moins marquée qu'aux âges précédents. A 26 mois, elle produit une majorité de contours P (71%, $f_{om}=359$ Hz) et à 27 mois, une forte majorité de contours D (82%, -3,13 ½ tons). Ce changement de configuration mélodique en faveur des contours D et P à partir de 25 mois s'accompagne d'un abaissement de la durée syllabique, qui passe de 597 à 388 ms, pour atteindre 292 ms à 28 mois (Figure 10). A 28 mois, les contours semblent se diversifier, Madeleine produisant une plus forte proportion de contours MD (38%, +2,18/-3,03 ½ tons) et M (24%, +2,82 ½ tons), tout en continuant à produire des contours P (29%, $f_{om}=318$ Hz) et D, avec une pente mélodique peu marquée (10%, -1,15 %).

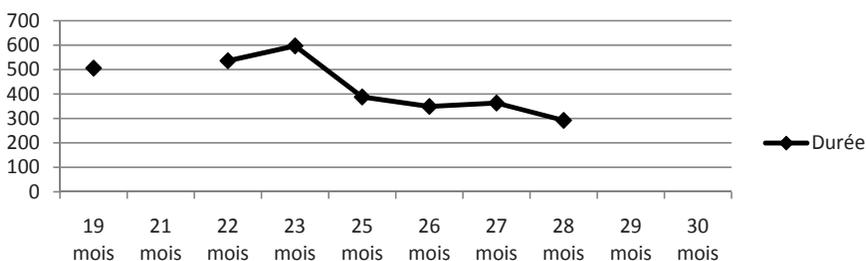


Figure 10 – Durée syllabique des différentes occurrences de «non» produites en isolation de 19 à 28 mois.

La durée syllabique des «non» réalisés avec des contours M (441 ms) et MD (631 ms) est beaucoup plus importante que les «non» réalisés avec des contours D (374 ms) et P (242 ms) (Tableau 4). Cette différence de durée s'explique probablement par le fait que les contours M et MD sont réalisés avec une pente mélodique plus importante que les contours D et P.

Tableau 2 – Fo moyen (exprimée en Hertz) aux points d'inflexion des différents contours de fo montants (M), descendants (D) et montant-descendants (MD) produits sur les «non» en isolation.

Age	M départ	M arrivée	D départ	D arrivée	P	MD départ	MD intermed.	MD arrivée
19 mois	453	627	370	352	-	-	-	-
21 mois	-	-	-	-	-	-	-	-
22 mois	-	-	385	314	-	410	490	391
23 mois	308	476	414	368	-	305	438	292
25 mois	444	569	355	316	367	426	470	412
26 mois	-	-	307	281	359	401	467	265
27 mois	402	444	362	302	336	314	331	290
28 mois	332	390	322	302	318	289	327	274

Tableau 3 – Intervalles moyens (exprimés en ½ tons) des différentes inflexions des contours de fo montants (M), descendants (D) et montant-descendants (MD) produits sur les «non» en isolation.

Age	M	D	M initiale MD	D finale MD
19 mois	5,47	-0,86	-	-
21 mois	-	-	-	-
22 mois	-	-3,45	2,97	-3,97
23 mois	7,24	-2,05	6,28	-7,34
25 mois	4,31	-2,04	1,60	-2,63
26 mois		-1,54	2,65	-9,84
27 mois	1,73	-3,13	0,92	-2,3
28 mois	2,82	-1,15	2,18	-3,03

Tableau 4 – Durée syllabique des «non» (exprimée en ms) en fonction des contours de fo montants (M), descendants (D) et montant-descendants (MD), produits sur les «non» en isolation.

Age	M	D	P	MD
19 mois	538	288	-	-
21 mois	-	-	-	-
22 mois	-	388	168	556
23 mois	500	757	-	808
25 mois	261	326	350	744
26 mois		243	279	779
27 mois	547	347	164	606
28 mois	359	266	249	291
Moyenne	441	374	242	631

« Non » produits à l'intérieur d'un énoncé

Les premiers «non» produits à l'intérieur d'un énoncé apparaissent à 19 mois, au même moment que les «non» produits en isolation. A cet âge, Madeleine produit quatre énoncés (sur un total de 14) contenant un «non» (voir exemplier, annexe n°1). Ces énoncés sont formés d'un filler phonologique (V ou CV) suivi de « non » localisé en position finale:

1. /na~ # 2-°na~/
2. /ma-°na~ # ma-°na~/
3. /*a-°na/
4. /9-°na~/

La focalisation prosodique est toujours localisée sur le «non» (proéminence mélodique et d'intensité, ainsi qu'un allongement final dont le rapport SF/SNF peut aller de 2,04 (énoncé 1; durée syllabique: 225-459 ms) à 8,21 (énoncé 4; durée syllabique: 85-698 ms). Ces énoncés sont réalisés soit avec des contours M et MD, très marqués au niveau de la montée mélodique (M allant de 5,32 ½ tons à 24,28 ½ tons et MD allant de 7,27 à 10,20 ½ tons). Il n'y a que dans le cas de l'énoncé 3 que le contour est plus complexe MDMD et moins marqué au niveau mélodique (+1,89/-0,93/+1,63/-1,23 ½ tons).

A 21 mois, Madeleine produit un seul «non» à l'intérieur d'un énoncé (elle ne produit que trois occurrences de «non» à cet âge), du même type que les «non» étudiés précédemment:

5. /o-°na~/

Cet énoncé est réalisé sur un contour MD (435-517-370 Hz, +3/-5,81 ½ tons), la proéminence étant là encore localisée sur le «non», en syllabe finale (proéminence mélodique, d'intensité et allongement final avec un rapport de 4,1: 148-607 ms). Ce type d'énoncé avec filler se rencontre jusqu'à l'âge de 28 mois. S'ils sont très marqués au niveau mélodique jusqu'à 22 mois, ils sont ensuite produits avec une amplitude mélodique beaucoup plus restreinte (contours M, MD; montées et descentes de 1 à 3 demi-tons). Par ailleurs, ils conservent une proéminence localisée sur le «non» jusqu'à 28 mois (proéminence mélodique, d'intensité et de durée). Les dernières occurrences à 27 et 28 mois sont moins marquées au niveau de l'allongement final.

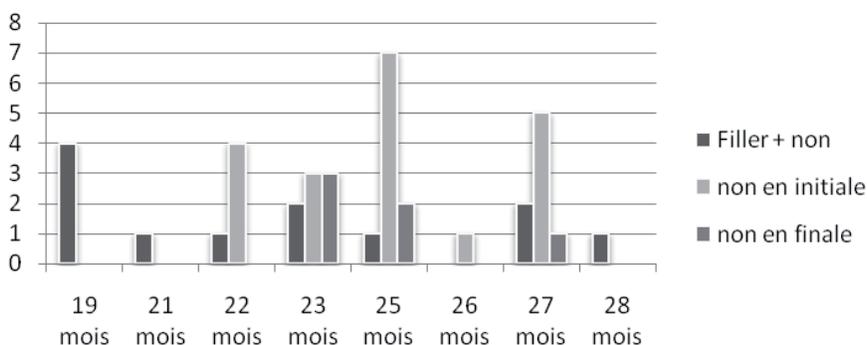


Figure 11 – Répartition des différentes occurrences de «non» à l'intérieur des énoncés.

À partir de 22 mois, apparaissent de nouvelles productions où les «non» sont localisés en position initiale d'énoncé (4 énoncés sur 5, énoncés 6, 7, 9 et 10).

6. /*no~9no°ve:9ze***pa**pa***pa**lo~/

7. /na~ ma°***ma**~/

9. /*na-°**E**l/

10. /*°**na**~-a-E-**E** (pleurs) E-tu-**s9**-l9/

Ce type de construction va dominer les productions de Madeleine jusqu'à 27 mois (3 énoncés sur 8 à 23 mois, 7 énoncés sur 10 à 25 mois, 1 énoncé sur 1 à 26 mois, 5 énoncés sur 8 à 27 mois). Par ailleurs, il est à noter que le «non» en position initiale est le plus souvent marqué par une proéminence mélodique (énoncé 20 à 25 mois), une proéminence d'intensité (énoncé 9 à 22 mois) ou une proéminence de durée (énoncé 31 à 27 mois) ou les trois à la fois (énoncé 27 à 25 mois).

9. /*na-°EI/

20. /°na~-se-°mwa :/

27. /°*na~ # a~ :male/

31. /na~ : # °*na~ # ta-pal-dRwa/

Seuls 3 énoncés sont réalisés sans proéminence prosodique sur le «non», à 23 mois (énoncé 14), à 25 mois (énoncé 23) et à 27 mois (énoncé 32), mais dans les trois cas, Madeleine utilise la négation interne «pas» et fait porter la focalisation sur ce marqueur au lieu de «non».

14. /no~pa # i-°de-°pat/

23. /no~-°*pa-kO-m9-sa:/

32. /na~-se-°*pa :-se # °twa-ty-di-°pa :/

Les négations construites avec «pas» apparaissent à 23 mois dans l'énoncé 14. Dans les cas où il n'y a aucune proéminence sur «pas», c'est sur «non» qu'elle se localise (à 23 mois, énoncé 18; à 27 mois, énoncé 31).

14. /no~pa # i-°de-°pat/

18. /°na~pal2/

31. /na~ # °*na~ # ta-pal-dRwa/

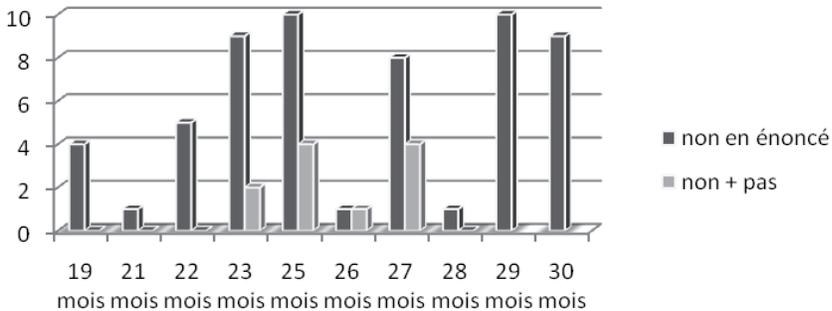


Figure 12 – Répartition des différentes occurrences de «non» à l'intérieur des énoncés et des constructions avec «non» et «pas».

A 28 mois, Madeleine produit un seul énoncé contenant un «non», /2-°*na~/ sur un contour M (302/328 Hz), mais avec une faible montée mélodique (+1,43 ½

tons). La prééminence mélodique et d'intensité est localisée en position finale sur le «non», avec un allongement final (100-317 ms, rapport SF/SNF: 3,17).

Discussion

Les premières occurrences de «non» émergent sous une forme redupliquée à 14 mois et constituent les seules occurrences de «non» jusqu'à 19 mois. Elles se maintiennent jusqu'à 25 mois, puis disparaissent. Leur réalisation prosodique est très particulière, puisque Madeleine utilise essentiellement des contours de type M caractérisés par une forte montée mélodique (de 5 à 7,45 ½ tons) et des contours MD, généralement moins marqués (montée de 1,78 à 4,12 ½ tons et descente, de 1,62 à 3,66 ½ tons), à quelques exceptions près. En effet, certains contours MD sont caractérisés par une très forte montée mélodique (de 7,15 à 13 ½ tons), suivie d'une faible descente mélodique (de 1,73 à 2,31 ½ tons). Madeleine semble utiliser des procédés de gradation tels que la reduplication de syllabes (jusqu'à 11 «non» produits d'affilée à 16 mois) et l'exagération des paramètres prosodiques (contours M et MD très marqués au niveau mélodique, produits dans un registre beaucoup plus élevé que les «non» réalisés en isolation ou à l'intérieur d'énoncés, avec des durée syllabiques très importantes), afin de bien exprimer son refus à son entourage, au cours d'une période où ses capacités linguistiques ne sont pas encore suffisamment développées. Ainsi, elle semble mobiliser la prosodie, le niveau qu'elle maîtrise depuis le plus longtemps, pour exprimer son désaccord. Chez Madeleine, cette catégorie de «non» redupliqués émerge avant la négation en isolation et semble constituer une étape primitive dans l'acquisition de la négation, qui n'a pas été décrite dans les modèles présentés plus haut. Il est intéressant de noter que ces chaînes de «non» disparaissent à 26 mois, au moment où se produit une réorganisation prosodique dans la production des «non» en isolation (ceux-ci, produits jusqu'alors avec des contours M et MD et des durées syllabiques élevées, changent de configuration pour des contours P et D et une durée syllabique réduite). Il est possible qu'à partir de 26 mois, Madeleine accède à une meilleure maîtrise linguistique de la négation, qui lui permette de ne plus passer par une exagération prosodique pour attirer l'attention de l'adulte et lui faire comprendre son opposition.

Les premières occurrences de «non» en isolation (négation à un mot) apparaissent à 19 mois, en même temps que les «non» produits au sein d'énoncés, 5 mois après l'apparition des premiers «non» redupliqués. Ce type de négation à un mot correspond à la première phase dans l'acquisition de la négation, décrite dans le modèle de Wode (1977). Les contours de *f₀* produits sur ces «non» en isolation sont la plupart du temps unidirectionnels (M, D ou P) ou à une inflexion (MD). Jusqu'à l'âge de 23 mois, ils sont majoritairement produits avec des

contours M et MD, de grande ampleur mélodique et avec une durée syllabique croissante de 19 à 23 mois (passant ainsi de 506 à 597 ms). Madeleine, là-aussi, semble exagérer la prosodie pour mieux exprimer son opposition. Cependant, à partir de 25 mois, on assiste à une réorganisation prosodique dans la production des «non» en isolation: la configuration du contour de *fo* change, pour passer à une prédominance de contours D et P, de moindre ampleur mélodique. On relève également un abaissement constant de la durée syllabique de 23 à 28 mois (passant de 597 à 292 ms, soit une division par deux du rapport de durée). A quoi correspond cette transition prosodique? En produisant des «non» sur des contours descendants et avec une durée syllabique réduite, Madeleine se rapproche de la réalisation prosodique de l'adulte. A partir de 25 mois, elle semble ne plus avoir besoin d'exagérer la prosodie pour pouvoir exprimer la négation à son entourage. Il se trouve qu'au même âge, on observe également une transition dans le marquage de la première personne: le pronom personnel «je» fait son apparition dans les productions de Madeleine (15 occurrences à 25 mois et 50 occurrences à 26 mois), précédé par le marqueur «moi» (3 occurrences à 22 mois, 13 occurrences à 23 mois et 93 occurrences à 25 mois).

La dernière catégorie de «non» relevée dans cette analyse correspond aux «non» produits au sein d'un énoncé. Ils apparaissent à 19 mois, au même moment que les «non» en isolation. A cet âge, le «non» est précédé d'un filler phonologique composé d'une voyelle (V-CV comme dans /*a-*na:/, énoncé 3, cf. annexe n°1) ou d'une syllabe consonne-voyelle (CV-CV comme dans /ma-°*na~/, énoncé 2). Dans tous les cas, la proéminence prosodique est localisée sur le «non» (intensité, hauteur, allongement final sur le «non» avec un rapport de durée allant de 2 jusqu'à 8). Ces formes se maintiennent jusqu'à 28 mois et sont produites dans la majorité des cas avec des contours M et MD marqués par une grande amplitude mélodique jusqu'à l'âge de 22 mois. Comme pour les non redupliqués, ce type de négation n'apparaît pas non plus dans les modèles d'acquisition de la négation que nous avons évoqués plus haut. A 22 mois, les «non» commencent à apparaître en position initiale d'énoncé (4 énoncés sur 5) ce qui correspond à une négation de type externe à l'énoncé (BELLUGI, 1967). Ces constructions vont dominer les productions de Madeleine jusqu'à 27 mois et sont généralement marquées par une proéminence initiale de hauteur, d'intensité et/ou de durée sur le «non» (comme dans /**na~-l9-R9-*fa-°di-12:/, énoncé 12). Dans les rares cas où il n'y a pas de proéminence sur le «non» (3 énoncés), celle-ci se déplace sur le marqueur de négation interne «pas». Les énoncés comportant simultanément les marqueurs «non» et «pas» émergent à 23 mois et se multiplient par la suite (25-27 mois). Il est à noter que le marqueur «pas» apparaît à 18 mois, c'est-à-dire 4 mois après les premiers «non» redupliqués. Ainsi, pour résumer, entre 19 et 28 mois, les «non» réalisés à l'intérieur d'un énoncé apparaissent d'abord en position finale et précédés d'un filler phonologique, puis à partir de 22 mois, ils sont localisés en

position initiale et marqués par une proéminence prosodique. Cette proéminence se déplace sur le marqueur de négation interne «pas» lorsqu'il est présent au sein de l'énoncé. Ces analyses font donc apparaître une catégorie intermédiaire, qui n'a pas été décrite dans les modèles présentés plus haut, celle du «non» précédé par un filler phonologique. Selon Bellugi (1967), la première phase de négation correspond à l'apparition d'une négation externe à la phrase où le « non » est localisé en position initiale. Les «non» réalisés avec filler ne rentrent pas dans cette catégorie puisque le «non» est réalisé en position finale et de plus, leur émergence (19 mois) précède de quelques mois l'apparition de la négation externe décrite par Bellugi (22 mois). Par ailleurs, comme les «non» redupliqués et les «non» en isolation, ils sont exagérés au niveau prosodique jusqu'à l'âge de 22 mois, mais ensuite, ils sont produits avec une amplitude mélodique beaucoup plus réduite. Il se trouve qu'au même âge, les premières négations externes avec un «non» en position initiale apparaissent, comme si l'exagération de la prosodie avait permis à l'enfant soit de compenser un niveau linguistique jusque là insuffisamment développé, soit de préparer la transition vers des structures linguistiques d'une plus grande complexité.

Tableau 5 – Tableau synthétique des différents types de négation chez Madeleine, leur âge d'apparition et leur réalisation prosodique.

Catégories de «non»	Age d'apparition	Prosodie
«Non» redupliqués (jusqu'à 11 produits d'affilée)	14 mois (jusqu'à 25 mois)	Majorité de contours M et MD, très marqués au niveau mélodique.
«Non» en isolation	19 mois	- 19-23 mois: contours M et MD très marqués au niveau mélodique, durée syllabique élevée - 25-27 mois: contours D et P, beaucoup moins marqués au niveau mélodique et durée syllabique réduite (division de la durée par 2).
Non dans un énoncé: - filler + «non»	- 19 mois	- Focalisation prosodique sur le «non», en position finale, contours M et MD, moins marqués au niveau mélodique à partir de 22 mois.
non en initiale - « non » + « pas »	- 22 mois - 23 mois	- Focalisation prosodique sur le « non », contours complexes - Focalisation prosodique sur le « pas », contours complexes

Conclusion

Dans cette étude, nous avons tenté de montrer que si l'on étudie de façon détaillée l'acquisition de la négation en fonction de la prosodie, il est possible d'accéder à un niveau de description beaucoup plus fin. Ainsi, de nouvelles catégories de négation ont été mises au jour par rapport aux modèles traditionnels fondés sur une approche à dominance morphosyntaxique, telles que les «non» redupliqués et les «non» précédés par un filler phonologique. Par ailleurs, la prosodie semble jouer un rôle important dans les premiers stades de l'acquisition de la négation. Madeleine exagère les paramètres prosodiques des «non» redupliqués et des «non» en isolation, probablement pour compenser des moyens d'expression linguistiques relativement limités. A partir de 25 mois, cette exagération prosodique se restreint («non» au sein d'énoncés précédés d'un filler) et on relève un changement de configuration mélodique des contours de *f₀* sur les «non» en isolation notamment. Ce changement pourrait refléter une meilleure maîtrise linguistique dans l'expression de la négation à partir de 25 mois. Il est intéressant de noter que, parallèlement à ce changement affectant la réalisation prosodique de la négation, Madeleine entre dans une phase de transition au niveau des marques d'auto-désignation, qui viennent d'ailleurs juste d'émerger: leur nombre explose à 25 mois (93 occurrences de «moi») et à 26 mois (50 occurrences de «je» à 26 mois). Par ailleurs, à 25 mois, les énoncés produits par Madeleine possèdent déjà un niveau de complexité syntaxique assez avancé (par exemple, «moi j'enlève mon manteau tout seul» ou encore «oh mais on peut mettre dans le bureau de papa»). Ce niveau de maîtrise linguistique explique également le fait que la prosodie soit moins exagérée à partir de 25 mois.

Ainsi, avant l'apparition des pronoms, la prosodie pourrait ainsi fournir à l'enfant une palette des moyens d'expression plus large, à un moment où son expression linguistique est limitée et une fois les marqueurs de l'auto-désignation en place, l'utilisation de la prosodie changerait de nature. Si l'étude de la prosodie permet d'approfondir la description de l'acquisition de la négation et de révéler de nouvelles catégories par rapport aux modèles fondée exclusivement sur une approche de type morphosyntaxique, il nous semble cependant nécessaire de compléter ces données par un codage détaillé du contexte d'interaction (grille en cours d'élaboration), ce qui permettra de déterminer la fonction précise de chacune des occurrences de «non» relevées dans le corpus étudié (refus, incapacité, non-existence, déni, etc.). Cette analyse fera l'objet d'une prochaine publication en collaboration avec Alessandra Del Ré (UNESP).

DODANE, C.; MASSINI-CAGLIARI, G. Prosody in the acquisition of negation: a case-study of a monolingual French baby. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.335-360, 2010.

- **ABSTRACT:** *The negation represents a crucial step in the acquisition of language, allowing the child to place himself in the interaction, before the apparition of the marks of the first person. If the acquisition of negation has already been described in a detailed way, most models have an approach limited to morpho-syntactic, neglecting prosody. In this paper, we present the longitudinal data of a monolingual French girl recorded from 14 to 28 months old in spontaneous interaction with her parents. The prosodic analysis of all the occurrences of “non” show that the first “non” appear at 14 months old in a reduplicated form and are exaggerated in the prosodic level. Only later, at 19 months old, “non” appeared isolated or inside an utterance (in pre or post sentential position). Interestingly, the prosodic form of those productions changed gradually over time. First, from 14 to 21 months old, they were mainly produced with prosodic exaggeration, rising fo contour and increasing syllabic duration. From 22 to 25 months old, the pattern of the fo contour changed to rising-falling contours and then, from 26 to 28 months old, to flat and decreasing contours, with a shorter syllabic duration, making it close to the adult form in French. Such a change in prosodic form seems to reflect better linguistic skills in the expression of negation from 25 months on.*
- **KEYWORDS:** *Prosody. Language acquisition. Negation. French.*

REFERÊNCIAS

ANDERSON, D.; REILLY, J. The MacArthur Communicative Development Inventory: The Normative Data for American Sign Language. *Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, n.7, p.83-106, 2002.

BATES, E., CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. Sensorimotor performative. In: BATES, E. (Ed.). *Language and Context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press, 1976. p.49-71.

BATES, E. et al. Emergence of symbols in language and action: similarities and differences. *Paper and Reports on Child Language Development*, Stanford, n.17, p.106-118, 1979.

BELLUGI, U. *A transformational analysis of the development of negation*. 1967. Dissertation (Doctor of Philosophy), Harvard University, Cambridge, 1967.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer: version 5.1.07.2009*. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>> Acesso em: 20 set. 2009.

BLOOM, L. *One word at a time*. The Hague: Mouton, 1973.

_____. *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge: MIT, 1970.

BOYSSON-BARDIES, B.; SAGART, L.; DURAND, C. Discernible differences in the babbling of infant according to target language. *Journal of Child Language*, Cambridge, n.11, p.1-15, 1984.

CHILDES. Child Language Data Exchange System. *TalkBank*. Disponível em: <<http://childes.psych.cmu.edu>>. Acesso em: 02 mai. 2010.

CHOI, S. The semantic development of negation: a cross-linguistic longitudinal study. *Journal of Child Language*, Cambridge, n.15, p.517-531, 1988.

CLAHSEN, H. Critical phase of grammar development. A study of the acquisition of negation in children and adults. In: JORDENS, P.; LALLEMAN, J. *Language development*. Leiden: Algemene Vereniging voor Tallwetenschap, 1998. p.123-148.

_____. *Spracherwerb in der Kindheit*. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1982.

FRAISSE, P. *Les structures rythmiques*. Louvain-Paris: Nauvelaerts, 1956.

JUSCZYK, P. W. Dividing and conquering linguistic input. In: GRUBER, M. C.; OLSON, K.; WYSOCKI, T. (Ed.). *CLS 34: proceedings from the Panels of the Chicago Linguistic Society's Thirty-fourth Meeting*. Chicago: CLS, 1998. v. 2, p. 293-310.

KLIMA, E. S., BELLUGI, U. Syntactic regularities in the speech of children. In: LYONS, J.; WALES, R. J.(Ed.). *Psycholinguistics papers*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1966. p.183-208.

KONOPCZYNSKI, G. *Le langage émergent: aspects vocaux et mélodiques*. Hambourg: Buske Verlag, 1991.

_____. *Le langage émergent: caractéristiques rythmiques*. Hambourg: Buske Verlag, 1990.

KONOPCZYNSKI, G.; TESSIER, S. Structuration intonative du langage émergent. In: HALFORD, B.; PILCH, H. *Intonation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1994. p.157-192.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES project: tools for analyzing talk: transcription format and programs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000a. v.1.

_____. *The CHILDES project: tools for analyzing talk: the database*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000b. v.2.

MACWHINNEY, B.; SNOW, C. E. The Child Language Data Exchange System: an update. *Journal of Child Language*, Cambridge, n.17, p.457-472, 1990.

MEHLER, J. et al. Infant recognition of mother's voice. *Perception*, Bristol, n.7, p.491-497, 1978.

MORGENSTERN, A. *Un Je en construction, genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*. Paris: Ophrys, Bibliothèque de Faits de Langue, 2006.

PARK, T. Z. Some facts on negation: Wode's four-stage development theory of negation revisited. *Journal of Child Language*, Cambridge, n.6, p.147-151, 1979.

SAMPA. Speech Assessment Methods Phonetic Alphabet. Disponível em: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/>. Acesso em: 15 out. 2009.

WEISSENBORN, J.; VERRIPS, M.; BERMAN, R. *Negation as a window to the structure of early child language*. Nimegen: Max Planck Institut für Psycholinguistik, 1989.

WODE, H. Four early stages in the development of L1 negation. *Journal of Child Language*, Cambridge, n.4, p.87-102, 1977.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BOYSSON-BARDIES, B. Négation syntaxique et negation lexical chez le jeune enfant. *Langages*, Paris, n.16, p.111-118, 1969.

KOCHAN, A. *The acquisition of negation: a Socio-pragmatic Study of a Bilingual Child*. Lyon: Ecole Normale Supérieure de Lyon, 2008.

ANNEXES

Annexe 1 – Exemplos dos « non » produzidos no interior de uma frase produzida por Madeleine.

Age	Enoncés (transcrits en SAMPA)	Types de contours	MLU
19 mois (1 ;07.15)	1. na~ # 2*°na~	1. MD # MD	1,72
	2. ma°*na~ # ma°*na~	2. M # M	
	3. *a-°*na:	3. MDMD	
	4. 9°*na~	4. M	
21 mois (1 ;09.03)	5. o-°*na~	5. MD	2,01
	6. *no~9no°ve:9ze*papa*palo~	6. MDMD	
22 mois (1 ;10.07)	7. na~ ma°*ma~	7. MDMD	2,12
	8. 9-°*na~:	8. DMD	
	9. *na-°El	9. MDM	
	10. *°na~-a-E-E (pleurs) E-tu-s9-19	10. MD (pleurs) DMD	
	11. 2-°*na~	11. DMD	
	12. *°na~-l9-R9.*fa-°di-l2:	12. MDMD	
23 mois (1 ;11.13)	13. o-*°pwa-ma~ # na~	13. MD MD	2,68
	14. no~pa # i-*de-°pat	14. MD # M	
	15. *2-°wi # na~	15. M # P	
	16. m-*°no~:	16. DMD	
	17. 2-°*na~:	17. MD	
	18. °na~pal2	18. M	

Age	Enoncés (transcrits en SAMPA)	Types de contours	MLU
25 mois (2 ;01.02)	19. (na~ #°se # se) ## (se- *mwa :)	19. MD # D	2,94
	20. °na~-se- *mwa :	20. MDMD	
	21. °9- *na~ :	21. MD	
	22. °*na~ # *mi-si	22. P # DM	
	23. no~°*pa-kO-m9-sa:	23. MDMD	
	24. m-na~:	24. DMD	
	25. m # na~	25. D # MD	
	26. °na~-*pa-ko-m9-sa:	26. M DMD	
26 mois (2 ;02.06)	27. °*na~ # a~:male	27. MD # D	3,55
	28. *na~°Z9v2**pa: pleurs	28. M D	
	29. na~: # a-°°ta~-sjo~-le # la-le-bis-ke-°*pa :s	29. D # MD # DMDM	
	30. °*na~-sE-pa-twa	30. MD	
	31. na~ # °*na~ # ta-pal-dRwa :	31. D # MD # MD	
	32. na~-se-°*pa:-se # °twa-ty-di-°*pa:	32. MDMDM # MDMD	
27 mois (2 ;03.05)	33. °°*na~:-se-°pa-twa:	33. MDMD	3,54
	34. °*na~-se-mo-a	34. MDMD	
	35. wi # °na~	35. M # M	
	36. o-°*na~:	36. MD	
	37. 2-°*no~	37. M	
28 mois (2 ;04.15)	38. 2-°*na~	38. M	3,8

Légendes: « # », pause à l'intérieur de l'énoncé), « ° », proéminence mélodique, « °° », proéminence mélodique la plus marquée au sein d'un énoncé possédant plusieurs proéminences mélodiques, « * », proéminence d'intensité, « ** », proéminence d'intensité la plus marquée au sein d'un énoncé possédant plusieurs proéminences d'intensité, « na~ », allongement syllabique indiqué en caractères gras – en position finale d'énoncé, l'allongement n'est indiqué que si le rapport de durée entre la syllabe finale et la syllabe précédente est ≥ 1.55 , cette valeur correspondant au seuil de perception à partir duquel une différence de durée est perçue (FRAISSE, 1956).

ANNEXE 2 – Tableau du nombre d'occurrences des marqueurs de la première personne (prénom, « je, moi, mon, ma, mes ») en fonction de l'âge.

Age	non	prénom	je	moi	mon	ma	mes
12 mois	-	-	-	-	-	-	-
13 mois	-	-	-	-	-	-	-
14 mois	3	-	-	-	-	-	-
15 mois	-	-	-	-	-	-	-

Age	non	prénom	je	moi	mon	ma	mes
16 mois	11	-	-	-	-	-	-
18 mois	-	-	-	-	-	-	-
19 mois	20	2	-	-	-	-	-
21 mois	3	3	-	-	-	-	-
22 mois	20	1	-	3	-	-	-
23 mois	26	6	-	13	22	4	4
25 mois	37	-	15	93	18	8	3
26 mois	8	9	50	16	6	19	-
27 mois	27	-	67	29	16	23	4
28 mois	23	2	117	16	17	15	15
29 mois	35	-	94	42	29	18	2
30 mois	30	-	31	18	6	2	7

Recebido em março de 2010.

Aprovado em de julho de 2010.

VARIAÇÕES PROSÓDICAS E MUDANÇAS DISCURSIVAS EM UMA CRIANÇA COM DISTÚRBO DE LINGUAGEM

Thaís Firmo CARVALHO*

Lourenço CHACON**

Leslie Piccolotto FERREIRA***

- **RESUMO:** Com base na contribuição de estudos discursivos, a proposta do presente artigo é verificar se variações prosódicas marcam distinções de planos no processo discursivo de uma criança de nove anos, com diagnóstico fonoaudiológico de distúrbio de linguagem. Enunciados com mudanças de planos do discurso foram extraídos de cinco sessões videogravadas de terapia fonoaudiológica. Três juízes, fonoaudiólogos especialistas em Voz, receberam transcrições e cópias em áudio dos enunciados selecionados, para que relatassem se percebiam, ou não, relações entre variações prosódicas e mudanças de planos discursivos. Nos casos de respostas positivas, foram orientados a explicitar quais aspectos prosódicos variavam nas distinções. Em 96,90% desses enunciados, os juízes observaram tais relações. Variações de intensidade e de velocidade marcaram encaixes de vozes de diferentes protagonistas do discurso; variações de frequência fundamental caracterizaram vozes de diferentes personagens representadas pela criança em situação de terapia. Encaixes de vozes da mesma criança, em diferentes situações enunciativo-discursivas, não foram marcados por mudanças prosódicas. Crianças com distúrbios de linguagem que não dominam a complexidade sintática da organização dos diferentes planos do discurso podem, portanto, marcá-las por meio de recursos prosódicos.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Prosódia. Voz. Discurso. Distúrbios de linguagem.

Introdução

Embora envolvam questões de natureza linguístico-discursiva, funcionamentos mais atípicos do processo discursivo em crianças são prioritariamente investigados, no Brasil, no campo da Fonoaudiologia. Com exceções¹, pouca interface existe,

* PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão. São Paulo – SP – Brasil. 05014-000 – thaísfcr@yahoo.com.br

** Bolsista Pq/CNPq – Processo 304545/2009-0. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Fonoaudiologia. Marília – SP – Brasil. 17525-900 – chacon@marilia.unesp.br

*** Bolsista Pq/CNPq. PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Fonoaudiologia – Departamento de Fundamentos da Fonoaudiologia. São Paulo – SP – Brasil. 05014-000. lesliepf@pucsp.br.

¹ Por exemplo: Levy (1992); Lier-de-Vito (1997); Freire (2000); Souza (2000); Arantes (2001); Brito (2001); Cunha (2000); Ferriolli e Tfouni (2001); Santana (2001); Barbeta e Panhoca (2003); Morais (2003).

porém, entre essas investigações e contribuições de pesquisas desenvolvidas no campo dos estudos linguístico-discursivos. Fomentar essa interface é uma primeira justificativa para a produção deste artigo.

Uma segunda justificativa para sua produção – e, com ela, já anteciparemos em relação a qual aspecto do processo discursivo proporemos o diálogo Linguística/Fonoaudiologia – é a de chamar a atenção para uma lacuna que se faz sentir nas investigações sobre o funcionamento atípico dos processos discursivos em crianças desenvolvidas no campo da Fonoaudiologia: muito pouca atenção é dada ao papel da voz (e dos recursos prosódicos que ela possibilita) nessas investigações. E essa pouca atenção, a nosso ver, decorre fundamentalmente de como o fenômeno da voz é tradicionalmente focado no campo da Fonoaudiologia.

Com efeito, nesse campo, numa concepção mais tradicional, a voz é tratada como produto sonoro da ação da laringe e das estruturas que operam como ressoadores no aparelho fonador. É a visão priorizada, por exemplo, em trabalhos de pesquisadores brasileiros como Araújo et al (2000), Vasconcelos et al (2001) e Bortolotti e Silva (2005). Verifica-se, ainda, na literatura fonoaudiológica produzida no Brasil, a preocupação com o que, de modo muito abrangente, entende-se como “promoção de saúde vocal” e como adequação da expressividade ao contexto profissional, preocupação detectada, por exemplo, em Brasolotto e Fabiano (2000), Grillo, Lima e Ferreira (2000), Grillo e Penteado (2005) e Penteado, Chun e Silva (2005). Destaque-se, ainda, que, nos (poucos) estudos desenvolvidos com crianças no Brasil, prevalece uma visão mais tradicional da concepção de voz, como se pode verificar em Navas (1989), Hersan (1991), e Rockenbach e Feijó (2000).

Em síntese, de acordo com Ferreira e Silva (2002), predomina, nesses trabalhos, a ideia da voz como resultado de fatores orgânicos em ação, tais como: sexo, idade, constituição física, músculos, mucosas, inervações, cartilagens, dentre outros.

Há, porém, outro modo pelo qual a Fonoaudiologia, mais recentemente, vem se voltando para o fenômeno da voz. É o que se pode detectar, por exemplo, em Silva (2001), para quem a voz não pode ser desvinculada de seu (importante e fundamental) papel nos eventos comunicativos – fato que aponta para como a voz é usada socialmente em situações discursivas. Na mesma direção, Chun (2002, p.23) propõe olhá-la não como “[...] um produto acabado, algo dado, ou como mera atividade laríngea, mas sim, como um processo flexível e dinâmico.” Para essa autora, a voz não deve, portanto, ser analisada de modo isolado, tal como acontece na trajetória de pesquisa e de atuação em Fonoaudiologia, mas como fenômeno que possibilita a materialização da linguagem: “[...] se a voz produz e, ao mesmo tempo, é efeito de sentidos, não pode ser vista como um mero ato laríngeo, mas sim como marca constitutiva da oralidade.” (CHUN, 2002, p.27). Detecta-se, pois, em Chun (2002), no que se refere aos estudos sobre a voz, a interface Fonoaudiologia/Linguística que pretendemos fomentar com este trabalho.

Certamente essa compreensão do fenômeno da voz amplia significativamente o quadro no interior do qual situaremos nossa questão de investigação, na medida em que, em Chun (2002), o uso da voz não se desvincula da produção de sentidos em práticas (portanto discursivas) de oralidade. No entanto não é a voz, em sentido geral, de que nos ocuparemos neste trabalho, mas, sim, das variações (auditivamente percebidas) de características que sua produção, segundo Dowhower (1991), diretamente propicia – tais como as de frequência e de intensidade. Isso porque a questão que mais diretamente nos preocupa é a de como a análise da percepção auditiva de recursos prosódicos pode fornecer subsídios para a compreensão de funcionamentos atípicos da linguagem (em sua modalidade de enunciação falada) em crianças.

Cagliari (1992) chama a atenção para o fato de que, na produção discursiva falada, os elementos prosódicos deixam realçadas, ou atenuadas, certas partes do encadeamento discursivo². É, sobretudo, esse realce que nos interessa investigar, especialmente nos momentos em que ele pode marcar situações de encaixes de (outros) discursos no processo discursivo de uma criança diagnosticada (do ponto de vista da clínica tradicional em Fonoaudiologia) como tendo distúrbio de linguagem.

O encaixe de discursos – marcado, na superfície discursiva, em diferentes planos – necessariamente remete, na perspectiva com a qual pretendemos olhá-lo, a Bakhtin (1986, 1992), na medida em que os encaixes permitem mostrar (e demonstrar) o princípio dialógico da linguagem. Ressalte-se, a propósito, que, para esse autor, todo e qualquer enunciado resulta em/de um acúmulo de vozes³, uma vez que a produção de um enunciado retoma (ilimitadamente) enunciados anteriores, os quais, além de se refletirem mutuamente, provocam, no enunciado em produção, ecos e lembranças. Reafirmando, pois, o fundamento dialógico da linguagem, um enunciado é acima de tudo “uma resposta a enunciados anteriores” (BAKHTIN, 1992, p.312). É nesse sentido que “a voz em funcionamento” (CHUN, 2002, p.24) será compreendida em nosso estudo – compreensão que se apoiará ainda e especialmente em contribuições de Authier-Révuz (1990).

Como se sabe, inspirada (também) no dialogismo bakhtiniano, essa autora salienta que “[...] nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada.” (BAKHTIN, 1992, p.27). As determinações que o discurso sofre em sua produção caracterizar-se-iam, portanto, pela heterogeneidade.

² Essas partes podem, ainda, ser interpretadas de um ponto de vista fonológico, como aquele proposto por Nespor e Vogel (1986), na medida em que podem corresponder a constituintes de uma “gramática” prosódica – ponto de vista que será descartado neste trabalho.

³ Obviamente, a concepção de voz do autor não é aquela que, tradicionalmente, detecta-se na Fonoaudiologia, sobretudo porque Bakhtin (1986, 1992) não estabelece relações dicotômicas entre produção de som e produção de sentido.

Um dos aspectos que mostrariam essa heterogeneidade seriam justamente as formas linguísticas de inscrição do(s) *outro(s)* no fio do discurso. Essas formas, mostradas no fio do discurso, alterariam a unicidade aparente da cadeia discursiva, na medida em que, nessa cadeia, elas inscreveriam o(s) outro(s), com ou sem marcas unívocas de ancoragem. Essa inscrição, segundo a autora, pode se dar com ruptura sintática (caso do discurso direto, por exemplo) ou sem ruptura sintática, mas mantendo-se, em ambos os casos, a unicidade aparente da cadeia discursiva.

As contribuições dessa autora e também as de Bakhtin (1986) fornecem subsídios essenciais para que se possa pensar de que modo(s) se mostra a complexidade de um processo discursivo, já que suas reflexões possibilitam compreender o processo discursivo como a realização linguística de enunciados. O peso dessas contribuições se torna ainda mais relevante quando o que está em questão, neste estudo, é um processo que, além de remeter à aquisição da linguagem – fenômeno (ainda) pouco explorado nos estudos sobre a(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s) –, remete a aspectos atípicos da aquisição.

Se, com base nas contribuições desses dois autores, a atividade enunciativa passa a ser considerada como a realização linguística de enunciados, não mais é possível compreender a organização dos diferentes planos do dizer como uma organização linear da conversação, ou da formulação dessa linearidade. Diferentemente, pode-se enxergar essa organização como marca, mostrada no discurso, em sua forma linguisticamente linear, da negociação do sujeito do processo discursivo com os múltiplos *outros* constitutivos do (seu) discurso.

Em outras palavras, a organização dos diferentes planos do dizer mostra, por meio de marcas linguísticas (e aqui queremos introduzir a relevância das marcas prosódicas), momentos de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva do (seu) discurso. Em suma, as formas de organização dos diferentes planos do dizer seriam, portanto, um tipo de heterogeneidade mostrada.

Serão esses os autores que fornecerão os principais subsídios de nossa investigação de como, em enunciados com diferentes planos discursivos, distinções entre esses planos podem ser prosodicamente marcadas.

Acreditamos que a proposta deste estudo se justifica uma vez que poderá: levar contribuições da Linguística para o trabalho fonoaudiológico com voz infantil; fornecer maiores informações sobre o processo convencionalmente chamado de aquisição da linguagem, na medida em que pode chamar a atenção para aspectos que têm sido deixados de lado na literatura especializada, a saber, aqueles referentes ao desempenho linguístico de sujeitos com dificuldades de linguagem; compreender as dificuldades que enfrentam as crianças em sua negociação com aspectos dialógicos do dizer; buscar explicações que permitam

facilitar a prática terapêutica, bem como o convívio dos circunstantes e familiares com crianças com problemas de linguagem; proporcionar melhor compreensão sobre os diferentes papéis da prosódia na linguagem; entender a complexidade da atividade linguística em contextos atípicos de linguagem e, sobretudo, conforme antecipamos, fomentar o intercâmbio entre pesquisas de natureza fonoaudiológica e de natureza linguística sobre os chamados distúrbios da comunicação.

Material e métodos

O sujeito desta pesquisa é a criança A, do gênero feminino e com nove anos à época do registro de sua atividade discursiva. Sua mãe procurou o Centro de Estudos em Educação e Saúde da FFC/UNESP (CEES/UNESP) com a queixa de “dificuldades para conversar” [sic mãe]. Na última avaliação pela qual a criança passou antes das gravações que compõem o material que analisamos, recebeu o diagnóstico de *distúrbio de linguagem*⁴. No que se refere às características linguísticas que justificariam esse diagnóstico, consta de seu relatório de avaliação:

[...] que em relação aos aspectos sintáticos, a p.5 está um pouco atrasada em relação à sua idade cronológica, pois muitas vezes não construiu frases corretamente, deixando de usar os conectivos adequados para cada frase que foi falada pela mesma. Já com os aspectos semânticos e pragmáticos, isso não ocorreu, pois a p. soube nomear todos os objetos e mostrou ter um bom vocabulário durante as atividades que foram realizadas com a mesma, e em relação à pragmática a p. soube fazer uso de todos os objetos e soube também utilizar com funcionalidade a linguagem.

Em outro ponto do mesmo relatório de avaliação em que se investigava o desempenho da criança em protonarrativas, consta, por fim, que “[...] a t.⁶ tentou estabelecer um diálogo com a p., na tentativa de que a mesma narrasse algum fato. Isto não ocorreu, pois a p. só respondia o que era solicitado [...]. A p. começou a cantar uma música, sem que a t. solicitasse nada a ela.”

A criança foi atendida individualmente por estagiários do Curso de Fonoaudiologia no referido Centro. Esses estagiários utilizaram a estratégia verbal de conversa espontânea, preferencialmente mesclada com atividades

⁴ Além desse diagnóstico fonoaudiológico, outros tipos de diagnóstico foram feitos. Em 05/05/99, a criança foi submetida à avaliação genética. O relatório de análise cromossômica dessa avaliação indica “resultado compatível com o quadro clínico da síndrome do 9p-.” Em 25/11/99, a criança passou por avaliação neurológica, que apontou como diagnóstico a *Síndrome de Noonan*.

⁵ P. corresponde à abreviação da palavra paciente.

⁶ T. corresponde à abreviação da palavra terapeuta.

lúdicas, para facilitar o desenvolvimento do processo discursivo. Na medida do possível, buscaram criar situações que fossem mais próximas daquelas da vida diária da criança.

As sessões foram gravadas aleatoriamente; desse modo, não foi possível controlar exatamente o intervalo entre as gravações, uma vez que a criança, na rotina do CEES, nem sempre compareceu para atendimentos de forma regular, previsível.

As filmagens foram realizadas em sala sem tratamento acústico, uma vez que, até o momento em que findaram as gravações, nenhuma sala do CEES contava com esse tipo de recurso para atividades clínicas com crianças com o perfil fonoaudiológico em estudo. Para o registro, foi utilizada uma filmadora Gradiente GCP-185 CR com fita JVC modelo EGH *Hi-fi*.

Selecionamos o material videogravado de cinco sessões de terapia (com cerca de 40 minutos cada) realizadas nos dias 30/03/04, 20/04/04, 04/05/04, 14/09/04 e 28/09/04.

Após o período de filmagem, foi realizada a transcrição de todo o material. Essa transcrição foi efetuada de acordo com as normas propostas em Pretti e Urbano (1988) para o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP), que investiga o português falado. Seguem-se essas normas:

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os éh::: o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos ou três razões que fazem com que se retenha moeda
Comentários descritos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Comentários quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ligando as linhas	A. na {casa da sua irmã B. {sexta-feira?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	() nós vimos que existem
Citações literais ou leituras de textos durante a gravação	“ “	Pedro Lima ah escreve na ocasião A cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baR-REIra entre nósA

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

Observações:

- 1) Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
- 2) Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*).
- 3) Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
- 4) Números: por extenso.
- 5) Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
- 6) Não se anota o *cadenciamento da frase*.
- 7) Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).
- 8) Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa, conforme referido na Introdução.

Quadro 1 – Normas para transcrição.

Fonte: Pretti e Urbano (1988, p.9-10).

Quanto ao critério de identificação dos participantes das gravações, (A) serviu, nas transcrições, para identificar a criança; (T), para identificar a terapeuta.

Na sequência, diversas apreciações do material em áudio, bem como várias leituras das transcrições foram realizadas para o levantamento de enunciados com diferentes planos discursivos. Posteriormente, com o auxílio de um técnico, foi feita a digitalização das fitas e a edição dos recortes selecionados. Para isso, o responsável valeu-se de uma televisão e de um DVD da marca Philips, além do programa *Sound Forge*.

Foram editados 34 recortes (19 retirados da sessão de 30/03/04; 1 da sessão de 20/04/04; 7 da sessão de 04/05/04; 2 da sessão de 14/09/04 e 5 da sessão de 28/09/04). Em seguida, cada recorte foi dividido em dois planos, o que resultou em um conjunto de 68 planos.

Três juízes fonoaudiólogos especialistas em voz foram selecionados para analisar esse material. Cada um deles recebeu as transcrições juntamente com o material em áudio dos trechos escolhidos.

Os dois planos discursivos que compunham cada recorte foram apresentados graficamente separados em (a) e (b). Num primeiro momento, cada juiz deveria, individualmente, ouvir cada enunciado. Numa segunda audição, deveria assinalar se detectava mudanças prosódicas entre eles, justificando (no caso de detecção) quais seriam essas diferenças.

O exemplo abaixo, retirado da filmagem de 30/03/04, ilustra como os dados foram apresentados aos juízes:

A: falei...vai pro seu quarto dormir (5:06 ao 5:10)

(a) falei...(5:06 ao 5:07)

(b) vai pro seu quarto dormir... (5:07 ao 5:10)

Ocorreram mudanças prosódicas do trecho A para o B?

() sim () não

No caso de resposta afirmativa, descreva quais foram as mudanças prosódicas observadas?

A análise final considerou, especialmente, as concordâncias de percepção entre os juízes.

Resultados

Antes da apresentação da análise dos juízes, é importante ressaltar aspectos observados na atividade enunciativo-discursiva de A. Um desses aspectos é o fato de a criança não efetuar o uso do discurso indireto, diferentemente do que ocorre com crianças na sua faixa etária sem problemas de linguagem. Em outras palavras, e de acordo com Authier-Révuz (1998), a criança constantemente inscreve o *outro* em sua sequência discursiva com ruptura sintática – mecanismo característico

do chamado discurso direto. A Ocorrência 01, extraída da filmagem de 24/09/04, é ilustrativa desse tipo de funcionamento:

Ocorrência 01:

(...)

falou assim...eu vim pegar vocês....

(...)

Em momentos como esse, nos quais a criança realiza uma “operação de citação do ato relatado” (AUTHIER-RÉVUZ, 1998, p.150), essa operação é singularmente marcada por mudanças prosódicas, das quais uma boa escuta permite detectar diferenciações das vozes justapostas no enunciado. Esse mecanismo, no caso de A, substitui operações de reformulação como aquelas características do discurso indireto e que se poderia esperar como: *Ele falou que vinha pegar a gente*.

Outro aspecto merecedor de destaque na atividade enunciativo-discursiva de A foi sua significativa produção de enunciados que mobilizavam diversos planos discursivos. Mais uma vez, essa mobilização nos remete a Authier-Révuz (1990), para quem esse fenômeno deve ser visto como marca, mostrada no fio do discurso, da negociação do sujeito com os múltiplos *outros* constitutivos de seu discurso. Três diferentes planos foram mais recorrentemente detectados em sua produção discursiva:

Plano 1 – plano que remete, sobretudo, às relações entre os protagonistas da situação discursiva, mais especificamente, a criança (A), a Terapeuta (T) e/ou a estagiária R;

Plano 2 – plano que remete a atividades dialógicas entre A e T nas quais ambas representam personagens e/ou dialogam, como personagens, com bonecas e fantoches levados pela terapeuta à sessão de terapia;

Plano 3 – plano que remete a situações que A cria, durante a sessão de terapia, entre ela mesma e a terapeuta com protagonistas externos à situação de terapia (tais como pai, mãe, manicure etc.). São situações mais típicas de contextos narrativos.

Vejam-se recortes ilustrativos de cada um desses planos:

Plano 1:

Ocorrência 02

(...)

T: o que que você fez de bom?

A: meu pai foi na minha festa

(...)

Nessa situação, a terapeuta questiona a criança a respeito de fatos ocorridos em seu final de semana. No enunciado da criança, é importante observar o aparecimento de uma marca de pessoa (*meu*) relativa ao próprio sujeito, no Plano 1, no qual criança e terapeuta interagem não como personagens.

Plano 2:

Ocorrência 03:

(...)

T: não acredito...eu vou CHORAR mãe

A: comeu...e ele papou tudo ((*mudança de prosódia*))

T: mas o que que a Keka veio fazer aqui...mãe eu acho que você devia brigar com ela...você é grande

(...)

Nessa situação, como se pode notar, ocorre teatralização, na qual A e T desempenham personagens de uma dramatização.

Plano 3:

Ocorrência 04:

(...)

T: ah...aí ele falou para você dormir...porque você estava fazendo arte

A: () eu falei...está bem papai eu vou dormir

(...)

Nesse caso, constatam-se, no enunciado de A, dois diferentes planos discursivos: o primeiro (primeiro grifo) refere-se ao Plano 1, em que a criança está contando à terapeuta sobre uma conversa com seu pai; o segundo (segundo grifo) remete, mais especificamente, ao que estamos considerando como Plano 3, o plano do narrado, visto que faz alusão à criança A em outra cena enunciativa, na qual interage com seu pai.

A Tabela 1 mostra os dados de cada um dos juízes sobre sua percepção, ou não, de diferenciação prosódica na construção de enunciados que remetem a esses três diferentes planos:

Tabela 1 – Distribuição numérica e percentual das respostas dadas pelos juízes quanto à percepção ou não de mudanças prosódicas nos trechos emitidos por A (n=34).

(continua)

<i>Juízes</i>	<i>Mudanças prosódicas</i>			
	<i>Presença</i>		<i>Ausência</i>	
	n	%	N	%
J1	31	91.17 %	3	8.82 %

Tabela 1 – Distribuição numérica e percentual das respostas dadas pelos juízes quanto à percepção ou não de mudanças prosódicas nos trechos emitidos por A (n=34).

(conclusão)

<i>Juízes</i>	<i>Mudanças prosódicas</i>			
	<i>Presença</i>		<i>Ausência</i>	
	n	%	N	%
J2	32	94.11 %	2	5.58 %
J3	32	94.11 %	2	5.58 %
Total	95	96.90%	7	3.10%

Como se pode observar, os três juízes perceberam, auditivamente em A, variações prosódicas – ou suprasegmentais, segundo Carr (2008) – para marcar diferentes planos discursivos. Com efeito, em 96% dos enunciados apresentados aos juízes, eles assinalaram mudanças prosódicas de um plano para outro. Em outras palavras, a criança A marca-se, diferencialmente, pela prosódia ao assumir-se como *eu* em sua relação com a terapeuta, ao assumir-se como personagem em uma dramatização, ou ao assumir, em casos de discursos relatados, as diferentes vozes mobilizadas nesses relatos.

Desse modo, privada, por suas dificuldades de linguagem, de recursos sintáticos mais complexos para a organização dos diferentes planos do discurso, é à diferenciação prosódica que A parece preferencialmente recorrer para negociar com a heterogeneidade de seu discurso (AUTHIER-RÉVUZ, 1990). Em seu processo enunciativo-discursivo, a prosódia constitui-se, pois, em marca bastante característica de heterogeneidade mostrada, na medida em que contribui, singularmente, para a organização dos diferentes planos do dizer.

Na descrição das mudanças prosódicas percebidas na marcação dos diferentes planos, foram basicamente três os parâmetros que, de acordo com a percepção dos juízes, a criança mobilizou. Trata-se de variações percebidas: (1) de velocidade; (2) de intensidade; (3) de frequência fundamental. A Tabela 2 mostra a quantidade de vezes que cada juiz detectou essas variações no total das cinco sessões:

Tabela 2 – Distribuição numérica das respostas dadas pelos juízes, quanto aos parâmetros prosódicos mais mobilizados por A. nas cinco sessões analisadas.

Número da sessão	Parâmetro percebido como modificado		
	Velocidade	Intensidade	Frequência
1			
J1	11	9	6
J2	11	14	3
J3	8	14	2
Total	30	37	11
2			
J1	0	0	1
J2	0	1	1
J3	0	0	1
Total	0	1	3
3			
J1	0	0	1
J2	0	1	1
J3	0	0	1
Total	0	1	3
4			
J1	0	1	8
J2	3	2	8
J3	1	4	8
Total	4	7	24
5			
J1	0	0	1
J2	0	0	1
J3	0	0	1
Total	0	0	3

Na primeira sessão, a criança faz várias citações de enunciados de seu pai, na tentativa de contar à terapeuta que ele não a levou ao *Shopping*, apesar de ter-lhe prometido.

Nessas citações, bastante recorrentes na sessão, os juízes detectaram regularidade nas marcas de mudança do Plano 1 (em que a criança interage com a terapeuta) para o Plano 3 (em que insere a voz do pai em sua própria voz). As partes dos enunciados da criança correspondentes aos enunciados do pai – por exemplo, parte (b) da Ocorrência 05 – foram percebidas pelos juízes com velocidade aumentada e com maior volume⁷ em relação às partes em que a criança introduz o discurso relatado – por exemplo, parte (a) da mesma Ocorrência:

Ocorrência 05:

(...)

(...) ele ficou triste... ai Ana vai para seu quarto vai

(...)

(a) () ele ficou triste...

(b) ai Ana vai pro seu quarto vai

Essa diferenciação parece buscar o que Authier-Révuz (1998) postula como a reprodução da materialidade exata de um enunciado. Ela seria ilustrativa da colagem que a criança tenta fazer da cena enunciativa que relata à cena enunciativa em que concretamente se encontra – o que não significa que ela restitui o ato relatado de enunciação na sua integralidade. Para Ramos e Scarpa (2007), trata-se, nesses momentos, da dominância do enunciado do outro no discurso da criança, caracterizada pela tentativa de reprodução de fragmentos do enunciado do outro no enunciado de A.

Nas demais sessões, foram em menor número os momentos de alternância de planos. Mesmo assim, quando ocorreram, foram marcados por variações prosódicas em situações de teatralização típicas do que caracterizamos como Plano 2. Destaque-se, no entanto, que, diferentemente da primeira sessão, nas demais sessões foram as variações de frequência fundamental que dominaram, como mostram as duas próximas ocorrências, a primeira delas extraída da segunda sessão:

Ocorrência 06:

(...)

tem filho moça?...eu tenho...que ir embora

(...)

(a) tem filho moça? ...

(b) eu tenho... que ir embora

⁷ Além de sensação auditiva de aumento de velocidade e de aumento de intensidade, um dos juízes identifica, nas partes do enunciado correspondentes à citação do enunciado do pai, também “definição de articulação para passar firmeza”.

Essa ocorrência ilustra o diálogo entre duas personagens: a “filha” e uma “moça” que faz unhas (ambas representadas pela criança). Trata-se, portanto, de situação que caracterizamos como típica do Plano 2. Nessa ocorrência, como se pode verificar na Tabela 2, os três juízes detectaram variações de frequência para marcar, num mesmo enunciado, as *vozes* das diferentes personagens que A representa. Com efeito, a parte do enunciado correspondente a uma pergunta feita por uma das personagens que a criança interpretava – parte (a) – foi auditivamente percebida com frequência fundamental rebaixada. Já a parte correspondente à resposta dada por outra personagem também interpretada pela criança – parte (b) – foi auditivamente percebida com frequência fundamental elevada.

Situação semelhante ocorreu na terceira sessão terapêutica:

Ocorrência 07:

(...)

acordou Gigi? ...acordei

(...)

(a) ...acordou Gigi?

(b)... Acordei

Mais uma vez, em situação de teatralização, a criança representa duas personagens, uma delas nomeada Gigi. Também mais uma vez, a diferenciação de vozes dessas duas personagens, tal como percebida pelos juízes, deu-se por meio de variações de frequência fundamental. Nesse caso, a parte do enunciado correspondente à pergunta que uma personagem faz – parte (a) – é percebida como mais agravada em relação à parte correspondente à resposta que a outra personagem dá – parte (b).

As situações ilustradas nas Ocorrências 05, 06 e 07 (de alternância do Plano 1 para o Plano 3 e de alternância no interior do Plano 2) são típicas do processo discursivo da criança A. No entanto, segundo percepção dos três juízes, em dois dos enunciados com deslocamentos de planos de nosso *corpus*, não foram notadas mudanças prosódicas. Seguem-se esses enunciados:

Ocorrência 08:

(...)

eu falei... o:::: mãe () ele (brigou)...quem?...

(...)

(a) eu falei...

(b) o:::: mãe () ele (brigou)...quem?

Ocorrência 09:

(...)

eu falei ...tá bem papai eu vou dormir
(...)

(a) eu falei...

(b) tá bem papai eu vou dormir

Nas Ocorrências 08 e 09, observa-se o deslocamento do Plano 1 (aquele da situação concreta da produção discursiva) para o Plano 3 (situação narrada). Trata-se, pois, nos dois casos, de situações aparentemente similares àquela ilustrada na Ocorrência 05. Elas apresentam, porém, um elemento diferenciador: a voz relatada na parte (b) das Ocorrências 08 e 09 não é mais a voz de um sujeito diferente daquele da parte (a) desses mesmos enunciados⁸; é, agora, em ambas as partes, (a) e (b), a voz do próprio sujeito do discurso – que relata à terapeuta o que ele mesmo disse em situações em que interagia com familiares.

Nossos resultados apontam, portanto, para a importância e a complexidade da diferenciação prosódica na produção discursiva da criança A, na medida em que essa diferenciação marca, na heterogeneidade constitutiva dessa produção, a organização dos diferentes planos do discurso. Com efeito, conforme vimos, a diferenciação que a criança A faz entre sua *voz* enquanto sujeito que enuncia e a *voz* do pai (que o sujeito recupera de diferentes situações de produção discursiva) se dá por meio de variações (percebidas) de intensidade e de velocidade. Já a diferenciação que a mesma criança faz das *vozes* de diferentes personagens que ela interpreta em situação de terapia se dá por variações (percebidas) de frequência fundamental. Por fim, nos dois únicos casos de organização de vozes não percebidos com variações prosódicas, um fato merece destaque: trata-se justamente daquele em que a *voz* do sujeito da produção discursiva e a *voz* que é recuperada nessa produção são significadas como a *mesma voz*.

Considerações finais

Retomemos as justificativas que nos levaram a desenvolver este estudo.

A primeira justificativa era fomentar a interface Linguística/Fonoaudiologia. Acreditamos que nossos resultados a tenham fomentado.

Com efeito, por um lado, procuramos levar, para o estudo de um funcionamento atípico do processo discursivo em crianças, a contribuição especial de reflexões de Authier-Révuz (1990, 1998). Com essa contribuição, procuramos reforçar um *locus* teórico-metodológico de abordagem desse funcionamento, na medida em que buscamos “[...] compreender a natureza e a estrutura do modo particular

⁸ Relembre-se que, na Ocorrência 05, a parte (a) do enunciado correspondia à voz do próprio sujeito do enunciado (a criança) e a parte (b) do mesmo enunciado correspondia à voz do pai.

de comunicação que cessou de funcionar [...]” (JAKOBSON, 1995, p.34) – ou, em nosso caso, mais especificamente o enclausuramento de um sujeito em tipo característico de funcionamento discursivo.

Por outro lado, o reforço a esse *locus* se deu a propósito de sintomas de linguagem – e a busca de compreensão do estatuto linguístico desses sintomas tem sido cada vez mais recorrente na Fonoaudiologia desenvolvida no Brasil. Essa busca de diálogo entre Fonoaudiologia e Linguística, a nosso ver, merece ser enfatizada: a reinterpretação e a sistematização que a Linguística pode fazer de dados clínicos não apenas pode lançar nova luz ao modo como tradicionalmente são conceituados esses sintomas, como, inversamente, pode testar a eficácia das diferentes abordagens teórico-metodológicas da linguagem que circulam na Linguística.

Passemos à segunda justificativa para o desenvolvimento deste estudo: chamar a atenção para o papel da voz (e dos recursos prosódicos que ela possibilita) nas investigações sobre o funcionamento atípico dos processos discursivos em crianças desenvolvidas no campo da Fonoaudiologia.

Acreditamos que o estudo aqui proposto forneceu subsídios tanto para o trabalho que se faz, clinicamente, com a linguagem, quanto para o que é efetuado com a voz, já que, como procuramos mostrar, voz e linguagem funcionam de modo integrado. A visão tradicional e recorrente nas investigações em Fonoaudiologia promove, antes, a separação, e não a integração entre esses dois aspectos do processo discursivo em sua modalidade de enunciação falada. Como consequência dessa dicotomização, importantes informações sobre o processo de aquisição da linguagem podem não se tornar acessíveis (visíveis) aos próprios pesquisadores fonoaudiólogos.

Com efeito, o processo discursivo da criança A, se visto exclusivamente sob a ótica da sintaxe, poderia, descuidadamente, ser caracterizado como menos complexo do que de fato se mostra. Nele, não é a sintaxe o elemento fundamental para a organização dos planos discursivos, mas, antes, a diferenciação prosódica – como procuramos demonstrar.

Não se trata, em suma, somente de descrever a dificuldade das crianças em relação à atividade discursiva, mas, principalmente, de apreender, com uma detecção mais acurada dos recursos que emergem nessa atividade, os mecanismos alternativos pelos quais elas lidam com suas próprias dificuldades. Em outras palavras, trata-se de descobrir, em sua atividade discursiva, os mecanismos linguístico-discursivos por meio dos quais a significação é produzida – descoberta a que o diálogo Linguística/Fonoaudiologia pode muito bem levar.

Agradecimentos

Aos dois pareceristas deste artigo, por suas valiosas sugestões de alterações; à fonoaudióloga Natália Faloni Coelho, pela atenção, disponibilidade e auxílio na busca de informações (solicitadas por um dos pareceristas) só recuperáveis pelo acesso ao prontuário do sujeito desta investigação.

CARVALHO, T. F.; CHACON, L.; FERREIRA, L. P. Prosodic variation and discourse changes in a child with language disorder. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.361-380, 2010.

- **ABSTRACT:** *Based on contribution of discourse analysis, we verified relationship between prosodic variation and changes in the discursive process of a nine year old child diagnosed with language disorder by a speech pathologist. Utterances containing changes in discursive plans were extracted from five speech-language therapy sessions, which had been videotaped. Three judges, speech-language pathologists specialized in voice, received transcriptions and audio versions of the selected utterances, and referred whether they noticed a relationship between prosodic variations and changes in discursive plans. In the case of affirmative answers, they were oriented to clarify which were the prosodic aspects that varied in the distinctions. The judges observed these relationships in 96.90% of the utterances. Intensity and speed variations marked the vocal adjustments of different discourse protagonists; fundamental frequency variations characterized the voices of different characters played by the child during therapy situations. The child's vocal adjustments in different enunciation-discursive situations were not marked by prosodic change. Children with language disorders who do not dominate the syntactic complexity of organization of the different plans of discourse may, therefore, mark them through prosodic resources.*
- **KEYWORDS:** *Prosody. Voice. Discourse. Language Disorders.*

REFERÊNCIAS

ARANTES, L. Avaliação da linguagem uma visão panorâmica. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.13, n.1, p.181-183, 2001.

ARAÚJO, D. R. et al. Configurações velofaríngeas em disfonias com nódulos vocais. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v.11, n.2, p.275-300, 2000.

AUTHIER-RÉVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.19, p.25-42, 1990.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. Revisão de Maria Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.279-326.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBETTA, N. L.; PANHOCA, I. Gêmeos idênticos no grupo terapêutico-fonoaudiológico: a construção da linguagem e subjetividade. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.15, n.2, p.139-148, 2003.

BORTOLOTTI, P.; SILVA, M. A. A. e. Caracterização da voz de um grupo de mulheres com obesidade mórbida acompanhadas no setor de cirurgia bariátrica da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.17, n.2, p.149-160, 2005.

BRASOLOTTO, A.; FABIANO, S. Efeitos da hidratação na voz de um grupo de professores universitários. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. Barueri, v.12, n.1, p.56-59, 2000.

BRITO, C. G. A. Ressignificando o conto de fadas na clínica com crianças: do símbolo ao significante. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.13, n.1, p.186-187, 2001.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra segmentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.23, p.137-151, 1992.

CARR, P. *A glossary of phonology*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2008.

CHUN, R. Y. S. Voz profissional: repensando conceitos e práticas na promoção da saúde vocal. In: FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A. A. e. *Saúde vocal: práticas fonoaudiológicas*. São Paulo: Roca, 2002.

CUNHA, M. C. Desesquecimento: sobre a escolha do material clínico na pesquisa fonoaudiológica. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.12, n.1, p.91-99, 2000.

DOWHOWER, S. L. Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, Columbus, v.30, p.165-175, 1991.

FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A. A. e. *Saúde Vocal: práticas fonoaudiológicas*. São Paulo: Roca, 2002.

FERRIOLLI, B. H. V. M.; TFOUNI, L. V. O discurso dos e gêneses do retardo de linguagem na criança. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.13, n.1, p.62-66, 2001.

FREIRE, R. M. A. C. O diagnóstico nas alterações da linguagem infantil. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.12, n.1, p.107-116, 2000.

GRILLO, M. H. M. M.; LIMA, E. F.; FERREIRA, L. P. A questão ensino-aprendizagem num trabalho profilático de aperfeiçoamento vocal com professores. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.12, n.2, p.73-91, 2000.

GRILLO, M. H. M. M.; PENTEADO, R. Z. Impacto da voz na qualidade de vida de professore(a)s do ensino fundamental. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.17, n.3, p.321-332, 2005.

HERSAN, R. C. G. P. Avaliação de voz em crianças. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.3, n.1, p.3-9, 1991.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995. p.34-62.

LEVY, I. P. O efeito patologizante da não adoção de uma perspectiva discursiva (e o inverso é verdadeiro). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.4, n.1, p.10-14, 1992.

LIER-DE-VITO, M. F. A. F. Subjetividade e linguagem: um olhar sobre a psicologia do desenvolvimento e a aquisição da linguagem. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.9, n.1, p.21-33, 1997.

MORAIS, C. L. Estudos dos efeitos linguístico-discursivos na inter-relação criança-criança: suas implicações na fonoaudiologia. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.14, n.2, p.420, 2003.

NAVAS, D. M. Análise computadorizada de frequência fundamental e suas variações em altura (“Jitter”) e intensidade (“Shimmer”) de vozes de crianças da cidade de São Paulo. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.1, n.1, p.17-22, 1989.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

PENTEADO, R. Z.; CHUN, R. Y. S.; SILVA, R. C. Do higienismo às ações promotoras de saúde: a trajetória em saúde vocal. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.17 n.1, p.9-17, 2005.

PRETTI, D.; URBANO, H. (Org.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor/FAPESP, 1988. (Entrevistas. Diálogo entre informante e documentador, v.3).

RAMOS S.; SCARPA E. M. Hesitações e rupturas em aquisição da linguagem: os processos reorganizacionais na fala infantil. *Estudos Linguísticos*, Araraquara, v.36, n.2, p.348-354, 2007.

ROCKENBACH, S. P.; FEIJÓ, A. V. Estudo do tempo máximo de fonação em crianças de 6 a 10 anos de idade. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v.12, n.2, p.81-85, 2000.

SANTANA, A. P. A linguagem na clínica fonoaudiológica: implicações de uma abordagem discursiva. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.13, n.1, p.161-174, 2001.

SILVA, M. A. A. e. *Tipologia da voz no samba carioca*. 2001. 211f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Faculdade de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

SOUZA, L. A. P. Objetividade, subjetividade e um caminho pelo meio. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.12, n.1, p.11-19, 2000.

VASCONCELOS, A. M. et al. Percepções vocais relacionadas às alterações hormonais em mulheres. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.12, n.2, p.195-222, 2001.

Recebido em dezembro de 2009.

Aprovado em maio de 2010.

UNE GENÈSE DU «PARLER DE SOI» DU DÉJÀ-LÀ À L'ÉVOCATION DE L'ABSENT DANS L'ACTIVITÉ DIALOGIQUE DU TOUT JEUNE ENFANT

Amina BENSALAH*

- RESUME: L'analyse porte sur des productions langagières verbales et non-verbales les plus ordinaires entre des adultes et de très jeunes enfants âgés de moins de deux ans. En articulant les notions de *l'évocation de l'absent* et du *déjà-là*, notions qui mettent en avant le processus d'une «temporalité-spatialisée», je problématise la genèse d'un soi comme *objet* qui se donne à voir dans et par l'activité discursive. Mon hypothèse est que, s'agissant du tout jeune enfant qui ne peut donc s'auto-thématiser ni référer à lui-même de façon explicite, c'est bien dans l'évocation d'autrui et d'autres objets du monde qu'indirectement, il nous «parle» de lui. Trois éléments viennent étayer ma réflexion pour répondre à la problématique posée : les notions de *temporalité*, de *spatialité* et d'*affect*. Elles sont clairement présentes dans les initiatives de demande, dans les mouvements des échanges et dans les séquences «pré-narratives» produites par l'enfant. Au vu des corpus, ces trois notions m'ont paru inséparables du lieu même où elles font ancrage, à savoir : l'interaction et le dialogue avec l'autre. L'approche adoptée dans l'analyse pour argumenter l'idée de l'expression d'un «parler de soi» chez le tout jeune enfant n'est pas tant, au sens strict, de type linguistique que de type pragmatique. Aussi, j'analyse les effets réciproques entre l'interaction et les échanges qui la modèlent.
- MOTS-CLÉS: Interaction. Reprise-modification. Parler de soi. Evocation de l'absent. Temporalité. Spatialité. Affect.

«En ne mettant pas l'accent principal sur le qui de celui qui parle mais sur le quoi des particuliers dont on parle, y compris les personnes, on place toute l'analyse de la personne comme particulier de base sur le plan public du repérage par rapport au schème spatio-temporel qui le contient.»

Paul Ricœur (1990, p.45).

* Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris 10/MoDyCo, Nanterre – França. 92001 – aminabensalah@orange.fr. Chercheure associée MoDyCo – CNRS UMR 7114.

Introduction

Mon propos dans cet article¹ est de montrer, à partir de l'analyse de productions langagières verbales et non-verbales les plus ordinaires entre des adultes et de très jeunes enfants âgés de 12 à 22 mois, comment la genèse d'un « parler de soi » s'édifie en premier lieu en parlant des autres et par l'évocation de l'absent. En articulant les notions de *l'évocation de l'absent* et du *déjà-là*, notions qui mettent en avant le processus d'une « temporalité-spatialisée », je souhaite problématiser la genèse d'un soi comme *objet* qui se donne à voir par une « réflexion virtuelle » (RICOEUR, 1990) dans et par l'activité discursive.

Dans l'espace dialogique, lors de leurs échanges, l'enfant comme l'adulte en parlant de quelqu'un, de quelque chose ou à propos de quelque chose dessinent toujours des *affects* de quelque façon qu'ils se manifestent (COSNIER, 1994; GOLSE, 1995, 2001; STERN, 1989, 1998a, 1998b). Le soi identitaire, cognitif, narratif et affectif du sujet en devenir qu'est l'enfant, encore à la discrétion de l'adulte qui en prend soin, est tributaire de l'organisation d'actions signifiantes, d'actions effectives dans le monde. En général, ces actions s'accompagnent ou se déroulent à travers des productions verbales ou non verbales. La prise en compte de l'interaction avec l'autre pose d'emblée que le soi s'édifie dans une sphère *publique* une sphère d'activité et non de contemplation. Le soi n'est donc pas privé mais une construction qui se fait *avec* l'autre (relation d'aide et d'étayage), à *travers* l'autre (action et mouvement vers l'autre) et *contre* l'autre (mouvement de résistance, de refus, ou d'opposition).

Dans la rencontre entre adulte et enfant lors d'activités quotidiennes et en particulier dans les moments de jeu (SCHEAFFER, 2005; BENSALAH, [2011]), la sémiotisation des affects et de la pensée participent non seulement à la construction du soi de l'enfant en devenir mais viennent aussi transformer les facettes du soi de l'adulte qui lui fait face, modifiant ainsi sa biographie (SCHÜTZ, 1987).

Positionnement méthodologique et choix du corps

Il est admis comme le rappelle Stern (1998a) que c'est entre 3 et 4 ans que les enfants commencent à faire de petits récits autobiographiques. Cependant l'auteur souligne qu' « [...] une appréciation des possibles cadrages temporels des modèles narratifs est déjà en place bien avant que l'enfant ne sache parler ou raconter de lui-même. » (STERN, 1998a, p.237). Stern se réfère alors à Bruner qui note la primauté d'actes de signification dans les interactions sociales et

¹ Cet article est une version modifiée d'une communication présentée au Colloque : *La vie en mots, se dire, parler de soi dans l'hétérogénéité des genres et des mondes*, Université René Descartes, Paris-V, 1998.

la tendance précoce de l'enfant à analyser et éprouver le monde humain en termes de formes narratives. Ces capacités narratives précoces Stern les appelle «enveloppes proto-narratives».

Partant de ce présupposé théorique relatif à la sensibilité précoce des enfants aux modalités narratives des relations sociales et à leur capacité à produire relativement tôt des récits autobiographiques, ma question ici est la suivante: à partir de quel moment peut-on observer les *prémises d'un parler de soi* chez le tout jeune enfant? De quelle façon l'adulte participe, lors de ses échanges avec l'enfant, à l'orientation et à la construction de cette dimension narrative qui préfigure un parler de soi / sur soi?

Pour répondre à cette question j'ai fait le choix d'analyser des interactions ordinaires et naturelles chez de tous jeunes enfants qui pourraient montrer ces *émergences*. C'est pourquoi j'ai choisi, méthodologiquement, de *ne pas* construire de protocole particulier pour recueillir un corpus qui orienterait les données de la recherche, mais de recourir à des corpus «naturels» déjà «validés» et exploités à d'autres fins d'analyse².

Il ne s'agit donc pas pour moi de travailler sur des unités ou des structures linguistiques spécifiques qui seraient le signe d'acquisition ou de développement du langage ou du récit, comme on peut le voir chez de nombreux auteurs,³ mais de rendre compte de la dynamique d'une interaction et d'un échange où ce qui se manifeste n'est inscrit ni dans le seul discours de l'enfant ni dans le seul discours de l'adulte, mais dans *l'espace* de l'interaction et de l'échange et dans la complémentarité solidaire des deux discours.

Compte tenu de l'âge choisi (12-22 mois) mais aussi de l'aspect recueil et relevés d'interactions spontanées, on verra que les échanges sont de courte durée et ne sont pas orientés ou planifiés vers un besoin de faire parler. Ils rendent compte, au contraire, du rythme et du tempo interpersonnels naturels des dyades et des atmosphères euphoriques ou dysphoriques de ces échanges.

² Les corpus qui seront présentés plus loin sont empruntés aux travaux de A. van der Straten (1990) et F. François (1994). Les corpus (n1, 2, 3, 4, 6 enfants: Matthias, Vanessa, Julien) sont extraits de l'article «Heurs et Heurts de la communication précoce», de Astrid Van der Straten, *La communication inégale; heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Les extraits de corpus (5, 7, 8) sont tirés de l'article de F. François «Quelques remarques sur l'entrée de l'enfant dans le langage: dialogue et monologue», *Les Cahiers de Fontenay*, n75, p. 55-66. Ces deux auteurs ont pris connaissance l'un comme l'autre de l'emprunt que je fais de leurs corpus.

³ Les travaux dans le domaine de l'acquisition sont trop nombreux pour être mentionnés ici. Ils constituent un arrière fond commun pour les linguistes et les psychologues interactionnistes qui travaillent sur la dynamique conversationnelle et la dimension pragmatique des échanges, c'est pourquoi je ne les ferais pas figurer dans les références bibliographiques.

Le “soi” comme objet tiers: une distanciation nécessaire

Plus que pour d'autres genres de discours, le parler de soi / sur soi implique une sorte de distanciation et d'objectalisation du soi-même. Mon hypothèse est que s'agissant du tout jeune enfant qui ne peut donc encore s'auto-thématiser ni référer à lui-même de façon explicite, c'est bien dans l'évocation d'autrui et d'autres objets du monde, qu'indirectement, il nous «parle» de lui. Tout se passe comme s'il fallait d'abord, au plan du discours, une sorte de mouvement d'extériorité par rapport à soi pour qu'un soi explicitement objet de discours devienne possible.

Je fais donc l'hypothèse que chez le tout jeune enfant, c'est cette sorte d'oubli du soi (corporel et psychique), manifesté par l'absence d'une interpellation (toi, tu) et d'une auto-référentiation (moi, je) explicites, qui rend possible la capacité de s'ouvrir d'abord au monde. Cette sorte de «non-possibilité» est à analyser comme une capacité qui préside à la formation de la pensée et facilite l'acquisition des savoirs et du langage.

Cette «oblitération des signes» (RICOEUR, 1990) de l'appareil formel de l'énonciation (je/tu, moi /toi, ici, maintenant) dans les productions précoces de l'enfant, permet que les interactants soient appréhendés l'un par l'autre, par une sorte de distanciation, comme des objets tiers. Mais l'absence de ces marqueurs dans le discours de l'enfant ne remet pas en cause la «réalité» de la situation d'interlocution. Ce qui donne présence aux interactants ce sont les actes même d'énonciation comme événements discursifs. Cette possibilité d'ouverture donnée par une mise en avant de la non-personne, le tiers, le troisième, serait, de mon point de vue, le fondement même du dialogisme (HUSSLERL, 1996; BAKHTINE, 1984; RICOEUR, 1990).

En analysant les modalités des échanges verbales et non verbales, on verra que l'enfant qui demande, sollicite, raconte et quelles que soient les formes linguistiques qu'il produit, nous donne sans cesse à voir ses vécus, ses savoirs, sa connaissance sur le monde.⁴ Cette manifestation indirecte de soi se déploie dans une relation interpersonnelle et intersubjective. Cette référence à soi chez le tout jeune enfant, n'est pas non plus thématisée ou explicitement sollicité par le discours de l'adulte, elle apparaît latéralement dans les modes de réactions corporels, gestuels et des enchaînements langagiers coproduits.

Pour l'adulte qui fait face à l'enfant, c'est la manifestation de ce soi qu'il perçoit et «évalue». Et c'est en fonction de cette perception que l'adulte, en

⁴ Dans le corpus il s'agit parfois de simples vocalises ou d'unités lexicales isolées. Ricoeur (1990) dans *Soi-même comme un autre* note que Dirk Geeraerts (1991, p.30), travaillant sur «l'importance du vécu» montre que pour la sémantique cognitive, le langage, loin d'être indépendant, «fait partie intégrante de la vie intellectuelle, émotionnelle et sociale des êtres humains, un fait qui se révèle dans la nature des catégories lexicales».

retour, par son mode d'étayage et de soutien, exprime et donne à voir à travers ses reformulations et ses ajustements dialogiques quelque chose de cette évaluation et du regard qu'il porte sur l'enfant. Cette évaluation est forcément colorée d'une certaine tonalité affective.⁵

Les corpus étudiés montrent que l'enfant tout jeune parle d'abord et davantage de/sur quelque chose (choses, et autrui); il n'est pas d'abord objet de son propre discours. Donc avant d'être un 'je' qui s'auto-réfère, et formule explicitement son point de vue, son mode de relation aux autres et ses sentiments, c'est d'autrui que l'enfant parle et à autrui qu'il réfère.⁶

De même, les adultes qui l'entourent lui parlent davantage des choses du monde et des autres. Et lorsqu'ils s'adressent à lui, on constate que l'enfant dans les premiers mois de sa vie est très souvent pris comme un objet tiers, comme en atteste ce type de dialogue: «Ou'il est beau ce bébé! à qui il est ce bébé? mais c'est un bébé à sa maman! Alors on fait un petit sourire? (l'enfant sourit) oh! oui mon cœur souris(t?) à maman». Mais on remarque également que souvent l'adulte parle de lui-même comme d'un tiers: «tu vois maman elle n'est pas contente, «Coucou chéri! regarde comment fait maman».⁷

Mais l'adulte peut aussi utiliser le « je » de première personne, en parlant à la place de l'enfant: «hou j'en fais une colère moi ! oh oui je suis grand moi! oh oui! bravo (l'enfant enfile un anneau sur une tige)⁸. L'analyse de ce 'je' qui se substitue au 'tu' serait également à considérer, de mon point de vue, comme un 'il', car ce n'est pas l'adulte qui parle qu'il désigne. En endossant le 'je' de l'enfant, l'adulte le met en position de tiers. Comme ce 'je' n'est ni une auto-référence dans le propos de l'adulte, ni l'équivalent d'un 'tu' frontalement adressé à l'enfant, il a pour effet interlocutoire de placer l'enfant et l'adulte comme des *tiers vis-à-vis*

⁵ La référence implicite ici sont les travaux de H. Wallon (2002), relativement à la notion d'émotion et à la majorité des travaux de D. N. Stern sur les notions de « contour de vitalité » et de « contour temporel des émotions », de « résonance » et d' « accordage affectif ».

⁶ «Pour l'enquête référentielle, la personne est d'abord la troisième personne, donc celle dont on parle. Pour l'enquête réflexive, en revanche, la personne est d'abord un moi qui parle à un toi. La question sera finalement de savoir comment le «je-tu» de l'interlocution peut s'extérioriser dans un «lui» sans perdre la capacité de se désigner soi-même, et comment le «il/elle» de la référence identifiante peut s'intérioriser dans un sujet qui se dit lui-même.» (RICŒUR, 1990, p.56).

⁷ Exerçant comme orthophoniste auprès d'enfants âgés de 0 à 6 ans, j'ai souvent noté que s'agissant d'enfants en difficultés de langage et de développement, ce mode d'adresse ou d'interpellation à la troisième personne, par les adultes, est très fréquent et perdure au-delà de l'âge des premières acquisitions, relativement à l'enfant tout venant. Cependant, j'ai relevé une nuance: ce mode d'adresse est plus fréquent dans les moments de relations affectives positives qu'il ne l'est dans les moments de reproches, d'impatience ou de colère. Dans ces moments, les injonctions ou les commentaires sont adressés en je / tu «dis donc tu vois pas qu'j'te parle! tu m'regardes hein?!ça suffit!»

⁸ Relativement à ce mode d'adresse, il y a lieu de tenir compte des différences relatives aux langues, aux cultures mais aussi, sans doute, aux différences des styles éducatifs familiaux. Voir par exemple, Rabain-Jamin et Sabeau-Jouannet (1995).

l'un de l'autre. Le décalage entre le fait tel qu'il se passe (c'est l'enfant qui est en colère ou qui est grand) et l'adulte qui parle pour l'enfant, conduit à ce que toute la sphère de l'énonciation semble se jouer sur le mode du «comme si» où chacun des protagonistes était appréhendé un peu comme un autre soi-même. On peut supposer que ce mode d'adresse discursif dans le rapport interpersonnel entre adulte et enfant dans les interactions précoces, en se manifestant par une sorte de «délocution», favorise d'abord l'ouverture vers l'ailleurs et l'absence. Il serait ainsi par sa forme discursive, un des fondements du *débrayage*, cette «opération énonciative par laquelle le sujet de parole projette «hors de lui» les catégories sémantiques du /non-je/, /non-ici/, /non-maintenant/, installant du même coup les conditions premières de l'activité symbolique du discours» (GREIMAS; COURTÉS, 1979).

L'interaction verbale: temporalité, spatialité et affects

Pour répondre donc à la question posée, au départ, quant à la manifestation d'un parler de soi chez le tout jeune enfant, on peut partir de la problématique de *l'évocation de l'absent et du déjà-là* tels qu'ils apparaissent dans le discours lors des interactions verbales. Si l'on considère que parler de soi inclut constitutivement parler de l'autre et des relations qui se tissent entre soi, les autres et le monde on peut se poser la question, s'agissant de l'enfant, des modes de manifestation de cette évocation de l'absent.⁹

Dans les exemples qui seront analysés et selon la problématique retenue trois éléments intéressent ma réflexion: les notions de *temporalité*, de *spatialité* et *d'affect*. On verra de quelle façon elles se manifestent dans les initiatives de demande et dans les séquences «pré-narratives» produites par l'enfant. Au vu des corpus, ces trois notions, m'ont paru inséparables du lieu même où elles font ancrage, à savoir : l'interaction et le dialogue avec l'autre. Et il est important de rappeler que cet autre est un adulte, un «consocié» selon l'expression de Schütz (1987, p.21-22), à la fois «prédécesseur» et «contemporain».

A l'âge considéré ici, l'enfant en développement et en devenir est tout entier appréhendé, par le partenaire verbal de l'interlocution, comme un être capable d'agir et de parler. L'adulte vise de façon plus ou moins volontaire et consciente à le faire entrer dans le monde de la culture dont le média premier serait l'appropriation du langage avec ses dimensions socio-pragmatiques. Cette discursivité d'abord offerte et qui sera peu à peu négociée avec l'enfant émane d'une personne dénommée «x ou y», spatio-temporellement située qui tient lieu *d'ancrage de*

⁹ De ce point de vue, je fais mienne l'idée que reprend Ricœur (1990) à Husserl (1996) pense que le sujet ne saurait être connu entièrement par une réflexion directe parce que son activité se dépose dans les œuvres, les actes, et les objets qui constituent son monde culturel.

l'énonciation. Il s'agit de ce je «posé» du corps énonçant (en tant qu'il est voix, articulation, phonation, gestualité); autrement dit un corps à la fois fait du monde et «chose vivante», un sujet qui tantôt appartient et tantôt n'appartient pas aux objets dont il parle.¹⁰

Temporalité de la genèse d'un parler de soi

Avant de chercher à analyser les modalités de la genèse d'une mise en mots d'un parler de soi chez le tout jeune enfant, on peut d'abord se demander à quoi renvoie pour chacun de nous la notion d'un «parler de soi»? Dans quelles circonstances parle-t-on de soi?

On sait que de ce point de vue la référence dans la littérature est souvent relative à un parler de soi de discours adultes. On fait référence à des discours dans lesquels parler de soi et se raconter sont explicitement sollicités pour répondre à des demandes et à des attentes spécifiques; c'est le cas des autobiographies, des récits de vie ou d'entretiens cliniques ou de recherche (CARCASSONE; SALAZAR-ORVIG; BENSALAH, 2001).

Il serait presque banal de dire que ce type de questions (raconter sa vie et parler de soi) ne peut être adressé directement à un tout jeune enfant et cela pour au moins deux raisons.

- 1) D'une part, un certain recul et une *distanciation* par rapport à soi et à son vécu sont nécessaires dans ce type de situation. Ces deux notions qui supposent une «médiation réflexive sur la position immédiate du sujet» soulignent par là-même «un caractère majeur du parler de soi, à savoir sa temporalité» (RICOEUR, 1990 p.11-12). Or, une certaine dimension temporelle et un temps passé suffisamment long où des événements ont eu lieu sont nécessaires pour parler de soi.
- 2) D'autre part, les modes de désignation de soi ou d'autrui supposent un certain déploiement de discours. Or le corpus nous montre qu'à l'âge auquel je m'intéresse, les moyens linguistiques des enfants sont très réduits.

Pendant, malgré ces restrictions, je souhaite montrer, en tenant compte dans l'analyse du corpus de l'ensemble de l'interlocution, et en analysant la place et le rôle qu'y joue l'adulte, qu'en dépit de l'absence de tout marqueur de subjectivité référant à soi-même, il y a la manifestation d'un parler de soi chez le

¹⁰ En mobilisant la notion de 'particuliers de base' emprunté à Strawson (1973), Ricœur (1990, p.43) prend à son compte l'idée que dans les premiers particuliers de base il faut retenir l'idée que « le concept de personne comme celui de corps physique, serait un concept primitif, dans la mesure où on ne saurait remonter au-delà de lui ». S'agissant de tous jeunes enfants en développement et en devenir, cette priorité reconnue aux corps est de la plus grande importance pour moi dans la genèse du parler de soi. La personne qu'est l'enfant comme un corps qui désigne en touchant, en pointant, en mimant, accompagnant ou non ses productions non-verbales de discours, est à considéré comme co-construction dans et par l'interaction avec l'adulte.

tout jeune enfant. Les je / tu ou toute autre unité référentielle ne sont alors visées qu'obliquement (RICOEUR, 1990). Car, comme le dit Ricœur (1990, p.64):

[...] la situation d'interlocution n'a valeur d'événement, que dans la mesure où les auteurs de l'énonciation sont mis en scène par le discours en acte et, avec les énonciateurs en chair et en os, *leur* expérience du monde, *leur* perspective sur le monde à quoi aucune autre ne peut se substituer.

Modes du rapport du déjà-là à l'évocation de l'absent

Si l'on observe ce qui se passe lorsqu'on demande à quelqu'un de se raconter, on constate que l'interprétation standard de cette consigne n'est pas pour le narrateur de parler de lui-même en se regardant dans l'ici-maintenant de l'interaction, mais bien plutôt de parler d'autre chose que de ce qui est présent. C'est dans cette mise en récit que l'on constate alors que tout parler de soi induit l'évocation de l'absent:

- parler pour rapporter le discours d'autrui,
- parler de l'autre (l'autre soi-même et l'autre déterminé: les proches, les amis etc.),
- parler des autres déterminés-génériques (désignés par un métier: par exemple l'instituteur, le peintre, le médecin etc.),
- ou d'autres anonymes-génériques (le «comme tout le monde», les hommes, les femmes).

Mais ce parler de soi est également donné à travers l'évocation des choses du monde et des modes de relations vis-à-vis de ces choses. La manifestation à travers le discours des diverses figures de l'absence apparaît donc comme un donné fondateur de la discursivité et de la narrativité. Les multiples dimensions spatio-temporelles consubstantielles de toute mise en mots, et tout particulièrement des discours narratifs, me semblent être liées, fondamentalement, à l'évocation de l'absent.

Évoquer l'absent, c'est dire, à partir du moment actuel, quelles sont les relations que l'on entretient avec les autres, avec le monde et ce dont on parle. C'est-à-dire que l'événementialité discursive actuelle devient quelque chose qui tisse un lien entre:

- un *je* qui dit (différent selon les modalités énonciatives et les places occupées),

- cet autre à qui l'on parle,
- l'autre dont on parle (soi-même ou autrui),
- les objets du monde et les mots.

Mais, d'un certain point de vue, et peut-être paradoxalement, la notion du déjà-là et la notion de l'absent renvoient à la même chose. Cependant, deux distinctions au moins sont nécessaires quant à leur rapport dans le discours. Ce rapport je vais tenter de le préciser en analysant le corpus.

La temporalité comme complexe

On le sait le langage est, pour le dire dans les termes de François (1993, p.116) «un multiplicateur et un mélangeur de mondes». C'est le langage et les possibilités qu'offre les langues qui nous donnent l'occasion de mettre ensemble et de rapprocher des faits et des événements qui ne le sont pas dans la «réalité». La possibilité d'évoquer l'absent ne signifie pas du point de vue de la production langagière ne parler que de ce qui a déjà eu lieu ou d'un absent derrière soi. L'absent est aussi devant soi, fictif ou réel. La dimension sémiotique du discours a pour spécificité de rendre possible la convocation d'un déjà-là à venir, devant soi. C'est pourquoi la temporalité rendue par le discours est un *complexe*. Le discours est, en tant que tel, un processus de temporalisation par lequel le sujet renouvelle, sans cesse, les faits du monde et son rapport à autrui, ce n'est pas seulement du temps.

Cet éclairage apporté quant à ce que les possibilités du discours nous offrent, je vais revenir, en analysant des extraits de corpus, aux deux distinctions annoncées plus haut pour mieux préciser les modes de relation entre l'évocation de l'absent et du déjà-là dans le processus d'acquisition préfigurant «un parler de soi».

Le déjà-là comme tension vers quelque chose à faire.

Exemple 1 – Ainsi Mathilde, 12 mois, tapote une bougie, la mère dit : «oui, ça c'est une bougie» Mathilde pointe alors le paquet d'allumettes en faisant «a:: a::», puis tapote la mèche de la bougie, ce que la mère interprète comme : «ah! tu veux qu'on allume ?»

Si l'on analyse le déroulement de cette interaction, on voit d'abord une première manifestation non-verbale: tapoter la bougie. Ce qui pris isolément peut être équivalent d'indexer, montrer. A cette manifestation non verbale la mère réagit par un discours et semble interpréter le geste de l'enfant comme

une demande de dénomination ou d'une confirmation d'un savoir déjà-là: d'où le «oui ça c'est une bougie».

Mais cette interprétation que donne l'adulte ne semble pas satisfaire l'enfant, car celle-ci reformule autrement sa demande: elle *enchaine* sur l'adulte et sa modification gestuelle-discursive rend compte aussi d'une interprétation: elle montre à la mère qu'elle l'a mal comprise, donc elle précise davantage sa demande et pointe le paquet d'allumettes puis la mèche (et non pas toute la bougie) en l'accompagnant par des vocalises «a::a::». Il est important dans cette reprise-modification de voir que pour expliciter sa demande Mathilde tisse d'elle-même un lien entre les objets mèche et paquet d'allumettes. Outre le savoir-faire pragmatique, cette action non verbale donne à voir un schème abstrait, une mise en relation qui conduit la mère à modifier son interprétation. Elle saisit alors la demande et va la réaliser. Le «ah !», dans la manifestation discursive de la mère est une particule énonciative qui indique le mouvement même d'auto-évaluation et de l'avènement de la nouvelle compréhension.¹¹

L'enfant ne pouvant agir seule du fait de son immaturité biologique sollicite l'aide de l'adulte. Ce qu'elle sait faire, c'est *agir* sur l'autre; elle se sert de ce qu'elle *peut* faire: pointer, vocaliser. Mais on voit bien que les actes de langage communicationnels sont possibles et précèdent de loin les capacités linguistiques. L'enfant accomplit des actes langagiers complexes avec des moyens linguistiques simples.

L'énoncé de l'enfant «a:: a:: » n'a pas de sens directement transposable sur le plan linguistique, mais il l'est en tant qu'acte de langage indépendamment de la forme discursive à laquelle il peut renvoyer. On ne peut savoir s'il s'agit de: «allume la bougie!», ou «je veux que tu allumes» ou «peux-tu allumer?»; mais il y a ici dans l'espace dialogique une forme de syntaxe de l'action comme schème abstrait, précurseur de la grammaire linguistique-discursive.

Dans cette interaction, l'espace dialogique qu'offre la rencontre, permet à l'enfant de mettre en œuvre ses acquis, en les actualisant par une requête qui se manifeste entre non-verbal (tapoter) et verbal (a::a::). On voit ici comment à partir d'un savoir expérientiel, déjà-là, permis par la capacité de l'évocation d'un fait absent, Mathilde peut établir un lien entre les divers objets qu'elle pointe et donne la possibilité à la mère de rejouer (de réactualiser) l'allumage de la bougie dans le présent actuel de l'interaction. C'est dans le présent actuel que pratique du passé et action du futur se rejouent dans la demande. L'enfant actualise dans le moment présent, par son énonciation verbale et non-verbale, une pratique connue d'elle qui est un déjà-là (un savoir dans le passé), et formule une demande

¹¹ «La compréhension d'un geste consiste à le percevoir dans un ensemble temporel, non à trouver une « intention » interne correspondant à chaque extérieur manifeste.» (FRANÇOIS, 2009, p.134).

de quelque chose à faire (dans un futur immédiat). Il y a là évocation d'un savoir déjà-vu (acquis mais réalisé par l'autre) où elle montre les liens établis entre bougie, allumette et la production d'une lumière comme «fait» à venir. Du point de vue développemental Mathilde se montre à l'adulte comme un sujet, un 'je' qui déploie des compétences. D'une part, au plan des savoirs: «je sais que cet objet, la bougie, peut produire une lumière si on se sert des allumettes» d'autre part, au plan des capacités interactionnelles: «je peux exprimer autrement mes demandes en réagissant aux mésinterprétations». C'est au creux de ces actions et des réajustements dialogiques que se projette une réflexivité qui préfigure une façon de se montrer et de parler de soi.

Ce qui participe à montrer les capacités de l'enfant et qui dessine d'elle une figure de sujet compétent, ce ne sont pas seulement ses actions dans le monde (vocaliser, tapoter), mais l'effet de retour de ses réajustements en face des mésinterprétations de l'adulte. Les «étincelles» de compréhension des deux partenaires qui s'actualisent par des reprises-modifications sont dans le même temps ce qui fait *événement* du point de vue de l'acquisition des compétences interactionnelles et l'inscription de la biographie des deux sujets.¹²

Mais il arrive aussi que l'adulte se trouve en difficulté de comprendre et d'interpréter autrement les productions de l'enfant. Et que celui-ci n'arrive pas non plus, de son côté, à reformuler autrement son discours ni à proposer un autre mode sémiotique pour se faire comprendre et réaliser ainsi sa visée interlocutoire. Comme on le voit dans les exemples suivants:

Exemple 2 – Vanessa 17 mois, tend un bras en direction du tapis en disant «atchin», sa mère lui demande «atchin, c'est quoi ça? et Vanessa répète la même chose et la mère aussi en ajoutant «c'est quoi?j' comprend pas.»

Exemple 3 – Vanessa 20 mois dit «doo» lors de l'habillage, sa mère commence par répéter «doo» puis demander «c'est quoi doo»? puis elle lui pose successivement quelques questions pour deviner ce qu'elle veut. Elle l'assied lui montre les jouets autour d'elle mais Vanessa répète toujours doo et la mère ne comprend pas.

Exemple 4 – Julien 22 mois est assis dans sa chaise au petit déjeuner et dit «api.. maman» et la mère demande «api? qu'est-ce que ça veut dire?» puis propose: «a plus? appuie?», mais julien répète toujours «api» sans autre indice complémentaire.

En face des ces échanges, on voit bien que l'on se trouve, en tant qu'analyste, à peu près dans la même situation que les interactants eux-mêmes. C'est-à-dire en

¹² Les compétences des adultes à devenir «mère» ou père sont aussi en grande partie liées aux potentialités de l'enfant et à ses capacités à inter réagir. L'étayage est réciproque. Il y a co-construction biographique.

dehors de redire l'enfant a dit telle chose et la mère a répété l'énoncé de l'enfant, rien d'autre n'émerge: ni du point de vue de l'analyse de ce que le discours évoque, ni du point de vue du mouvement spatio-temporel. On ne peut non plus, par manque de traduction-interprétation de l'adulte, proposer un quelconque sens à ces énoncés.

On reste, du point de vue de la temporalité, dans le présent de la situation *hic et nunc*. Il n'y a aucun décrochage vers un ailleurs, ni passé ni futur ni aucun autre ordre spatio-temporel ne peut se dégager. L'absence d'interprétation ou les reformulations qui n'aboutissent pas ont pour effet de ne pas faire avancer le dialogue et par là-même d'annuler tout mouvement de pensée, autre. Le mode même de l'altérité ou du lien au tiers-absent ainsi que la capacité d'évoquer l'absent ou de se servir du déjà-là, semblent faire défaut par la simple absence de nouveaux événements discursifs.

La relation au tiers Absent comme processus de temporalisation

La notion d'absence peut avoir une dimension plus «englobante» et renvoyer alors à une modalité de la pensée, à un processus cognitif par lequel on appréhende le déjà-là; par exemple: annoncer que l'on va raconter, dans un autre espace-temps, un savoir que l'on vient d'acquérir.

C'est ce que montre l'exemple suivant.

Exemple 5 – Antoine à 21 mois et Catherine. Après avoir joué avec C. à éteindre et allumer une bougie Antoine dit:

«A : a maman //
alors C. enchaîne : tu raconteras à maman ?
A. confirme : mmm»

L'annonce même du mot «a maman» dit l'absence de la mère dans l'ici-maintenant, annonce le temps à venir où elle sera là, dit aussi le projet du récit à venir, récit qui parlera de l'activité actuelle qui appartiendra au moment de la narration à un passé : «avoir joué avec la bougie». L'énonciation de ce projet qui annonce un autre ordre de temporalité dessine en même temps une myriade d'affects: le plaisir du jeu, le désir et le plaisir de raconter, l'affect de l'attente (comme plaisir ou impatience). Mais on peut dire aussi que, indirectement, l'enfant pointe de son point de vue d'enfant ce qui est digne d'être raconté. Entre l'activité réalisée avec l'adulte (allumer, éteindre la bougie), l'énonciation «a maman» et l'interprétation qu'en fait l'adulte «tu raconteras à maman?», se tissent, dans le mouvement des enchaînements, des relations de sens qui reconfigurent l'énonciation actuelle. C'est bien cette reconfiguration de sens qui montre la part

de la subjectivité du sujet dans sa ré-appropriation de la langue et du discours dans l'échange avec un adulte. Cet adulte se trouve amené, en quelque sorte malgré lui, à participer au projet narratif de l'enfant; projet qui dessine, à l'horizon, une tension affective.

L'enfant montre, ici, par son discours, l'horizon externe du monde (la mère absente) mais aussi un certain horizon interne donné par le langage. Le mot faisant présence ici est un vrai substitut. Mais à la différence de l'objet réel, il dessine les horizons in presentia: il rend possible une connexion d'objets. Donc le mot ici est déjà articulé à autre chose par une chaîne de renvois qui font sens. Horizon interne et externe, sont contemporains d'un horizon intersubjectif dans la compréhension mutuelle avec autrui. «C'est dans ce cadre que l'enfant acquiert les notions que symbolisent les différents mots d'un jeu de langage.» (VONWRIGHT, 1986). Mais ce savoir acquis n'est pas seulement de type discursif, il est avant tout praxis: l'enfant tout en jouant se montre capable d'annoncer le projet du «raconter».

De ce fait, la relation que l'on peut établir entre l'évocation de l'absent et le déjà-là apparaît comme une relation d'un processus à son produit. C'est parce qu'il y a la capacité de l'évocation de l'absent, que le déjà-là se manifeste.

Mais le déjà-là ne renvoie pas pour moi seulement aux partagés communs et aux savoirs acquis-transmis; qu'il s'agisse de savoirs culturels internalisés passivement (le monde de la vie quotidienne), ou de savoirs qui mobilisent des apprentissages explicites. Il est aussi une sorte de dynamique pour construire d'autres possibles non encore là (l'hypothèse, l'imaginaire, la modification à partir d'un fait connu). C'est ce que montre l'exemple suivant.

La relation au déjà-là une tension temporelle

Exemple 6 – Matthias, 17 mois, joue avec son père à cacher et à trouver une balle sous des blocs; à un moment, après avoir caché la balle le père dit à Matthias: où est la balle? celui-ci répond d'un ton décidé, en prenant un bloc et en le posant sur un autre «tato», le père: «ah! bon tu veux faire un château maintenant ?!» et ils commencent à empiler les blocs.

Dans cette interaction on assiste d'abord dans le temps présent à un jeu avec la balle: cacher / découvrir. Puis dans un deuxième temps on voit comment l'enfant initie¹³ un changement dans le jeu et au lieu de répondre à son père en cherchant où se cache la balle, indique par son action et une annonce verbale «tato» qu'il passe à autre chose. A cet âge l'enfant ne peut encore tenir un discours explicitement métacommunicationnel: «et si on jouait à autre chose ?». C'est par

¹³ «L'initiative est une intervention de l'agent de l'action dans le cours du monde, intervention qui cause effectivement des changements dans le monde» (RICCEUR, 1990, p.133).

son action directe, verbale et non-verbale, qu'il propose de passer à autre chose. Le mot «tato» fonctionne ici comme une saillance, il fait événement. C'est ce qui permet à l'adulte, dans cet espace, de comprendre, de compléter et de formuler le projet de l'enfant en lui prêtant son discours (et sa voix) «ah bon tu veux faire un château maintenant?!».

On voit ici comment à partir d'une activité on se déplace vers une autre. Les blocs qui servaient à cacher la balle deviennent comme des 'pierres' et permettent de jouer à autre chose. Et cela est possible par une relation entre un objet présent (objets palpables, les blocs), et un déjà-là qui est un savoir sur le monde (des blocs ça peut servir à construire un château). L'objet présent permet l'actualisation d'un objet absent qui par le discours-projet «château» est un déjà-là, mais un déjà-là devant soi, un autre possible. Du point de vue intersubjectif, l'enfant en agissant se donne à voir comme quelqu'un qui fait des liens, déplace, invente, dans une atmosphère ludique chargée d'affects.¹⁴

Il est frappant de voir comment l'objet «bloc» qui servait à cacher change de fonctionnalité du seul fait de la profération du vocable «tato». De bloc, avec des qualités plus ou moins indéterminées dans le jeu du cacher/trouver, il acquiert d'autres qualités virtuelles en tant que «bloc» objet pour construire.

A partir d'un objet constant (le bloc) il y a variations d'actions. Ce type de situation, on peut l'analyser comme les premiers savoir-faire d'une grammaire de l'action ou ce que Wittgenstein (1976) appelle une pré-praxis. Il nous donne à voir la construction des relations et des variations syntaxico-sémantiques futures: Cacher sous les blocs, chercher sous les blocs, prendre les blocs, construire avec les blocs. Il y a là la projection d'un axe paradigmatique virtuel au plan linguistique renvoyant à un axe paradigmatique effectif au plan de l'action. Au vu de ce que dit l'enfant, juste «tato», on voit que «le pré-savoir n'est pas à strictement parler un savoir propositionnel [...]» Son «fondement est, pourrait-on dire praxis (..), il se situe dans l'agir qui se tient à la base du jeu de langage» (VON WRIGHT, 1986, p.191). Mais, poursuit Von Wright (1986, p.190) paraphrasant Wittgenstein:

Il n'existe pas d'ordonnance rigide parmi les jeux de langage, pas plus dans une perspective logique que du point de vue du développement génétique. Mais il y a sûrement un certain ordre parmi eux, de ces deux points de vue, Les jeux sont d'âge différent tant dans le développement de l'individu que dans l'histoire de la communauté linguistique («culture»).

En quoi peut-on dire que dans l'espace de cette interaction l'enfant tout en «jouant à», nous dit quelque chose de lui en tant que «sujet connaissant»? Il le

¹⁴ Ainsi l'affect apparaît ici, comme le dit Widlöcher (1992, p.49-50), «non comme une propriété de la représentation mais de l'action».

fait en nous montrant la pertinence de son discours, en disant «tato» et non pas bloc par exemple, il obtient ainsi la bonne interprétation de son père. Et par là-même, il montre qu'il «sait» agir sur l'adulte qui constitue un vrai «manchon» du dialogue. On peut dire que l'enfant sait faire sans pour autant dire qu'il sait ce qu'il fait. Cette réflexivité ne lui appartient pas; elle est dans l'effet que ce savoir-faire projette en absence.

Ainsi l'enfant peut savoir jouer «à, avec» sans que l'on puisse dire, à l'instar des bâtisseurs de Wittgenstein (1976) qui savent jouer le jeu de bâtir, que l'enfant sait ce qu'est un château, une pierre, la façon de construire etc. Ici le fictif virtuel précède la connaissance du monde «réel».

Mais par ce déplacement l'enfant montre aussi comment il s'inscrit dans une histoire culturelle commune. En reprenant un savoir acquis dans le passé et en le mobilisant par son discours-action il montre à l'adulte qui lui fait face l'inscription temporelle de ses compétences, mais aussi celle du soi. L'événement en ce sens, n'est pas seulement le «dit» ou le «faire», mais le phénomène temporel de l'échange, l'établissement du dialogue, où le discours est compris d'emblée comme signification (RICOEUR, 1986). C'est ce que l'analyse du corpus ci-dessous va éclairer davantage.

La relation à l'objet absent comme ouverture sur les temps verbaux et les relations sémantico-syntaxiques

Exemple 7 – Antoine (18 mois) et Catherine.

A1: ou-ou-i-kou (A, rentrant de la crèche raconte qu'au même endroit il a couru la semaine précédente après un chien).

A2: ou-ou-nan : montre le jardin où il y a d'ordinaire des chiens

A3: ou-ou : Commente ce qu'il fait quand il est à quatre pattes

A4 tati-ou-ou : A. veut que C. se mette à quatre pattes

A5 nan-té : indique qu'il n y a plus de neige à l'endroit indiqué

A6 pa-nan (Antoine tend les mains vers la lune et indique que son papa (pa) lui a dit qu'on ne pouvait pas attraper la lune.

D'abord on peut dire que du point de vue linguistique, on reconnaît dans chaque énoncé la structure des schèmes syntaxiques du français et, selon les modalités de l'énoncé, la place de ce qui est thème, rhème ou prédicat. Il est remarquable de voir ici, que l'élément de négation «nan» préfigurant d'autres types de négation de la langue, occupe déjà la place qu'il a dans une structure

syntactique du français. Ainsi on a dans A2 (les chiens ne sont pas là); A5 (y a plus de neige); A6 (Papa m'a dit: on peut pas attraper la lune).

D'un point de vue dialogique, les différents énoncés de l'enfant, adressés ici à un adulte particulier (Catherine), en partant de la perception d'un objet dans la situation présente, évoquent des événements passés (exemples: 1, 2, 5, 6) ou à venir (exemple 2 supra) et pointent des liens temporels et spatiaux entre le discours présent et les événements passés ou ceux projetés dans un futur immédiat (exemple 4). Ainsi l'enfant se donne à voir, en tant qu'énonciateur, comme *sujet* en relation à l'autre ici présent et à l'autre (humain, animal ou objet) absent, et au monde où tous ces éléments sont en relation.

L'énoncé 6 'pa-nan' est particulièrement remarquable et à lui seul résume l'ensemble des possibles des autres relevés. Il s'agit pour l'enfant, déjà à 18 mois, en montrant un objet présent «la lune» non pas de le montrer ou de le nommer pour lui-même (cela se fait latéralement par l'indexation), mais d'évoquer une autre situation vécue avec une tierce personne (papa), et surtout de rapporter le discours et le savoir qui lui ont été transmis lors de l'interaction antérieure. Ici la lune est un objet à propos duquel l'enfant transmet à son interlocutrice son savoir acquis. C'est dans cette relation: Antoine/Catherine, un objet du monde (la lune) et un autre interlocuteur (le père absent) que l'événement vécu se rejoue, mais sur un autre mode et dans une autre relation. Le discours rapporté que produit Antoine ne nous dit rien sur les modalités effectives de la situation de la première occurrence. Le lien n'en est donné que par le «pa-nan + indexation de la lune». C'est l'enfant qui établit et donne à voir le lien entre la situation précédente et la situation actuelle avec ce que chacune suppose comme relation de communauté et de différence. Il est important de souligner ici que c'est l'enfant comme énonciateur qui effectue le travail d'objectivation et de distanciation¹⁵ dans une relation intersubjective. La réactualisation de l'événement dans sa dimension spatio-temporelle est colorée, amalgamée aux affects: affect de désir (avoir la lune), de déception (ne pas avoir la lune), de prise de connaissance et d'acceptation du réel (la lune se montre mais ne s'attrape pas). Il est vrai, on ne peut attraper la lune, mais l'enfant ne le sait pas encore, il l'apprend avec l'adulte. Et dans cette remémoration [narrative], comme nous le dit Bartlett cité par Bruner (1990, p.71), «ce qui vient la plupart du temps en premier à l'esprit est un affect ou une attitude chargée d'affect (c'était déplaisant, excitant, embarrassant etc...).».

¹⁵ Cet exemple montre comment nous accomplissons des actions complexes sans avoir besoin de toujours recourir aux notions de représentation et d'intentionnalité explicites. Ici la vue de la lune fait produire le discours à l'enfant sans que l'on puisse dire pour autant, il avait l'intention, le projet de raconter, ou il se représentait telle chose. Représentation et intention se dessinent comme des horizons, à partir de l'échange entre A. et C. Ainsi on aurait au moins deux façons d'agir et de nous comporter -a) des projets de dire ou de faire (sens fort d'intention) b) mais aussi, souvent, nous disons ou nous faisons des choses hors tout projet du «à faire ou à dire». Il y aurait là une sorte d'intentionnalité passive qui nous advient.

L'absence, une dimension spatio-temporelle des affects.

Ce dernier exemple ne concerne pas une dyade mère/enfant. L'interaction se déroule à la crèche. L'adulte se trouve sollicité au même moments par deux enfants. Ces enfants ont donc une expérience de vie en groupe et c'est dans ce cadre que se manifestent les échangent.

Exemple 8

Florian, 20 mois, est assis sur une table à langer. Noëlle est en train de l'habiller. Un autre enfant (x) du même âge intervient.

Saynète 1

F1: [kiki] ?

N 1: il est pas là Kévin, il est à l'école.

F 2: [kiki] ?

N2: Il est là l'école Kévin ou il est resté en Bretagne, je ne sais pas.

F 3: [aki a no aké] !

N3: [aké] c'est qui aké ? Kévin il est resté avec papy et Mamie, Kévin hein Florian ?

F4: [yy] (Florian semble approuver)

Saynète 2

Un autre enfant s'approche

X1: maman ? (requête)

N1: maman tu la verras ce soir ; elle viendra te chercher quand tu auras goûté

X2: papa ?

N2: maman ou papa, je ne sais pas qui est-ce qui viendra

Dans ces deux saynètes on peut d'abord remarquer, comme on l'a vu dans les exemples précédents, que ce sont les enfants qui sont initiateurs et demandeurs auprès de l'adulte. Ils se trouvent dans un «espace-monde» habituel et routinisé avec un interlocuteur qui partage un savoir sur leur monde. Dans les deux cas, ce sont eux qui, par le discours, introduisent dans le présent actuel la présence de l'autre absent: Kévin, la mère, le père.

Donc quand l'enfant dit [Kiki ?] et que l'adulte lui donne une première réponse, la relance de l'enfant indique que la réponse qui lui est donnée est reçue soit comme inadéquate soit comme non compréhensible. Tout se passe comme si la connaissance qu'il avait du monde l'amenait à refuser «école». D'où la reprise-modification de l'adulte par «il est resté en Bretagne», reformulée suite à un nouveau questionnement de l'enfant [aki ano aké?] en «il est avec Papy et Mamie». Cette dernière proposition semble satisfaire l'enfant, sans doute parce

que les termes «Papy et Mamie» indiquent d'abord un lien à des personnes et non pas à un lieu¹⁶. De ce point de vue, on peut penser que l'enfant, par son insistance et ses relances, montre quelque chose de sa relation aux autres et au monde dans l'espace dialogique actuel.

C'est grâce au savoir qu'il a (le déjà-là): l'existence de Kévin, son absence actuelle, son déplacement, qu'il peut établir, dans l'ici-maintenant, un dialogue avec un adulte (Noëlle) pour parler d'autrui.

Dans la deuxième saynète l'enchaînement que fait l'enfant sur la réponse de l'adulte fait apparaître la réponse de celui-ci comme étant «insuffisante» par rapport à la connaissance que l'enfant a du monde. Dans sa pratique, il est vrai que l'un ou l'autre de ses parents (ou d'ailleurs les deux à la fois) vient le chercher, donc la réponse de l'adulte lui apparaît comme ne dessinant pas l'ensemble de ce monde possible. D'ailleurs c'est bien sa relance qui donne la possibilité à l'adulte de modifier son discours et ainsi il passe de: maman tu la verras ce soir; elle viendra te chercher quand tu auras goûté => à: maman ou papa, je ne sais pas qui est-ce qui viendra.

De ce fait, le discours dans l'ici-maintenant dessine une relation à une autre sphère spatio-temporelle et à d'autres personnes. Ce discours se présente d'emblée comme mouvement de remémoration porteur et chargé d'affects. Ces évocations ne sont pas des discours mécaniques dépourvus d'affects mais sont constitutivement portées et colorées par des affects. D'ailleurs cette charge affective dessinée dans le creux du discours et non dite semble être la motivation essentielle de ces énonciations. C'est dans ce sens qu'elles dessinent des *temporalités affectives*: celles du manque, de l'attente, de la recherche d'être rassuré etc.

Ces évocations de l'absent actualisent une sphère spatio-temporelle d'un «ailleurs», mais qui n'est possible que parce que cet ailleurs est un savoir déjà-là. L'évocation de Kévin, de maman ou de papa, en lien avec la réponse de l'adulte, rend ces absents présents bien qu'ils ne nous soient donnés qu'à travers le discours. Cette mise en mots projette en avant d'elle un monde que l'on ne perçoit pas directement mais qui nous est cependant accessible du fait de notre appartenance au même monde-culture, à travers l'activité langagière.

L'avènement de cet échange dans l'interaction établit une certaine continuité dans le discontinu. Et ceci est rendu possible par le mouvement de *modification* que produit toute activité langagière du devenir autre du même.

¹⁶ Il est intéressant de voir comment ici Papy et Mamie subissent une extension référentielle. Ils ne sont pas évoqués seulement comme des êtres mais aussi comme des "quasi-localisants", référentiellement synonymes de Bretagne, dans ce contexte.

C'est là que l'on peut voir une sorte de ramification établie entre: le déjà là, l'évocation de l'absent, les dimensions spatio-temporelles et les affects. En évoquant autrui et en parlant du monde, l'enfant nous dit quelque chose de sa relation aux autres et au monde et donc parle de lui.

Dans cette évocation d'autrui et des relations tissées par le discours entre soi, les autres et le monde se profile une façon de se montrer et de parler de soi. Ce qui n'est pas là (l'absent) est un *toujours-déjà-là* donné par la relation discursive dans l'ici-maintenant de l'interlocution.

De l'événement discursif au parler de soi : un mouvement qui se dessine

Ces différents relevés analysés où l'enfant interroge un adulte sur des faits dont il a la connaissance, dont on lui a parlé dans d'autres lieux, évoquent ce que dit Ricœur «du primat donné au même par rapport au soi dans la notion cardinale de réidentification». L'enfant non seulement s'assure qu'on parle de la même chose, mais surtout vérifie si ce savoir garde une permanence dans la multiplicité de ses occurrences dans des lieux et des temps différents. «La mêmeté fondamentale, nous dit Ricœur, est celle du cadre spatio-temporel.» (RICOEUR, 1990, p.45).

La mise en mots de chacun a valeur d'événement dans la mesure où elle nous montre avant tout l'auteur de l'énonciation à travers l'affect que dessine son discours. L'un et l'autre portent à l'avant-scène leur expérience: celle de l'enfant essentiellement en devenir et celle de l'adulte où il y a, en grande partie, du déjà-là qui se modifie dans la rencontre.

Si l'adulte, (la mère ou tout autre) perçoit l'enfant comme un sujet, un potentiel être de la culture, un potentiel *analogon*, ceci est dû à la capacité que montre l'enfant à demander, à projeter, à évoquer autrui, à actualiser le déjà-là, à déplacer des savoirs. De ce fait, on pourrait dire que la non-présence même du 'je' et du 'moi' dans le discours du tout jeune enfant est une condition nécessaire pour la formation du moi et du sujet en devenir en tant que personne, à la fois semblable et différent d'un autre. Il est important que l'enfant se donne à voir d'abord dans une relation à l'Autre et à l'Absent avant de dire 'je'.

C'est dans cette espèce de triangularité : soi-autrui-le monde, qu'implique toute interaction et toute rencontre avec autrui que l'on perçoit:

- 1) l'enfant comme un sujet énonciateur, un je-moi qui parle,
- 2) l'enfant comme un soi-autrui en relation aux autres (personnes et objets absents),

- 3) l'enfant comme un je-toi dans l'ici maintenant de l'interlocution.

Cette dernière relation permet aussi, grâce au dialogue avec l'interlocuteur, par ses interprétations, de voir les mises en lien des différentes instances du sujet parlant¹⁷.

On voit là aussi l'émergence ou plutôt la mise en place du partage doxique du 'je' en tant que 'on'. Car c'est bien cet interlocuteur qui est un «metteur» en lien; celui qui va dans l'interlocution ratifier, refuser, accepter ou rejeter ce que dit l'enfant comme étant «sensé», recevable, possible, donc en partie partageable ou non par lui et les autres (il cadre et balise les faits comme étant du monde possible, du monde fictif, etc.).

Mais il est également important de souligner que l'enfant est aussi celui qui ratifie, reçoit ou rejette telle ou telle interprétation de l'adulte. Puisque comme on l'a vu dans les exemples, c'est bien lui qui, par son insistance, ses reprises et ses relances, amène l'adulte à compléter, à reformuler et à réajuster son discours. Tout se passe comme si l'enfant, à partir du cadre de son expérience, évaluait le discours de l'autre à l'aune de sa propre expérience.

Pour conclure

En partant de l'idée que tout parler de soi présuppose de parler d'autrui et des objets du monde, on a vu comment l'évocation de l'absent et du déjà-là sont au centre de toute mise en mots. Toute mise en mots, en tant qu'événement discursif, est inscrite dans un espace-temps et actualise d'autres espaces-temps. Ainsi on a :

- a) les temporalités spatialisées du présent de l'interlocution;
- b) celles qui appartiennent à la sphère de l'évocation de «l'absent-déjà-là» des instances passées;
- c) et enfin, celles de l'évocation de l'absent à venir, actualisées par le discours.

On constate dans tous les exemples analysés, que toute actualisation discursive dit ou dessine de multiples temporalités affectives. Celles-ci sont soit dites explicitement, soit inscrites dans les mouvements entre ce qui est dit et

¹⁷ Dans une perspective développementale, on peut avoir un autre point de vue sur l'apparition tardive du je chez l'enfant. Ainsi les énoncés comme pa-nan, maman, ou kiki désigne l'enfant comme un je qui parle et cela suffit. C'est d'abord autrui qui est dit et nommé par le discours puisque l'enfant qui parle se montre déjà en parlant. Tout se passe comme si l'ancrage de l'enfant dans le monde, en tant qu'énonciateur, ne nécessitait pas d'abord ce 'je' vacant, aux références multiples, désignant à chaque fois un locuteur qui parle d'un certain point de vue.

ce que dessinent les chronotopes entre le locuteur, l'autre soi-même, les autres évoqués par le discours et le monde. C'est plus souvent dans ces mouvements, et pas seulement dans des unités concrètes de la langue, qu'émergent les différentes façons de se dire et de se montrer.

Mais tout ceci ne serait évidemment pas possible pour l'enfant en développement sans des échanges intenses avec l'adulte. Car ce sont bien les mouvements interprétatifs à la base du dialogue et de l'échange qui font advenir les «horizons intentionnels» comme actes discursifs réels. Lors des échanges avec l'enfant les adultes, en général, ne rejettent pas l'état de savoir de l'enfant ni ses modalités langagières et linguistiques; ils les prennent comme base de quelque chose à compléter ou à rectifier, mais quelque chose qui est doté d'abord de sens. L'effet du discours de l'enfant sur l'adulte est toujours pris en compte, il est *englobé* dans le mouvement de réponse-modification qui suit. C'est cet effet qui produit l'*efficacité* de la reprise et devient un point d'ancrage dialogique. Mais au moment des «ratages», comme on l'a vu dans certains relevés, le partenaire verbal (enfant ou adulte) qui ne sait pas reprendre et modifier son discours pour obtenir le minimum de convergence des horizons d'attente et des visées, met en échec l'interaction. Tout semble alors «bloqué» et on ne peut voir de mouvements de pensée qui ouvrent vers l'ailleurs ni les prémisses de ce qui peut se dessiner du point de vue des compétences discursives ou de la manifestation des affects (hormis peut-être les affects de déception). Peu de facettes du soi se manifestent alors. Et la production verbale de l'enfant non retraduite par l'adulte ne fonctionne pas comme «unité-complexe», ouvrant et maintenant l'échange; elle perd même son statut d'être un signe sémiotique renvoyant à...

BENSALAH, A. Genesis of «Speaking of self». From the already there to the evocation of the absent discursive activity of the very young child. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.381-403, 2010.

- *ABSTRACT: The analysis focuses on very ordinary oral language and non-verbal production between adults and very young children aged under two years. In articulating the concepts of the evocation of the absent and the already-there concepts that emphasize the process of a «temporal-spatiality» I problematize the genesis of a self as an object which reveals itself through discursive activity. My hypothesis is that, for the very young child who cannot self-thematized, or refer to himself explicitly, it is in the evocation of others and other objects of the world, indirectly that he «talks» of himself. Three factors support my endeavor to deal with the issues raised: the notions of temporality, spatiality and affect. These features are clearly present in the initiatives and demand in the «pre-narrative» sequences produced by the child. In view of the corpus, these three concepts seem to me inseparable from the place where they are anchored, namely the interaction and dialogue with the other. The approach adopted in the analysis to argue the idea of an expression of «talk about self» by the very young child, is not so much of a strictly linguistic type as of a pragmatic type. I analyze as well the reciprocal effects between the interaction and the exchanges that shape it.*

- **KEYWORDS:** *Interaction. Repetition-modification. Talking about oneself. Evocation of the absen. Temporality. Spatiality. Affect.*

RÉFÉRENCES

- BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. Traduit par Alfreda Aucouturier. Paris: Gallimard, 1984.
- BENSALAH, A. Entre hétéronomie et autonomie: espace de jeu et imaginaire. In: APPROCHES interactives de l'autonomisation du jeune enfant dans et par le langage. Paris: Peeters: Selaf, [2011]. Article à paraître.
- BRUNER, J. *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: ESHEL, 1990.
- CARCASSONNE, M.; SALAZAR-ORVIG, A.; BENSALAH, A. Des récits dans des entretiens interprétatifs de recherche: entre narration et interprétation. *La revue québécoise de linguistique*, Montréal, v.29, n. 1, p.97-122, 2001.
- COSNIER, J. *La psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz, 1994.
- FRANÇOIS, F. *Essais sur quelques figures de l'orientation, hétérogénéité, mouvements et styles*. Limoges: Editions Lambert-Lucas, 2009.
- _____. Quelques remarques sur l'entrée de l'enfant dans le langage; dialogue et monologue. *Les Cahiers de Fontenay*, Paris, n.75, p.55-66, 1994.
- _____. *Pratiques de l'oral*. Paris: Editions Nathan, 1993.
- GEERAERTS, D. La grammaire cognitive et l'histoire de la sémantique lexicale. *Communications*, Paris, n.53, p.17-50, 1991.
- GOLSE, B. Emotions, affects, représentations mentales et handicap. *CESAP- Informations*, Paris, n.34, p.25-35, 2001.
- _____. *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris: Editions Masson, 1995.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1979. t.1.
- HUSSERL, E. Cinquième méditation. In: _____. *Méditations cartésiennes*. Traduction de Peiffer G. et E. Levinas, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1996. p.148-242.
- RABIN-JAMIN, J.; SABEAU-JOUANNET, E. Genèse des marques de la personne en français et en wolof: les premiers dialogues mère-enfant. *La linguistique*, Paris, v.31, n.1, p.6-79, 1995.

- RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil, 1990.
- _____. *Du texte à l'action: Essais d'herméneutique II*. Paris: Editions du Seuil, 1986.
- SCHAEFFER, J.-M. Quelles vérités pour quelles fictions? Vérités de la fiction. *L'Homme, Revue Française d'Anthropologie*, Paris, p.175-176, 2005.
- SCHÜTZ, A. *Le chercheur et le quotidien; phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1987.
- STERN, D. Le contour de vitalité. In: BARBER, J.-M.; GALATANU, O. (Dir.). *Action, affects et transformation de soi*. Paris: PUF. 1998a. p.223-240.
- _____. *La constellation maternelle*. Paris: Calmann-Lévy, 1998b.
- _____. Le sens d'un soi émergent. In: _____. *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: PUF, 1989. p.57-95.
- STRATEN, A. Van der. Heurs et heurts de la communication précoce. In: FRANÇOIS, F. et al. *La communication inégale; heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris: Delacahux et Niestlé, 1990. p.13-29.
- STRAWSON, P. F. *Les individus*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- VON WRIGHT, G. H. *Wittgenstein*. Traduction de E. Rigal. Mauvezin: T.E.R., 1986.
- WALLON, H. *Les Origines du caractère chez l'enfant: les préludes du sentiment de personnalité*. Paris: PUF: Quadrige, 2002.
- WIDLÖCHER, D. De l'émotion primaire à l'affect différencié. In: MAZET, P.; LEBOVICI, S. (Dir.). *Emotions et affects chez le bébé et ses partenaires*. Paris: ESHEL, 1992. p.45-55.
- WITTGENSTEIN, L. *De la certitude*. Paris: Gallimard, 1976.

Recebido em março de 2010.

Aprovado em junho de 2010.

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 artigo¹ 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

¹ 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 pesquisas², 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 enunciador) 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

² 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.”*³ (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 geral⁴.

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,

³ “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).

⁴ 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 EME⁵, 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 (pronomes pessoais) 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 constataram 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.

⁵ 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”:

Antes	Hoje
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 resultados⁶.

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

⁶ 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 acústica⁷ 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)?

⁷ 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 feita⁸.

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

⁸ 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”⁹ 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

⁹ 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 tô ((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 tô ((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 baço:o o baço 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. O¹⁰ – ((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”.

¹⁰ 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 criança¹¹.

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”¹², 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”.

¹¹ 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”.

¹² 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 quadro¹³ 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
Formas										
Nome	1,1%	0	2,6%	1,4%	1,5%	0	0	1%	0	0
Preenchedor ([e])	0	0,9%	0	0	0	0	0	0	0	0
Eu	0	0	2,6%	0	25,7%	1,7%	39,6%	11,9%	2,6%	7,4%
Me	0	0	0	0	0	0	0	1,5%	1,3%	0
Meu	0	0	0	0,9%	0	0	0	0,5%	0	0
Não-verbal (apontar para si)	1,1%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Posicionamento (não)	0	0,9%	1,3%	4,2%	0,75%	0,8%	9,2%	1,5%	2,6%	3,7%
Posicionamento (outros)	0	0	1,3%	2,3%	0	0	0	0,5%	3,9%	0
Comigo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,8%
Verbos 1ª pessoa	1,1%	0,9%	0	1,4%	34%	5,9%	29,6%	7,7%	3,9%	11,1%
Outros morfemas verbais para 1ª pessoa	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 equilibra¹⁴ 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%);

¹³ 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.

¹⁴ 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^{as} Dr^{as} Aliyah Morgenstern (Paris III/COLAJE), Christiane Prenéron (CNRS/SUBJELA) e Márcia Romero (UNIFESP) pela atenciosa leitura, pelos comentários e reflexões que certamente contribuíram 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>. 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).

LE MOS, 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>. 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.

PÈRE OU PAIR? DÉCALAGES ET AJUSTEMENTS CO-ÉNONCIATIFS

Aliyah MORGENSTERN*

Christiane PRÉNERON**

- **RESUME:** L'objet de notre analyse dialogique et co-énonciative concerne la forme prise par la relation entre un père et son fils au cours d'échanges verbaux. Dans cette dimension relationnelle, nous avons cherché plus particulièrement à éclairer le statut d'énonciateur que chacun octroie à lui-même et à l'autre. Les images qu'un père et un fils ont l'un de l'autre et les places qu'ils occupent dans le dialogue sont en partie déterminées par leur statut de père et d'enfant. Ces places ne configurent pas un mode relationnel homogène. Au contraire, cet extrait de corpus est frappant par la grande diversité d'attitudes adoptées par le père avec son enfant: tour à tour il lui donne des ordres, des permissions, le réconforte, joue avec lui, lui propose des défis ou rivalise avec lui. Daniel peut entrer dans le jeu proposé par son père ou s'y opposer, se laisser guider ou refuser, mais aussi être à l'initiative par des demandes ou des jeux. C'est cette diversité que nous tentons de mettre au jour, sachant que certaines séquences se caractérisent plus particulièrement par des décalages entre les interlocuteurs, alors que d'autres conduisent à des ajustements. Si la diversité qui caractérise cet extrait ne saurait être étendue comme caractérisant toute interaction père/enfant, l'analyse qui en est faite peut servir de repère pour l'étude de nouvelles interactions parent/enfant.
- **MOTS-CLÉS:** Place dialogique. Co-énonciation. Décalage. Ajustement. Relation père/enfant.

Introduction théorique

Le travail ici présenté s'inscrit dans une interrogation qui cherche à éclairer comment les échanges verbaux, et plus particulièrement la dynamique de la co-énonciation, reflètent le statut de sujet-énonciateur que l'adulte et l'enfant s'octroient l'un et l'autre mais aussi l'un à l'autre. L'objet de notre étude¹ concerne la forme prise par la relation père-fils dans les énoncés de chacun d'entre eux, dans un extrait de corpus particulièrement riche qui se déroule quand Daniel² a

* Université Sorbonne Nouvelle. Paris 3 – COLAJE. Paris – França. 75231 – aliyah.morgenstern@univ-paris3.fr.

** Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Paris 10 – MoDyCo-CNRS. Paris – França. 92001 – christiane.preneron@gmail.com.

¹ Ce travail a été effectué dans le cadre d'une collaboration de l'équipe du LEAPLE dirigé par Christian Hudelot, Anne Salazar Orvig et Anna Marcova.

² Daniel a été filmé par Anne Salazar Orvig une fois par mois pendant deux ans.

deux ans lors d'un échange avec son père. Nous avons découpé l'extrait en huit séquences en fonction des différents thèmes en circulation dans le dialogue. Nous cherchons à décrire les types de liens entre les énoncés et les sujets qui les ont produits tels qu'ils se manifestent dans le jeu de l'interaction.

Subjectivité, énonciation, énonciateur

La théorisation de l'inscription de la subjectivité dans le langage par certains courants de la linguistique contemporaine permet de prendre en compte à la fois la dimension de l'affectivité et celle du point de vue. Le langage n'est plus considéré comme distinct de ses utilisateurs qui impriment à leur discours la marque de leur point de vue et de leur ressenti. Déjà présente avant d'être ainsi nommée, dans les travaux d'Aristote sur la rhétorique, la théorie de l'énonciation, intitulée comme telle, fait son apparition avec Charles Bally, dans la première partie de son ouvrage: *Linguistique générale et linguistique française* (1ère édition en 1932). Le pôle organisateur de sa conception est que le langage, "[...] loin d'être une construction purement intellectuelle est au contraire toujours animé, mobilisé par l'affectivité." (BALLY, 1915 apud CLAPARÈDE, 1985, p.107).

Dans la perspective ouverte par Benveniste (1966) et développée par Culioli (1973), le processus de référenciation dépend des conditions d'utilisation de la langue et donc de la situation d'énonciation. En distribuant les rôles interlocutifs et en fixant les origines spatiales et temporelles à partir desquelles s'effectue la référenciation, le sujet parlant s'approprie "l'appareil formel de l'énonciation".

Bakhtine (1977), avait quant à lui déjà abordé la problématique de l'interlocution en installant "un sujet en relation avec ses environnements" et en soulignant comment la dimension culturelle de l'individu comme du discours le conduit à mettre en scène des contenus dont il n'est pas l'auteur. C'est cette dimension "polyphonique" du discours qui conduit Ducrot (1984), parmi d'autres, à distinguer le locuteur de l'énonciateur en désignant ainsi l'auteur des paroles proférées.

La problématique du "qui parle?" s'accompagne par ailleurs de celle du "à qui parle-t-on?" C'est d'une certaine façon, en réponse à cette question que Culioli (1973, p.87) propose les notions de co-énonciateurs et de co-énonciation:

La co-énonciation est l'ensemble des rapports complexes que tissent les deux interlocuteurs au moyen du langage. La référenciation n'est ni neutre ni objective, c'est un processus médiatisé par les sujets, de construction et de reconstruction de la signification; elle est indissociable des deux protagonistes de l'échange verbal ainsi que des représentations, images et visées de l'un par l'autre: la signification d'un énoncé, par-delà son sens provient de l'accommodation intersubjective.

La co-énonciation est précisément le lieu du “jeu” (au double sens de ce terme), c’est-à-dire d’ajustements, voulus ou non, réussis ou non; glissements, lapsus, malentendus, ambiguïtés, ne sont pas “des parasites” de la communication, ou des “bruits” sur un fond informatif clair, mais font partie intégrante de l’activité de langage. Dans cette conception, intervient également la notion de modulation: “[...] si la co-énonciation repose sur un travail d’ajustement entre les ‘systèmes de coordonnées’ des deux interlocuteurs, ces systèmes sont pour une partie stables et pour une autre ‘faits de déplacements et de translations’.” (CULIOLI, 1976, p.216).

Dans un prolongement de cette perspective, Jacques (1983) distingue:

- Les *instances énonciatives*, qui n’ont d’existence que par et dans le discours, en quelque sorte des entités de parole. Il s’agit là d’un concept métalinguistique dépourvu de toute portée psychologisante et qui en particulier n’est pas réductible à l’ego ou au sujet psychanalytique.
- Les *sujets empiriques*, les individus concrets, as-signables dans la réalité, qui sont les indispensables *supports* des instances énonciatives, individus avec leur physiologie, leur caractère, leur biographie et tout ce que cela implique tantôt d’insulaire et tantôt de clos, tantôt de dépassement par la relation. Pour cet auteur, il ne faut pas se poser la question du rapport entre sujet linguistique et extralinguistique, l’instance énonciative ne s’identifiant pas à un “sujet”, fût-il linguistique.
- Les *personnes* vivant dans l’espace de la relation qui les instaure. Elles s’identifient en quittant la clôture de l’individualité et s’actualisent par l’exercice de leur compétence communicative.

Il ne s’agit donc plus de voir dans l’énonciation une simple “appropriation individuelle de l’appareil formel de l’énonciation”, à quoi s’adjoindrait une “implantation” du “tu” en face du “je”, de l’allocutaire en face du locuteur (BENVENISTE, 1966). Selon Jacques (1983, p.47) en effet, “les interlocuteurs s’approprient conjointement l’appareil de la langue pour énoncer leur position corrélatrice de co-locuteurs”. Les effets de sens ont pour clé le rapport je/tu. En particulier, on ne peut construire la valeur référentielle de ce qui est dit qu’en le rapportant à ses coordonnées énonciatives. Telles sont du moins les conséquences que l’on peut tirer d’une articulation entre les recherches sur l’énonciation et les recherches sémantiques des logiciens.

C’est en suivant cette perspective, où les interactions verbales sont considérées d’emblée du point de vue de la relation interlocutive que nous utilisons les notions de locuteur, d’énonciateur et de co-énonciation.

Locuteur:

Le locuteur est celui qui prend la parole, c'est le proférateur (ARMENGAUD, 1985); il peut ou non coïncider avec l'énonciateur.

Enonciateur:

L'énonciateur est le sujet qui produit un énoncé à l'intention d'un autre énonciateur (le co-énonciateur) à un moment T_0 dans une situation particulière. Dans "l'intention" peuvent intervenir les jeux des représentations respectives des deux sujets. Vu comme l'origine des repérages de l'énoncé, l'énonciateur ne désigne pas la personne physique mais seulement une réalité linguistique, l'énonciateur est source des déterminations modales.

Mais peu d'auteurs respectent ce découpage entre réalité linguistique et personne physique et il nous paraît difficile de séparer ces deux dimensions. Se demander si vraiment l'énonciateur est la personne physique ou pas nous paraît être un faux débat. Ce sont des individus particuliers qui s'approprient "l'appareil formel de l'énonciation" et deviennent énonciateurs. Nous tâcherons cependant de distinguer quand nous parlons des personnes en tant qu'elles ont des relations entre elles (en tant que père, fils, ou pairs) et en tant qu'elles sont des énonciateurs produisant des énoncés que nous analysons. Les énoncés sont néanmoins marqués par les relations interpersonnelles. C'est bien l'articulation entre relation interpersonnelle et co-énonciation – qui met en jeu la représentation que chacun des co-énonciateurs se fait de la représentation de l'autre – que nous tentons d'éclairer dans ce chapitre.

Pour Culioli (1999), l'énonciation suppose que l'on assume la dissymétrie entre un premier sujet et un second sujet, avec un hiatus entre les deux. On doit par conséquent poser la question de savoir comment l'ajustement est possible. Ce sont le hiatus particulier entre Daniel et son père et leurs tentatives d'ajustements que nous tâcherons de mettre au jour par l'analyse des échanges verbaux entre eux.

Construction de soi, acquisition du langage et co-énonciation

Si l'échange verbal, constitue un cadre où se met en place l'appropriation des moyens langagiers, c'est aussi le lieu d'une dynamique interactive qui met en jeu le processus de "personnalisation" (LE CAMUS, 1999). Ce processus s'effectue par de nombreux canaux et selon des modalités variables, parmi lesquelles l'imitation occupe certainement une place privilégiée. Mais le langage adressé à l'enfant, celui qu'il adresse à ses interlocuteurs et ce qu'ils en font ne semblent pas sans incidence sur la construction de l'identité, de l'individu comme personne et de

la conscience de soi, sachant, bien sûr, qu'il y a une double détermination de l'individuation par le langagier et du langagier par l'individuation. Comme l'indique Laurent Danon-Boileau (1994), on peut se demander si la subjectivité manifestée par l'emploi du pronom personnel "je" ne doit pas d'abord être renforcée par un Alter Ego avant que l'ego lui-même puisse dire "je" et si l'égoïsme ne serait pas plutôt un aboutissement qu'un point de départ.

Dans le champ de l'individuation par le langage, c'est d'abord en tant que partenaire conversationnel que l'enfant, avec les représentations qui lui sont associées, a fait l'objet d'analyses et de comparaisons interculturelles (OCHS; SCHIEFFELIN, 1995; RABAIN, 1979; RABAIN-JAMAIN; SABEAU-JOUANNET, 1997): partenaire que l'on entend ou pas, partenaire à qui on donne la parole, partenaire à qui l'on demande d'intervenir et dans certaines communautés sous une forme donnée («dis ceci» et «dis ainsi»), partenaire qui prend la parole, partenaire dont on interprète les énoncés ou même d'emblée les vocalisations...

Très tôt, l'enfant se voit attribuer différents statuts en tant que sujet énonciateur qui vont participer au développement de sa socialisation mais aussi à celui de son individuation. En effet, dès lors que des interprétations de ses productions lui sont signifiées, ce n'est plus seulement à l'enfant membre du groupe que s'adressent ses interlocuteurs mais au sujet singulier, énonciateur d'une parole propre. Mais surtout, à l'interprétation du contenu référentiel peuvent s'ajouter d'autres interprétations concernant divers aspects de l'énonciation, celui de la source énonciative (l'enfant est-il considéré comme l'auteur de ses propos, sachant que ce que nous désignons par là ne correspond pas forcément à la réalité mais à l'image qui en est éventuellement donnée), celui de sa prise en charge, et avec elle du point de vue de l'enfant sachant que si la prise en charge est contestée, le point de vue l'est aussi alors qu'inversement la prise en charge peut être reconnue mais le point de vue contesté comme c'est le cas dans le désaccord.

En tout état de cause, chaque interprétation dont la nature peut se manifester, dans l'enchaînement par le biais d'une reformulation, mais aussi par une reprise ou par la forme de la continuité, confronte le sujet à son énonciation, et par contre-coup à son être comme référant au monde et/ou comme s'adressant à autrui.

Cette confrontation pourrait conduire le sujet vers des prises de conscience diverses pouvant affecter (ou non) son image, voire la faire évoluer. L'école de Chicago et G.H. Mead ont montré comment c'est en prenant conscience d'autrui que le sujet devient conscient de lui-même: "The individual becomes self-aware in the process of becoming aware of others." (MEAD, 1934, p.174). Et c'est dans une même orientation que pour Bakhtine (1977) la conscience s'installe chez un sujet en relation et ne serait que l'intériorisation de formes discursives. De fait, si les mouvements de prise de conscience ne sont bien sûr pas uniquement liés au langage (FRANÇOIS, 2005) – que l'on considère la relation directe de

l'enfant aux objets et au monde, par exemple – ceux-ci semblent pouvoir être favorisés par une dynamique interactive qui mobilise les changements de points de vue. Toutefois, ces changements de point de vue apparaissent plus ou moins fréquemment en fonction du degré de présence/absence de l'objet de discours. Ce que nous appelons "objet présent" peut être un objet mais aussi une personne et le discours s'articuler ou non à une activité. Par ailleurs, l'objet de discours peut être présent aux yeux des deux interactants, absent pour l'un mais pas pour l'autre; il peut s'agir d'un objet dont l'absence n'est pas vécue de la même façon par chacun d'entre eux ou encore d'un objet plus ou moins obscur. Les représentations et l'interprétation qu'elles peuvent fonder des énoncés émis constituent un domaine où s'observent d'importants décalages. En particulier les représentations associées aux énoncés, à leur signification et aux raisons de leur production convergent plus ou moins en fonction de ce degré de présence/absence et ce sont ces partages de représentations ou à l'inverse ces décalages que les énoncés manifestent. Les décalages sont parfois suivis d'ajustements co-énonciatifs.

Par ailleurs, points de vue et interprétations ne sont pas indépendants des représentations que chaque énonciateur se fait de son co-énonciateur. Dans leur apparition comme dans leur forme, ils dépendent du statut des interactants, associé aux places institutionnelles qu'ils occupent mais aussi à leurs places énonciatives: en absolu un enfant de deux ans et un adulte ne peuvent occuper une même place énonciative (1995). Par ailleurs puisque l'enfant et l'adulte dont nous analysons ici les échanges sont fils et père, l'asymétrie liée à la différence d'âge, se double d'une autre asymétrie, en termes de complémentarité, qui se traduit par des rôles non interchangeables.

Parent et enfant (ici père et fils) ont une relation différente au réel et à autrui, ce qui se manifeste par une double asymétrie :

a) Au niveau de la relation au monde

- L'adulte possède un degré de connaissances et de compétences que l'enfant ne possède pas encore (contrairement à l'enfant, le père sait comment se saluent les esquimaux et sait siffler, thèmes qui sont abordés dans l'extrait analysé).
- L'enfant a un potentiel d'interrogations sur le monde à propos duquel l'adulte est sollicité (Daniel pose beaucoup de questions à son père).

b) Au niveau de la relation interpersonnelle

- Parent et enfant occupent des places «institutionnellement» asymétriques (VION, 1995). Dans cet extrait, par exemple c'est son père qui dit à Daniel âgé de deux ans, d'éteindre la télévision, qui lui propose de siffler, ou qui le réconforte. Mais

ils peuvent être conduits à sortir de leurs rôles et à se glisser dans des attitudes qui ne correspondent pas à des places prédéfinies. Ainsi observe-t-on des mouvements de rapprochement/éloignement où se renégocient d'autres types de relations : le père peut donner à son fils un statut d'adulte ou à l'inverse jouer le rôle d'un enfant.

- l'enfant a une volonté d'affirmation de soi qui peut décontenancer l'adulte et l'amener à se repositionner par rapport à lui (on se demandera ce que signifie Daniel quand il dit «cac» et comment interpréter la réaction de son père).

Ces différences se marquent dans la mise en jeu des places énonciatives. C'est ce que nous avons voulu explorer dans l'extrait de film qui fait l'objet de cette étude.

Démarche

Lors de notre première rencontre avec le corpus nous avons été frappées par la grande diversité des comportements adoptés par le père avec son enfant : tour à tour il lui donne des ordres, des permissions, le réconforte, joue avec lui, lui propose des défis ou rivalise avec lui. Nous nous sommes intéressées à l'impact de ceux-ci sur la relation et le dialogue entre le père et l'enfant. Daniel réagit différemment selon les situations, il peut entrer dans le jeu proposé par son père ou s'y opposer, se laisser guider ou refuser.

Nous serons donc amenées à examiner les positions prises par chacun d'entre eux, leurs attitudes, leurs points de vue divers mais aussi les effets et réactions observées en relation avec ces attitudes et ces points de vue. Nous analyserons le corpus en prenant en compte à la fois le contenu des énoncés, leur insertion dialogique, la conduite du dialogue mais aussi la relation entre Daniel et son père. Si les énoncés de chacun des co-énonciateurs constituent le point de départ de notre analyse de linguistes, pour examiner leur dimension "co-énonciative", nous les replaçons dans le contexte qui définit la relation interpersonnelle des partenaires de l'interaction. Par contexte, nous désignons à la fois l'ensemble des données situationnelles qui actualisent hic et nunc la relation père/fils et leur histoire partagée ou non partagée.

Au cours de nos analyses qui font intervenir les représentations des co-énonciateurs, nous serons amenées à donner des interprétations personnelles des énoncés avec la part de subjectivité qu'elles comportent obligatoirement. En effet, les représentations qu'un énonciateur se fait de son interlocuteur et de ses énoncés sont rarement formulées verbalement en tant que telles mais peuvent être implicitement présentes dans la forme ou dans le contenu des énoncés ainsi que par l'enchaînement dialogique. D'une manière générale,

les formes d'enchaînement à l'énoncé de l'autre (reprise, réponse, question...) peuvent indiquer la façon dont l'énoncé est entendu par son destinataire et la représentation que ce dernier se fait de celui-ci et de l'auteur de cet énoncé. C'est là qu'intervient la part d'interprétation contenue dans nos analyses. A partir de l'énoncé de Daniel "où elle est maman ?", notre analyse de la réponse du père se fonde sur une interprétation non seulement en termes d'apport d'information face à un manque ("elle est à l'université"), mais également en termes de réconfort ("mais elle va bientôt rentrer") en réponse à une angoisse de l'enfant devant l'absence dont la question qu'il a posée serait la trace verbale.

La rencontre entre ce père et son fils se tisse dans une articulation entre des interactions "purement verbales", en tout cas centrées sur le verbal et d'autres mixtes où le verbal s'associe à une activité. De ce point de vue, les effets intersubjectifs des différentes facettes de la relation s'appuient sur des "supports" différents. Nous avons choisi de présenter les séquences comportant suffisamment de verbalisation pour permettre d'analyser ces différentes dimensions à l'œuvre dans le déroulement des échanges et en particulier l'impact des jeux co-énonciatifs sur cette relation. Avant de présenter notre analyse dans le détail, nous avons choisi de proposer une revue synoptique des séquences analysées³.

Revue Synoptique

Séquence 1: Maman absente (1:00-1:35).

Cette brève séquence s'organise autour de l'interrogation que Daniel adresse à son père, à propos de sa mère absente de la maison à ce moment là. A ce questionnement, le père de Daniel réagit en adoptant trois attitudes co-énonciatives différentes. L'enfant ne se trouve donc pas face à un co-énonciateur "homogène", différentes images de son énonciation lui sont ici renvoyées et ce faisant, différentes facettes de leur relation.

Séquence 2: Bonjour les esquimaux (1:50-2:25).

Le père initie un jeu dans lequel il attribue un rôle à l'enfant en lui proposant de frotter le nez au sien. Ce jeu se révèle en fait inscrit dans un déroulement où le père de Daniel lui montre, sans l'explicitement verbalement comment les esquimaux se disent bonjour. Cette séquence illustre le décalage qui peut se produire entre deux interlocuteurs quand il n'y a pas savoir partagé et ne se déroule donc pas sans encombres, ce qui n'empêche pas l'enfant d'y prendre plaisir.

Séquence 3: Caca (2:25-2:35).

Dans cette séquence, en introduisant une rupture thématique, l'enfant peut manifester une opposition à ce que lui avait proposé son père dans la séquence

³ Elles sont parfois séparées par des moments de transition ce qui explique les décalages dans les minutages.

précédente. Ici, Daniel par ses assertions et ses refus s'affirme comme un sujet énonciateur qui va décontenancer son interlocuteur.

Séquence 4: Aller dans la voiture (2:35-2:50).

Dans cette séquence également, Daniel se présente comme un sujet énonciateur qui prend l'initiative d'exprimer un désir. Mais il va rencontrer dans les énoncés de son père une autre image de son énonciation ce qui établit un décalage entre les représentations des deux interlocuteurs.

Séquence 5: Le nez (2:50-3:10).

Daniel a réussi à ramener le dialogue sur le terrain du jeu. Le jeu qu'il initie (explorer le visage de son père à la recherche du " nez ") se développe dans une bienveillante neutralité, son père le laissant jouer avec son corps. Ce tâtonnement ludique peut être mis en parallèle avec le tâtonnement entre les deux co-énonciateurs à la recherche d'un lieu de consensualité, mais aussi avec le tâtonnement phonique, reflet d'un mouvement régressif.

Séquence 6: Eteindre la télévision (4:46-5:10).

On quitte le domaine ludique puisque le père demande à son fils d'accomplir une tâche: éteindre la télévision. Toutefois, il s'agit d'une action que Daniel accomplit avec plaisir et la complémentarité de la relation s'accompagne d'une connivence entre l'enfant et son père.

Séquence 7: Siffler (5:10-).

Inscrite dans le champ de l'apprentissage (siffler avec ses doigts), la séquence se déroule sur un mode plus distancié car l'activité proposée à Daniel est un peu trop difficile pour lui. En même temps les échanges donnent à voir divers décalages, et à la relation adulte/ enfant se substitue ici ou là une relation de rivalité entre pairs.

Séquence 8 : Ecrire sur la main (10-11)

Dans cette dernière séquence, qui semble faire écho à l'échec de Daniel avec le stylo comme sifflet, celui-ci a utilisé la fonctionnalité usuelle du stylo et s'est écrit sur la main. L'interaction verbale se joue sur un mode mêlant la relation de complémentarité et le jeu de rôle.

Certaines séquences se caractérisent plus particulièrement par des décalages entre les interlocuteurs, et d'autres par des stratégies d'ajustement et de recherche d'une consensualité. A quoi attribuer ces différences co-énonciatives et les stratégies qui les accompagnent? En comparant les séquences, il est apparu que le degré de présence/absence de l'objet (mère absente, télévision présente) pouvait jouer un rôle déterminant dans les possibilités d'ajustements co-énonciatifs entre les partenaires du dialogue. Cette présence/absence de l'objet de discours semble

présenter un lien avec l'homogénéité ou à l'inverse la multiplicité des perspectives et donc avec la relation entre les deux co-énonciateurs.

Nous avons articulé notre analyse en distinguant les séquences en fonction de l'objet de discours. L'ordre que nous adoptons pour présenter ces séquences tient compte de leur regroupement en fonction du degré de présence/absence de leur objet de discours.

- Présent (séquences 5,8,6)
- Absent (séquences 1,4)
- Présent pour l'un des interlocuteurs et absent-obscur pour l'autre (séquences 2,3).

Objet de Discours présent

Dans les séquences suivantes, l'échange verbal s'articule autour d'un "objet" présent, visible, palpable (le nez, la télévision). Dans les deux premiers cas, l'enfant propose un thème, dans le troisième cas, c'est le père qui prend l'initiative.

Séquence 5 1:50 «Le nez»: comment suivre la demande de l'enfant

DAN: sa ekisa ?

Il explore" de la pointe des doigts le visage autour de la bouche de son père.

PER: c'est qui ça? .

DAN: le wete .

Il continue l'exploration.

PER: hein ?

DAN: læne {walje} ?

Il touche la joue droite de son père.

PER: le nez où il est ?

DAN: setsija æne ?

Il pointe le nez des deux mains, les index touchent la lèvre supérieure sur le nez.

PER: c'est c'uilà le nez oui.

DAN: sija {l}æne ?

Il pointe de la main droite sans toucher vraiment.

PER: voilà c'est ça oui

Dan : ε: æ amẽ ?

Dans cette séquence, Daniel a lâché le doigt de son père qui est accroupi, les yeux au niveau de ceux de son enfant, mais Daniel semble dans un autre

univers. Il commence par explorer avec ses mains le visage de son père, afin de déterminer (ou de se faire confirmer?), l'endroit précis que l'on désigne par le terme "nez". Cette initiative "corporelle" est suivie d'une interrogation dont le père accuse réception, par une reprise de l'énoncé de l'enfant. Daniel poursuit avec une nouvelle interrogation **/le wete/** que son père n'arrive pas à interpréter "hein?". Daniel propose une reformulation : /læne walje/? que son père reprend avec une articulation plus nette, signant alors sans hésitation une interprétation des «mots de l'enfant»: "le nez où il est?" tout en laissant son fils explorer son visage sans répondre à sa question.

Lorsque Daniel demande: /setsija ene/ alors que tout en se rapprochant du "nez" il n'en est pas encore à l'indiquer clairement, le père lui répond, cependant: "c'est çuilà le nez oui", laissant ainsi son fils poursuivre sans agir à sa place. Puis, lorsque Daniel touchant véritablement son nez, interroge à nouveau son père: /sija (l)ene/? Celui-ci lui confirme, tout en acquiesçant du menton que c'est bien de çà qu'il s'agit: "voilà c'est çà oui".

L'enfant avec ses désirs, sa curiosité, ses interrogations sur le monde est ici considéré comme un sujet qui peut avancer tout seul et dont les demandes de confirmation sont validées. La participation du père à la dynamique de l'interaction est a minima:

- corporellement, il reste dans la même position et n'intervient à aucun moment ;
- verbalement, il cherche d'abord à interpréter ce que l'enfant veut dire et/ou faire et ses reprises ne comportent aucune recatégorisation, aucun ajout, aucun commentaire, aucune évaluation.

Dans l'éventail des conduites considérant le point de vue de l'enfant, on peut dire que le père, tout en étant directement concerné, est à la disposition de son fils qui est:

- digne d'être entendu;
- dont le point de vue est pris en compte;
- implicitement évalué comme capable;
- non remis en cause dans sa façon de faire.

Cette séquence nous semble exemplaire de moments où un parent (ici le père) laisse avancer son enfant dans une exploration dont par ailleurs celui-ci a pris l'initiative. Daniel se présente comme un énonciateur qui pose une interrogation dont l'objet s'éclaire peu à peu, au cours de l'exploration du visage de son père. Le père adopte une attitude d'adulte s'ajustant à une attitude d'enfant : il accompagne

cet enfant, en s'adaptant uniquement à ses demandes. Il s'agit là d'une attitude, où l'adulte qu'est le père laisse l'enfant "non expert" tâtonner (verbalement et non verbalement) et découvrir le monde par lui-même. En répondant aux demandes explicites, les parents amènent l'enfant à se percevoir comme capable de contrôler son (petit) monde.

S'il y a ici accord et coïncidence dans la complémentarité, cela semble pouvoir s'expliquer par le fait que la question de Daniel participe du registre ludique propre à l'enfant (et d'ailleurs, on peut se demander si Daniel ne reproduit pas ici, pour s'amuser, un comportement parental fréquent avec les enfants encore plus jeunes et consistant à leur demander de montrer différentes parties de leur visage), mais aussi peut-être également par le fait que ce dont ils parlent ne semble pas faire intervenir de représentations porteuses de décalages. Dans ce contexte bien précis, c'est comme si la coïncidence relationnelle se doublait d'une coïncidence mot/chose. Le père "adopte" la perspective de l'enfant en s'y ajustant avec plaisir. Cette entente nous est confirmée par l'intervention subséquente de Daniel qui se situe dans une continuité thématique par rapport au nez en explorant la main de son père: /ε:ε amẽ/ ?

Séquence 8: Ecrire sur la main

Corpus

Daniel a gribouillé avec un stylo sur son bras et le montre à son père.

DAN : ɔ : ɔ : sa :

PER : oh ! qu'est-ce que tu as fait là ?

DAN : ɔ : sa:

PER : tu t'es dessiné.

DAN : we

PER : oh ! Avec quoi ?

DAN : avet eti

PER : avec un stylo ?

DAN : ɔ : ɔ papa : ɔ :

PER : qu'est-ce que tu as ?

DAN : isi

Il regarde son père et montre son bras du doigt.

PER : qu'est-ce que tu as ici,

DAN : isi

PER : tu t'es écrit sur la main ?

DAN : wej

PER : avec le stylo ?

DAN : wej / si

Il regarde son bras, il le frotte.

PER : ah b'alors c'est toi qui l'as fait ?

DAN : wej

Il regarde son père.

PER : ah :! Daniel vraiment :!

Cette séquence s'organise aussi autour d'un objet présent, le stylo que l'enfant a utilisé et de la trace qu'il a faite sur sa main.

Plusieurs types de motivations et de représentations semblent ici à l'œuvre. Daniel qui interpelle son père pour lui montrer ce qu'il a fait: /o: o: **papa o:**/ peut donner à voir l'image d'un enfant ayant accompli un exploit. On peut d'ailleurs, dans une interprétation des conduites qui s'appuie sur ce qui s'est passé en amont, faire l'hypothèse que pour lui, écrire sur sa main constitue un exploit qui s'oppose aux échecs qu'il a subis dans l'activité de siffler. Cette image d'enfant compétent semble bien lui être renvoyée par son père, dans la réponse qu'il lui adresse. En focalisant sur un agent contrasté "oh ben alors c'est TOI qui l'as fait", l'énoncé de celui-ci peut signifier la reconnaissance de la capacité de Daniel à utiliser le stylo mais il peut aussi préparer le commentaire qui va suivre que nous pouvons percevoir comme un reproche "ah! Daniel vraiment!". L'action "écrire sur sa main" semble alors passer de la valeur d'exploit à celle de bêtise. De fait Daniel n'a-t-il pas eu également envie de faire quelque chose d'interdit, de franchir une limite...? Son père lui demandait de franchir la limite de ce qu'un enfant de deux ans est habituellement capable de faire en lui proposant de siffler dans la séquence précédente, Daniel franchit la limite de ce qu'un enfant a le droit de faire.

Exploit? Bêtise? L'ambivalence de l'interaction semble perçue par le père qui montre qu'il ne prend pas cette bêtise au sérieux. Sa désapprobation a l'air plus jouée que réelle comme le marque l'intonation assez particulière que porte cet énoncé. En effet dans "Ah! Daniel vraiment!", la courbe mélodique⁴ est marquée par l'exagération au niveau des écarts mélodiques, du contour mélodique, de l'intensité globale et de la durée, en revanche la fréquence fondamentale reste "normale". Si on compare avec une courbe de colère, deux traits prosodiques sont les mêmes: le contour mélodique et l'intensité globale, mais les autres sont différents, notamment la longueur des syllabes "ah!" et "ment" (de "vraiment!") ainsi que la fréquence fondamentale. La courbe du père de Daniel se rapproche de l'ironie mais avec tout de même une fréquence fondamentale plus grave, ce qui adoucit l'énoncé. Ainsi, le père constate la bêtise mais en même temps il laisse bien entendre qu'il s'agit d'un jeu : il joue à être père. L'intonation de cet énoncé laisse à penser que le père a une représentation de ce que son enfant attend de lui, il s'y conforme mais avec une mise à distance apportée par le jeu. On voit bien là, sinon une connivence, du moins une complémentarité de Daniel et son père.

⁴ L'analyse prosodique a été menée par Margaret Bento (Leaple).

Dans cette séquence, les deux interlocuteurs sont chacun à leur place de père et d'enfant. L'asymétrie de leur rôle prend ici la forme d'une complémentarité dans une relation affective dépourvue de conflits.

Séquence 6 4:46 “ tiens tu peux éteindre ”.

Corpus

Le père regarde la télévision qui est allumée et s'adresse à Daniel.

PER : tiens tu peux éteindre

Daniel va vers la télévision.

DAN : a wi / a wi / jetẽ

Il appuie sur le bouton de la télévision tout en se retournant, regard vers son père.

PER : très bien

DAN : ieeetẽ

Il marche vers son père.

PER : merci monsieur

DAN : letẽ

PER : merci

Dans cette séquence, le rapport père-fils s'inscrit également dans une relation adulte-enfant mais ici c'est l'adulte qui prend l'initiative de confier à l'enfant une tâche technique (éteindre la télévision). “Tiens tu peux éteindre”. Cette formulation, bien qu'elle ne soit pas au mode impératif se présente toutefois comme une injonction, la valeur d'ordre étant conférée par l'intonation descendante. La désignation de l'allocutaire, avec l'emploi du pronom “tu” rend peut-être même celle-ci plus impérieuse, que lorsque l'impératif est utilisé. En effet, lorsque l'allocutaire est explicitement désigné (“tu”) dans une formulation injonctive, tout se dit comme si la relation prédicative était d'avance validée, de fait par la prise en charge de l'énonciateur. Dans une injonction à l'impératif, à l'inverse c'est au destinataire de donner son accord ou son désaccord, (donc son point de vue) par son acte ; l'énoncé à l'impératif ne contient pas une validation de la relation prédicative. A ceci, s'ajoute ici l'emploi du verbe modal “pouvoir”, octroyant une permission. Permission et injonction sont ici de fait indissociables, ce qui confère une tonalité un peu autoritaire à la demande du père.

Mais celle-ci est en fait très bien reçue par Daniel, qui se dirige immédiatement vers la télévision pour l'éteindre, en manifestant plusieurs fois son adhésion et son plaisir:

- d'abord en verbalisant simultanément son accord: /a wi, a wi/;
- puis en verbalisant ce qu'il fait au moment où il le fait par une prise en charge énonciative de l'action qu'il accomplit: /ieetẽ/ ;

- en alternance avec les évaluations positives de son père, par ce que l'on peut interpréter comme le constat d'une mission accomplie, Daniel ayant fait demi-tour et se dirigeant à nouveau vers son père /iɛetẽ/.

En relation avec cette réalisation, les interventions du père sont toutes des appréciations positives, prenant d'abord la forme d'une évaluation : "très bien", puis de remerciements successifs dont le premier comporte par ailleurs une désignation "adultisante" à l'adresse de Daniel: "merci monsieur". L'enfant répond à cette attitude valorisante en refaisant état - de façon plus nette encore au niveau de la réalisation phonologique - de l'accomplissement de sa "mission" : /iɛetẽ/ avec l'emploi de l'aspect accompli.

L'attitude "adultisante" du père envers son fils est également portée par le non-verbal, puisque avec les derniers "merci", il serre la main de son fils comme "on le fait avec un adulte". Il y a là comme une reconnaissance d'un statut d'égal. Père et fils sont en quelque sorte des copains, des pairs. Si la séquence débute sur un mode très asymétrique, elle se développe en s'appuyant sur une connivence que le père va renforcer par la mise en forme verbale et gestuelle d'une complicité entre eux. De l'image d'un enfant devant accomplir une tâche demandée par le père, on passe à celle d'un enfant reconnu comme compétent et capable d'agir comme un adulte

Dans ces séquences où l'objet de discours est un objet présent, visible et palpable, celui-ci sert de support autour duquel s'articule la co-énonciation et semble favoriser les ajustements co-énonciatifs entre les sujets. Dans les séquences initiées par l'enfant, la relation reste celle d'un adulte s'adressant à un enfant et l'ajustement se fait sur un mode minimal. Dans la séquence initiée par l'adulte, l'ajustement au plaisir de Daniel par le biais d'une co-énonciation "adultisante" est majoré. Dans ces trois séquences, les deux partenaires ont des rôles asymétriques (en occupant leur place de père et de fils) mais complémentaires et sont complices (LE CAMUS, 1999).

Objet de discours absent pour les deux co-énonciateurs

Dans l'ensemble de ce corpus, on constate que Daniel est celui qui propose des objets de discours absents de la situation d'énonciation (sa mère, la voiture).

Séquence 1. 1:00 - 1:35 "où elle est maman?"

Corpus

DAN : wɛljɛ mamã?

PER : où elle est maman? elle est à l'université maman, elle est partie à l'université.

Daniel lève les deux bras vers son père, les pose ensuite sur les cuisses de son père.

DAN : {etc}

PER : mais elle va bientôt arriver.

Dans cette séquence, l'enfant qui demande où est sa mère se trouve confronté à trois changements d'attitude de son père qui successivement va:

- a) parler depuis sa place d'adulte tout en imitant l'enfant ;
- b) épondre en tant qu'adulte détenteur d'une information;
- c) réconforter l'enfant.

Avant que ne débute cette séquence, le père de Daniel est au téléphone, et juste avant qu'il ne raccroche, Daniel se dirige vers lui avant de l'interroger: "où elle est maman?" La demande de Daniel est immédiatement prise en compte par son père dont la première forme de réponse "où elle est maman?" comporte plusieurs facettes :

- celle d'abord d' "un accusé de réception" signifiant qu'il a bien entendu les paroles de son enfant grâce à une reprise de ses propres mots et une intonation interrogative. Mais il ne s'agit cependant pas d'une reprise identique qui pourrait signifier a minima que celui-ci a entendu la demande de son fils. En effet à l'intonation interrogative se mêle une intonation légèrement ironique qui tend à faire interpréter cette reprise comme distanciée. Ce faisant, l'adulte ne se met pas à la place de l'enfant, même s'il l'entend, mais s'en distingue en dévalorisant légèrement la demande en elle-même. Le thème a été posé par l'enfant, l'énoncé du père se place en continuité mais son intonation narquoise apporte ainsi un effet de distance. Il parle donc depuis sa place d'adulte. Trois aspects, au moins, de la relation intersubjective se manifestent ainsi dans le premier énoncé de la réponse du père:
- celui d'un interlocuteur qui entend ce que l'autre lui dit ;
- celui d'un énonciateur qui reprend et modifie en la transformant l'énonciation initiale et en effectuant ainsi une caricature énonciative. Une demande "simple" est "remise en circulation" sous une forme que l'on peut interpréter comme " une demande qu'on a déjà entendue!" ;
- celui d'un adulte qui évalue un enfant.

Ensuite, le père reprend son rôle d'adulte détenteur de l'information en répondant à la question de l'enfant qu'il vient de reformuler: "elle est à l'université

maman". L'intonation manifestant de l'impatience (l'analyse en termes d'impatience relevant bien sûr de notre interprétation en tant que réceptrices de cette intonation) semble cependant maintenue, en tout cas sur le lexème "maman". La relation est celle d'un co-locuteur qui fournit l'information demandée et ne diffère pas en soi de celle qu'un adulte pourrait établir avec un autre adulte (centration sur le contenu).

Le troisième énoncé, "elle est partie à l'université" quant à lui, précise l'information donnée dans le précédent, en revanche on n'y trouve plus trace d'une intonation véhiculant autre chose qu'une réponse à une question catégorielle.

Cette réponse parentale est alors suivie, d'une intervention de Daniel (eto) (bientôt ?) qui suscite peut-être, (associé au fait que Daniel lui a tendu les bras) l'attitude paternelle suivante que nous avons interprétée comme du réconfort: "mais elle va bientôt arriver".

Ce changement d'attitude est marqué par le connecteur "mais" qui construit l'implicite de la représentation paternelle de l'affect enfantin (elle n'est pas là et j'imagine que ça t'angoisse) avant d'apporter un soulagement (mais rassure-toi). Dans cette réponse, le parent se met à la place de l'enfant, se place de son point de vue, en tout cas de celui que grand nombre d'adultes considèreraient comme le sien, à savoir s'inquiéter de l'absence de sa maman. Il adopte ainsi ici une attitude :

- où l'enfant est pris en compte comme un enfant " légitimement " inquiet compte tenu de son âge et de la situation ;
- et digne d'être rassuré.

Dans cette séquence, Daniel se présente comme un énonciateur interrogeant son père à propos d'un "objet" absent, (sa mère) mais présent dans le savoir partagé des deux interlocuteurs. Toutefois cette "présenc " dans l'arrière-fond commun n'est pas du même ordre : Daniel ne sait peut-être pas où se trouve sa mère ou souhaite avoir confirmation de ce qu'il sait, ou même encore exprime ainsi le désir de sa présence. En tout état de cause, cette absence devient par lui objet de discours où il fait figure d'un énonciateur "dépourvu" ou en tout cas interrogateur, demandeur d'information. A cette figure énonciative lui sont renvoyées plusieurs réponses qui sont autant de représentations de lui :

- celle d'un enfant plaintif;
- celle d'un enfant réclamant une information ;
- celle d'un enfant ayant besoin d'un réconfort.

On voit donc qu'à partir d'une seule interrogation, lui sont renvoyées des représentations successives qui s'inscrivent toutefois dans une progression où d'une réaction ironique liée peut-être à la lassitude le père en arrive à une attitude de réconfort. C'est au terme de cet enchaînement, que l'enfant est véritablement considéré comme sujet et qu'une place énonciative lui est reconnue. Partant d'un décalage co-énonciatif, la séquence aboutit à un ajustement co-énonciatif reflétant l'adéquation progressive de la représentation paternelle.

Séquence 4 2:35 - 2:50 "je veux dans la voiture"

Corpus

DAN : əvø dã avaty <peu articulé>

PER : tu veux y aller à la voiture ?

DAN : we

PER : ouais ! mais oui je veux ! demain tu vas en avoir marre de la voiture hein

DAN : ε ?

PER : parce que ça va êt'dur demain hein ?

Daniel ouvre une nouvelle séquence qu'il initie sur un thème totalement nouveau et où il exprime ce qu'il souhaite faire en utilisant à la fois le pronom "je" de première personne et le modal "vouloir". En fait, en continuité avec la séquence précédente, l'enfant manifeste qu'il exprime un désir: /əvø dã avaty /.

En réaction à cette initiative (en rupture avec ce qui précède), le père a trois attitudes :

a) "Tu veux aller dans la voiture?"

Il attribue ses propos à son fils grâce au pronom de deuxième personne en lui reconnaissant ainsi une place de co-énonciateur, donc d'humain support de pensée et pourvu d'intentionnalité. Il l'interroge, manifestant ainsi au-delà d'un simple constat, un certain étonnement, peut-être uniquement lié à l'inattendu de cette apparition dans l'interaction. Daniel confirme par un /we/, que c'est bien là son intention.

b) " Ouais ! Mais oui je veux ".

Il adopte une attitude énonciative où, prenant la place de l'enfant marquée par le pronom de première personne, il reprend la verbalisation de son intention. Cette reformulation est d'ailleurs ambivalente car avec "je" il parle "à la place" de l'enfant, mais il y a une distance ironique marquée dans l'intonation, et il est donc bien à sa place d'adulte. D'une part, il le fait apparaître localement comme un enfant plaintif, ce qu'il n'était pas dans son énoncé d'origine. D'autre part,

l'emploi du connecteur "mais" comme forme d'insistance, construit un implicite ("ce que tu dis n'est pas pertinent") et produit un effet de dénigrement du souhait de l'enfant. Cela donne à interpréter que lui, le père, ne prend pas ce désir au sérieux, ce que confirme son énoncé suivant, dans lequel il code ce que l'enfant est supposé ressentir le lendemain en voiture. Cette réponse s'inscrit probablement dans une connaissance que nous ne partageons pas mais que le père de Daniel a de son fils et qu'il veut lui rappeler. Il n'empêche que, localement cela revient à nier le désir de l'enfant comme étant pertinent.

c) "Demain tu vas en avoir marre de la voiture hein".

Il reprend sa place d'interlocuteur avec le "tu" et de père-adulte qui postule a priori (grâce à son expérience partagée avec l'enfant des voyages en voiture) la réaction de l'enfant à la voiture. Il y a une mise en contexte avec le "demain" qui n'est peut-être pas suffisante pour l'enfant. Il y a surtout codage d'un sentiment chez l'enfant comme si son père pouvait connaître ses réactions "à sa place". Le "hein" est d'ailleurs intéressant, comme si le père demandait l'adhésion de l'enfant ("tu sais comme moi qu'au bout d'un certain temps t'en peux plus d'être coincé dans la voiture"). Or l'enfant ne lui donne pas son adhésion. Il n'a pas l'air de comprendre ce dont il s'agit. Le père n'a d'ailleurs absolument pas expliqué sa remarque en lui rappelant qu'ils partent en vacances en voiture le lendemain (tout comme il n'a pas expliqué sa référence aux esquimaux dans la séquence 3).

L'enfant, surpris, ne comprend pas la rupture, il aurait eu besoin d'éclaircissements. Il change de thème.

Dans cette séquence, Daniel qui a interrompu la séquence précédente par le biais d'une assertion tout à fait explicite, se pose d'emblée comme support de désir. Mais à cette énonciation son père lui renvoie une image d'énonciateur qui ne sait pas ce qu'il dit. Un décalage permanent est maintenu tout au long de la séquence et il augmente même au fur et à mesure de celle-ci puisqu'à la fin le père s'adresse à un co-énonciateur qui ne correspond pas à l'enfant qu'il a en face de lui car celui-ci ne peut pas comprendre les implicites contenus dans ses énoncés.

Les deux séquences que nous avons analysées sont à la fois centrées sur des échanges verbaux autour d'objets absents et sont initiées par Daniel. L'enfant se présente au moins sous deux angles :

- Celui d'un enfant qui questionne et qui affirme ses désirs, dessinant de lui-même une image de sujet énonciateur se distanciant de son interlocuteur et établissant ainsi un décalage co-énonciatif, ce que L. Danon-Boileau (1994) appelle une "rupture" grâce à laquelle il engage sa responsabilité propre.
- Celui d'un enfant à qui le père renvoie différentes images de son énonciation, et par là même différentes images de lui-même en tant que co-énonciateur.

Objet de discours absent pour le co-énonciateur

Dans les séquences suivantes, l'objet de discours est irréel, obscur pour l'un des deux partenaires. Dans la séquence 2 l'objet de discours est "absent" (obscur ou difficile à atteindre) pour l'enfant, alors que dans la séquence 3, on peut dire que l'objet de discours est "absent" (obscur) pour le père.

a) Absent-obscur pour l'enfant

Séquence 2 1:50 - 2:25 "Bonjour les esquimaux".

PER - hé monsieur ! Daniel le regarde bonjour monsieur ! il tire Daniel vers lui on se frotte le nez ?

Daniel recule

DAN - ê ? " hein ? "

PER - on se frotte le nez ?

Daniel avance un petit peu.

DAN -<catégorique> nō

Il détourne la tête vers la télé.

Daniel regarde son père.

PER - le nez comme ça, juste comme ça.

Daniel se touche le nez, ouvre la bouche et étire son nez. Le père ferme les yeux, oscille de la tête, le nez toujours pointé en avant.

PER - on se frotte le nez ! <ton doux> viens là, viens, viens viens! il continue les mêmes gestes, tire Daniel vers lui. Non, mais viens ici! allez! frotte le nez!

Daniel touche son propre nez.

PER - non ! avec mon nez il montre son propre nez (le tapote avec l'index) avec le mien !

Daniel avance le bout du nez.

Le père frotte son nez contre celui de Daniel.

Daniel sourit, jette un coup d'oeil vers l'observateur puis regarde vers la télé.

PER - <ton très déclamatoire> bonjour ! les esquimaux !

Le père initie un nouveau jeu. Avec l'énoncé " he Monsieur " il crée un nouveau personnage. Au lieu de s'adresser à l'enfant depuis sa place d'adulte parlant à un enfant, il crée une situation " d'égalité sociale " grâce à cette appellation utilisée entre deux adultes non familiers. Le père a une attitude ludique, mais ici sur le mode du " faire semblant " d'être des monsieurs. Or cette fois cela ne fonctionne pas, l'enfant ne suit pas le jeu. La proposition de se frotter le nez sans explication

aucune entraîne une incompréhension totale de la part de l'enfant. On peut décomposer la prise de parole du père en quatre temps :

- a) initiative du jeu comportant déjà une indication de mise en scène " le monsieur " avec la création de deux personnages messieurs ;
- b) proposition de rencontre corporelle qui est en fait en code esquimau une rencontre sociale " on se frotte le nez " ;
- c) mode d'emploi " le nez comme ça, juste comme ça, on se frotte le nez " ;
- d) imposition qui passe par l'emploi d'une suite d'impératifs "viens là, viens, viens viens! non mais viens ici allez on frotte le nez, non avec (le/mon) nez, avec le mien" ;
- e) l'enfant subit cette imposition et le père peut continuer à jouer son rôle dans le jeu puisque corporellement l'enfant suit ses instructions de mise en scène: "bonjour! les esquimaux bonjour les esquimaux!" mais il y a ici un mélange. Le père est à la fois un esquimau qui dit "bonjour" et le metteur en scène qui construit et décrit la scène en utilisant la référence avec article défini " les esquimaux".

Le père a donné le mode d'emploi corporel "le nez comme ça", mais n'a pas expliqué la raison de cette activité. L'enfant ne comprend donc pas du tout ce dont il s'agit. La référence aux esquimaux n'a pas l'air de suffire à l'enfant car il n'y a pas "savoir partagé". L'adulte ne " se met pas à la place de l'enfant", ne comprend pas qu'il puisse ne pas comprendre et reste fermement dans cette attitude. Daniel, d'abord légèrement décontenancé, se laisse ensuite guider vers la découverte proposée par son père.

Si classement possible il y a entre " types de rencontre ", cette séquence se situe dans le groupe des séquences où l'adulte initie le thème et engage son interlocuteur dans une recherche de consensualité, du moins au niveau de l'activité motrice, à l'aide de verbalisations. Celle-ci prend un certain temps avant d'aboutir, mais prend forme (et le plaisir de l'enfant est évident) même si c'est pour un temps très bref.

On peut dire que dans un premier temps, l'adulte ne se met pas du tout à la place de l'enfant (par exemple ne manifeste pas qu'il s'interroge sur le sens que son intervention peut présenter pour Daniel, aussi bien quant à son sens littéral que quant à son pourquoi) et tout en cherchant à le faire accéder à une place de "grand", il se place surtout dans une relation de proposition puis d'imposition d'un jeu, alors que le premier énoncé de la séquence, sous la forme d'une adresse adulte peut s'interpréter comme une tentative d'établir une relation symétrique "d'égal à égal". Cette séquence se présente donc sous la forme d'une consensualité, sinon forcée du moins construite, où le père fait agir son enfant, plus que d'une connivence.

b) Absent-obscur pour le père

Séquence 3 2:25 - 2:35 «kak» ou la prise de distance instaurée par l'enfant (*immédiatement à la suite de la séquence qui vient d'être commentée*).

Corpus

DAN : kaka

Il regarde son père, tire le bras, se rapproche de lui avec un regard "sérieux".

PER : caca ? qui est-ce qui a fait caca ?

DAN : ma

PER : toi ?

DAN : wε <doucement>

Il revient un peu en arrière et regarde vers la gauche.

PER : c'est vrai ? on va se changer ?

DAN : nõ

PER : pourquoi ?

DAN : əvø pa fãje

Il se balance de gauche à droite.

PER : on va pas se changer ?

DAN : nõ

PER : on va pas changer la couche ?

DAN : nõ/ a pa la <très faible>

Léger mouvement des mains, vers le bas contre son corps et l'une contre l'autre.

Il s'agit d'une séquence que nous interprétons comme marquant l'opposition de l'enfant à ce qu'avait proposé le père dans la séquence précédente. Pour nous, l'enfant affirme sa subjectivité par un rejet face à l'attitude d'imposition de son père manifestée dans le "jeu" des esquimaux.

Daniel commence par se désengager du "jeu de salutations" à la façon esquimau:

- Dans un premier mouvement, il s'éloigne corporellement de son père en reculant tout en continuant à tenir l'index de son fils qu'il tient dans sa main depuis la séquence n° 2.
- Puis il produit un énoncé, sans lien de continuité avec ce qui précède: /kaka/.

Cette initiative verbale, par le changement de thème avancé, se présente comme un interrupteur de la séquence précédente et comme l'ouverture d'une

nouvelle séquence. Mais cette lexicalisation “isolée” ne se présente pas comme transparente à l’interlocuteur de Daniel qui interroge alors l’énonciateur de ce “message” sur son sens : d’abord, en reprenant le lexème avec une intonation de surprise, ensuite, en l’interprétant sur le mode de l’évènementiel (comme un évènement qui a (aurait) eu lieu), mais tout en questionnant l’identité de l’auteur d’un tel évènement et donc sa réalité: “caca? qui est-ce qui a fait caca?” question à laquelle l’enfant répond en se désignant bien comme l’auteur de cet évènement: /ma/. Mais l’incertitude du père persiste: “toi?”. Daniel, lui, maintient sa position, mais son /we/ de réponse est émis avec une intensité assez faible, qui donne à penser que l’évaluation (implicite) du père de cet évènement comme non réel, n’est pas sans fondement. En tout cas, il continue à exprimer son doute, cette fois-ci sur un mode explicite: “c’est vrai?”, puis propose une “résolution” du problème, en demandant immédiatement après à son enfant: “on va se changer?”. L’irréalité de l’évènement semble se confirmer, car Daniel refuse très nettement d’être changé: « non ». Son père interroge le sens de ce refus: “pourquoi?” ce à quoi Daniel répond en s’opposant à la proposition de son père: /əvø pa fãje/. La reprise du père: “on va pas se changer?” s’inscrit dans la continuité d’un certain étonnement et le maintien d’une recherche de consensualité, manifestée par le choix de “on se”, à laquelle Daniel répond à nouveau par un refus: /nõ/. Son père, présente une nouvelle fois, sa proposition en changeant légèrement la formule, puisque le pronom réfléchi «se» disparaît, alors que «la couche» apparaît en complément: “On va changer la couche?”. Cette modification ré-instaura une distance intersubjective, semble-t-il mais “ je” et “tu”, référant aux interlocuteurs restent rassemblés, fusionnés, avec le maintien du “on”. Un quatrième refus de Daniel /nõ/, puis un cinquième inarticulé sont à nouveau suivis d’un “ pourquoi? ” du père auquel va succéder une autre initiative thématique de Daniel.

On a donc une interaction pour une part portée par le désaccord de l’enfant qui prend l’initiative du thème et s’oppose au projet du père mais où ce père, tout en proposant “une solution”, manifeste simultanément qu’il ne prend pas l’énoncé de Daniel véritablement au sérieux. En revanche, le père ne donne à aucun moment une interprétation du “ propos ” de Daniel comme un rejet ou une opposition à son égard. Si cette signification y était, rien ne permet de penser que le père l’a envisagée, et s’il l’a envisagée, il a choisi de n’en rien montrer.

Daniel a interrompu la séquence précédente par un “caca”, évoquant par cette prise de parole un objet présent/absent puisque l’ensemble de la séquence s’articule autour du caractère réel/irréel du “cac”. Par ses questions et ses propositions, le père renvoie alors à l’enfant une image de son énonciation comme non transparente et signe ainsi que comme tout énonciateur, Daniel peut verbaliser des énoncés dont son interlocuteur ne perçoit pas le pourquoi. L’interrogation du père restera d’ailleurs sans réponse puisque la séquence s’achève précisément

sur un “pourquoi?” du père. On assiste ici à une situation inverse de celle que l'on trouve dans la séquence 2 (où c'est Daniel qui ne comprend pas le but du jeu de son père) puisque c'est l'adulte qui se trouve ici en position d'énonciateur interrogeant ou demandeur. Ainsi Daniel, qui a initié cette séquence sur le mode de la rupture, se glisse dans deux positions discursives: celle de la réponse aux questions d'abord, du refus aux demandes ensuite. L'enfant “dépourvu” et cherchant de l'aide s'est ici “métamorphosé” en enfant manifestant que son désir ne correspond pas forcément à celui de l'adulte.

Dans cet extrait de corpus, quand le décalage est à l'initiative de l'enfant, il s'agit de la manifestation de son opposition. Le père n'arrive pas à s'ajuster, et l'enfant ne lui fournit pas non plus les moyens de le faire.

Conclusion

Dans cet échange entre un père et son fils, nous nous sommes intéressées aux stratégies co-énonciatives des deux interlocuteurs, à leur recherche de consensualité ou au maintien d'un “hiatus” entre eux. Nous avons pu montrer que décalages et ajustements entre Daniel et son père s'observent en fonction du degré de présence/absence de l'objet du discours, d'autant qu'ici cette présence/absence s'accompagne d'une plus ou moins grande transparence ou à l'inverse d'une plus ou moins grande opacité pour l'interlocuteur. Mais cette transparence ou cette opacité semblent également liées au rôle et à l'attitude adoptés par les co-énonciateurs :

- Quand le père prend et donne à l'enfant un rôle de pair en cherchant à abolir la dissymétrie qui caractérise les deux partenaires conversationnels, l'objet de discours est obscur pour l'enfant (jeu des esquimaux).
- Quand l'enfant s'oppose à son père de manière assez forte, et se pose en tant qu'énonciateur à part entière, responsable de ses énoncés et des contenus de pensée qu'ils contiennent, l'objet de discours, ou la motivation du discours, sont obscurs pour le père.

Ainsi, à partir de l'énoncé “caca”, le père cherche la verbalisation d'une réalité et n'a - peut-être - pas accès au symbolique (éventuel marquage de l'opposition de l'enfant au jeu des esquimaux). Dans le cas de la demande de “voiture”, il y a expression par l'enfant d'un désir. Son père répond avec son expérience de la réalité en dénigrant la relation entre l'enfant et l'objet de son désir mais ne répond pas à ce qui sous-tend ce désir (recherche de plaisir? recherche de la mère absente?). Dans les deux cas, il n'y a pas d'ajustement de la part du père, ce qui peut donner une image négative et peu constructive de leur relation (comme nous

l'ont fait remarquer plusieurs collègues et étudiants à qui nous avons fait voir la cassette). Cependant, l'apport de la psychanalyse (FREUD, 1950) nous permet de penser qu'il y a là un décalage constructif pour l'individuation de l'enfant. En effet, ce père, par les réactions qu'il présente aux énoncés de son fils, lui renvoie une représentation de leur différence et opère un partage entre "le principe de réalité" ("tu en as chaque fois marre de la voiture, tu ne peux pas vouloir la voiture") et "le principe de plaisir" ("je veux la voiture") ce qui fait comprendre que ses désirs et ses conflits lui sont propres. De même, dans le jeu des esquimaux, l'enfant fait l'expérience d'un écart (non résolu) entre sa représentation (non élucidée) et celle de son père. Le conflit de représentations joue un rôle décisif dans le développement psychologique de l'enfant, la conscience de sa différence, la mise en place d'un ego en opposition/comparaison à un "alter-ego".

Ces décalages ne sont pas à interpréter comme des défauts de communication mais permettent d'instaurer une distance «suffisamment bonne» entre l'enfant et le monde. Ils sont bien sûr constructifs uniquement parce qu'ils alternent avec des moments d'ajustement où le père entend ce qui sous-tend le propos de son enfant et répond à ses désirs, ses angoisses (par du réconfort par exemple comme dans "mais elle va bientôt arriver"). Il faut donc qu'il y ait des moments de consensualité au départ, ou d'échanges manifestant une recherche de consensualité grâce à des ajustements, pour que les décalages jouent un rôle constructif.

Ce corpus de onze minutes est donc particulièrement riche car il nous a permis d'éclairer des stratégies co-énonciatives variées, et même opposées, traduisant des facettes différentes et complémentaires de la relation langagière et interpersonnelle entre Daniel et son père. Sans objectif aucun de généralisation à une caractérisation de l'interaction père/enfant, nous avons voulu montrer comment un parent et son enfant (ici un père et un fils) peuvent déployer un éventail aussi varié de relations interactives s'accompagnant de coïncidences mais aussi de décalages où la dimension affective joue un rôle aussi fondamental que les tentatives d'intercompréhension. Interroger l'homogénéité/hétérogénéité de ces relations nous semble de ce fait indispensable dans une description d'interactions parent/enfant.

MORGENSTERN, A.; PRÉNERON, C. Father or peer? Discrepancies and co-enunciative adjustments. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.431-457, 2010.

- *ABSTRACT: In our dialogic and co-enunciative study of a conversation between a father and his son, we analyze the form their relationship takes in their verbal exchanges. We particularly focus on the enunciative status the speakers attribute to themselves and to each other. The images a father and a son have of each other are partly determined by their status as father and son. The relational mode constructed by those roles is not homogeneous. Indeed, in the extract under study, the diversity of the father's attitudes is quite striking: he gives*

orders, permissions, soothes, challenges or plays with his son. We show that these various attitudes can be characterized in terms of discrepancies between the two speakers and that in some cases, the discrepancies are leveled out thanks to what we call co-enunciative adjustments.

- **KEYWORDS:** Dialogue. Co-enunciation. Discrepancy. Adjustment. Father/child relationship.

RÉFÉRENCES

ARMENGAUD, F. *La pragmatique*. Paris: PUF, 1985.

BALLY, C. *Linguistique générale et linguistique française*. Bern: Francke, 1932.

BAKHTINE, M. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Traduit par Patrick Sériot et Inna Ageeva. Paris: Les Editions de Minuit, 1977.

BENVENISTE E. De la subjectivité dans le langage. In: _____. *Problèmes de linguistique generale*. Paris: Gallimard, 1966. p.258-266.

CLAPARÈDE, E. Rousseau et l'origine du langage. *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*, 1935. *Le bloc-notes de la psychanalyse*, Genève, n.5, p.93-107, 1985.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys, 1999. t.2. (Collection L'Homme Dans la Langue).

_____. *Transcription du Séminaire de DEA: recherche en linguistique : théorie des opérations énonciatives*. Paris: Université de Paris 7, 1976.

_____. Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, Paris, n.20, p.83-91, 1973.

DANON-BOILEAU, L. La personne comme indice de modalité. *Faits de langues*, Paris, n.3, p.159-167, 1994.

DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Paris: Editions de Minuit, 1984.

FRANÇOIS, F. *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon: ENS Editions, 2005.

FREUD, S. *Ma vie et la psychanalyse*. Traduit par Marie Bonaparte. Paris: Gallimard, 1950.

GARDÈS-MADRAY, F. Vous avez dit dialogue? *Cahiers de Praxématique*, Paris, v.13, p.101-115, 1989.

JACQUES, F. La mise en communauté de l'énonciation. *Langages*, Paris, v.18, n.70, p.47-71, 1983.

LE CAMUS, J. *Le père éducateur du jeune enfant*. Paris: PUF, 1999.

MEAD, G. H. *Mind, self, and society*. Edited by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

OCHS, E., SCHIEFFELIN, B. The impact of language socialization on grammatical development. In: FLETCHER P.; MACWHINNEY B. (Ed.). *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 1995. p. 168-300.

RABAIN, J. *L'enfant du lignage*. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal. Paris: Payot, 1979.

RABAIN-JAMIN, J.; SABEAU-JOUANNET, E. Maternal speech to 4-month-old Infants in two cultures: Wolof and French. *International Journal of Behavioral Development*, London, v.20, n.3, p. 425-451, 1997.

VION, R. *La communication verbale*. Paris: Hachette, 1995.

Recebido em março de 2010.

Aprovado em setembro de 2010.

A SOCIALIZAÇÃO E A CRIANÇA BILÍNGUE

Paula Cristina BULLIO*

- RESUMO: Este artigo tem como objetivo observar e analisar os primeiros dados coletados de uma pesquisa longitudinal com duas crianças bilíngues. Bilinguismo é, para nós, um processo análogo ao de aquisição da língua materna, em que o indivíduo adquire outra língua ao mesmo tempo, ou seja, uma mesma criança é exposta a mais de uma língua desde o nascimento. Acreditamos que a criança constrói a língua e adquire valores sociais, na troca de experiências e, essencialmente, na interação (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999) – ela não é uma “tabula rasa”, vazia, pronta para receber informações que depois serão repetidas. As trocas verbais “definem” a formação das ideologias e a constituição da subjetividade da criança, que cresce e se desenvolve biologicamente, psicologicamente e socialmente em um ambiente ideológico (BAKHTIN, 1997). Sendo assim, trataremos estas línguas como língua dominante e língua não dominante. Interessa-nos aqui, principalmente, considerar a importância da socialização no processo de aquisição da linguagem, isto é, a maneira pela qual o indivíduo torna-se membro de uma sociedade (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999), e observar como se dá essa socialização nas duas línguas.
- PALAVRAS-CHAVE: Socialização. Bilinguismo. Aquisição.

Introdução

Este artigo pretende mostrar um breve percurso teórico sobre as questões de socialização utilizando dois trechos de interação de duas crianças bilíngues¹ em contextos distintos, levando em consideração a importância desse aspecto no processo de aquisição da linguagem. A socialização é definida como sendo a maneira pela qual o indivíduo torna-se membro de uma sociedade (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999). Portanto é de nosso interesse observar como se dá esse processo em crianças que adquirem duas línguas ao mesmo tempo.

Considerando que não há consenso para a definição do termo “bilinguismo”, tomaremos aqui a noção proposta por Houwer (1990) segundo a qual se trata de

* Bolsista CAPES – Processo Março 2010. Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – pbullio@yahoo.com.br.

¹ A criança bilíngue falante de inglês e português foi gravada por mim e pela pesquisadora T. Vanzo, e os dados serão utilizados na pesquisa dela sob orientação da Prof^a Dr^a Alessandra Del Ré. A outra criança que fala francês e português foi gravada pela professora Alessandra; depois, contamos com a ajuda do grupo de pesquisa na Universidade Paris III e MoDyCo/CNRS.

um processo análogo ao de aquisição da língua materna (LM), em que o indivíduo adquire outra língua ao mesmo tempo, ou seja, uma mesma criança é exposta a mais de uma língua desde o nascimento, e, sendo assim, entenderemos que o indivíduo bilíngue possui duas Línguas Maternas.

O conceito de socialização, por outro lado, sintetiza para a criança as várias ordens da sociedade, já que essas são essenciais nos vários papéis esperados que a criança tenha. Em um sentido, a socialização é um processo para que as pessoas tornem-se seguras. O processo age seletivamente nas possibilidades do homem em criar um senso de inevitabilidade em um dado acordo social e limitando as áreas em que mudanças são permitidas. As bases da socialização na sociedade contemporânea são: a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho. É por meio dessas agências e, em particular, por meio da relação entre elas que as várias ordens da sociedade se manifestam (BERNSTEIN, 1960).

Dessa forma, é indispensável sempre levar em consideração que qualquer tipo de aprendizagem de uma língua não é um processo irreconhecível, mas, como estamos tentando mostrar, enraizado no processo de socialização (PETERS; BOGGS, 1999) e, conseqüentemente, na relação intrínseca entre língua e cultura.

Entretanto é adequado que, neste momento, façamos uma pequena diferenciação de fenômenos de aquisição com referência ao fato de que vivemos o tempo da chamada “vila global” e da *World Wide Web*, em que a comunicação entre as pessoas ultrapassa as fronteiras de suas comunidades locais. Em nossa pesquisa de mestrado², observamos o adulto inserido nesse contexto de globalização, tendo o português como LM, e aprendendo inglês como língua estrangeira (LE). Verificamos que eles também podem passar pelo processo de socialização na LE alvo, por meio, por exemplo, da televisão ou da internet, talvez as maiores fontes de insumo linguístico (ELY; GLEASON, 1995), cultural e comportamental (para qualquer faixa etária). Por outro lado, por meio desses meios de comunicação, os alunos adultos podem possivelmente adquirir uma visão estereotipada do estrangeiro, o que fará com que eles amem ou odeiem a cultura da língua-alvo, influenciando diretamente o seu desenvolvimento na aprendizagem dessa língua.

Diferentemente, no caso da criança bilíngue, ela já nasce em um contexto no qual duas ou mais línguas são faladas:

A child growing up with two languages from birth, on the other hand, offers a unique opportunity for investigating general theoretical issues

² A dissertação de mestrado intitulada *Mediação cultural no processo de aprendizagem de língua estrangeira* foi defendida em maio de 2008 na Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Araraquara, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Alessandra Del Ré.

*in the language acquisition field. [...] After all, the bilingual child is always at the same level of socio-cognitive development, and although he may be exposed to aspects of different cultures, and although the social interaction styles of the various speakers addressing the child may differ considerably IF these speakers belong to distinct cultures, the main two variables are the bilingual child's two input languages.*³ (HOUWER, 1990, p.1).

Entretanto essas crianças sempre terão uma das línguas como sendo *dominante* e outra como *não dominante*. Normalmente, a língua dominante é aquela falada no país em que se vive. No nosso caso, uma das crianças que iremos analisar posteriormente mora no Brasil – a mãe é inglesa, e o pai é brasileiro –; a outra mora na França – a mãe é brasileira, e o pai é francês. Além disso, as crianças têm uma diferença significativa na idade. A primeira tem 9 anos, é alfabetizada em português e frequenta a escola monolíngue no Brasil; ela fala inglês apenas com a mãe (e não todo o tempo), e o português certamente já pode ser considerado como a língua dominante, como veremos. A outra criança tem 2 anos e ainda não frequenta a escola. Nesse momento, apenas o pai se dirige a ela em francês e, assim, o francês seria a língua não dominante⁴, mesmo sendo a língua falada na comunidade onde ela vive.

Questões teóricas

O próprio conceito de bilinguismo já é, por si só, como mencionamos anteriormente, controverso. Como há muitas pesquisas que envolvem essa questão, para cada uma delas é possível encontrar uma definição diferente: pode-se, por exemplo, investigar como e até que ponto o bilinguismo pode ser medido, o que acontece quando duas ou mais línguas são adquiridas e utilizadas; a maneira como se dá a aquisição de duas línguas; se esse é um fenômeno favorável ou não para os indivíduos, etc. Essas perspectivas divergentes geram o surgimento de definições particulares a cada investigação desenvolvida, gerando distintas questões que são colocadas como, por exemplo: se, como e com qual intensidade as crianças eventualmente começam a falar as duas línguas, entre outras.

³ “Uma criança crescendo com duas línguas desde o nascimento, por outro lado, oferece uma oportunidade única de investigar assuntos teóricos gerais no campo de aquisição de linguagem. [...] Além de tudo, a criança bilíngue está sempre no mesmo nível de desenvolvimento sócio-cognitivo e, embora, ela possa ser exposta a aspectos de diferentes culturas e, apesar de os estilos de interação social dos vários falantes que se dirigem à criança podem se diferenciar consideravelmente se estes falantes pertencem a culturas distintas, as duas principais variáveis são os insumos das duas línguas que a criança bilíngue recebe.” (HOUWER, 1990, p.1, tradução nossa).

⁴ Atualmente, depois de um ano de coleta, a criança vai à escola, e o francês está tomando-se a língua dominante para ela.

Alguns exemplos dessas discordâncias foram apresentados por Megale (2005, p.1-5), que exemplifica as diferentes definições já propostas por vários autores na área de bilinguismo como a de:

A noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar, a partir do século XX. A primeira vista, definir o bilinguismo não parece ser uma tarefa difícil. De acordo com o dicionário Oxford (2000, p.117) bilíngue é definido como: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Na visão popular, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente; esta é também a definição empregada por Bloomfield que define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935). Opondo-se a esta visão que inclui apenas bilíngues perfeitos, Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967). Entre estes dois extremos encontram-se outras definições, como por exemplo, a definição proposta por Titone, para quem bilinguismo é “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972).

Ou ainda:

De forma semelhante a Barker e Prys (1998), Li Wei (2000) argumenta que o termo bilíngue basicamente pode definir indivíduos que possuem duas línguas. Mas, deve-se incluir entre estes, indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas. Indo mais além, Harmers e Blanc (2000) ressaltam que não se deve ignorar o fato de que bilinguismo é um fenômeno multidimensional e deve ser investigado como tal. Consideram, assim, importante analisar seis dimensões ao definir bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural. Fishman e Lovas (1970) baseiam-se em três grandes categorias para definição de educação bilíngue: intensidade, objetivo e *status* (MEGALE, 2005, p.8-13).

Observando as acepções apresentadas, é presumível ressaltar como o bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises individuais, interpessoal, intergrupar e social, além de que, de acordo com Houwer (1990, p.2):

There are various situations in which children can become bilingual: they may hear one language until they are two years old and only after this start to regularly hear a second language in addition to the first.

*Alternatively, this second language might entirely replace the first. A third possibility is that children may be regularly exposed to two languages from birth onwards, or at least from very soon after birth. Children may also hear more than two languages. These are Just a few of the many possibilities.*⁵

Assim, já que não existe um consenso entre os pesquisadores, entenderemos, nesta pesquisa, o bilinguismo como um processo análogo ao de aquisição da língua materna, em que o indivíduo adquire duas línguas simultaneamente independentemente de seu nível de competência. Para tanto, partimos da diferenciação entre aquisição e aprendizado, proposta por Krashen (2003), segundo a qual um sujeito/falante tem dois caminhos independentes para desenvolver a habilidade linguística: a aquisição e o aprendizado. A primeira seria um processo subconsciente, ou seja, quando adquirimos um conhecimento, não temos consciência de seu processo. O aprendizado é o que fazemos na escola. Trata-se, ao contrário de aquisição, de um processo consciente porque, quando estamos aprendendo, sabemos o que está acontecendo. De tal modo, entenderemos bilinguismo quando “[...] *simultaneous acquisition of two languages only when a child has been exposed to two languages from birth onwards.*”⁶

Levamos em conta também as considerações feitas por Grosjean (1997), que entende que os bilíngues têm duas maneiras de se comunicar dependendo da necessidade, ou seja, eles utilizam o modo monolíngue (que veremos com a criança francesa) e o bilíngue (com a criança brasileira) dependendo dos participantes, da situação, da mensagem, do tipo de linguagem, etc. Além disso, o mesmo autor nos apresenta três estágios pelos quais as crianças bilíngues geralmente passam:

- o primeiro, quando ela reconhece as duas línguas, mas produz apenas em uma delas, seja devido aos participantes, ou para não querer causar mal entendidos;
- o segundo, quando há o maior número de “*code-switching*”⁷, a criança fala as duas línguas, misturando-as;
- o terceiro seria quando a criança produz em ambas as línguas reconhecendo e produzindo de maneira consciente, escolhendo qual delas utilizar dependendo da situação de interação em que se encontra.

⁵ “Há muitas situações nas quais as crianças podem tornar-se bilíngues: elas podem ouvir uma língua até a idade de dois anos e, apenas depois, começar a ouvir regularmente uma segunda língua em adição à primeira. Em alguns casos, esta segunda língua pode substituir inteiramente a primeira. A terceira possibilidade é que a criança pode ser exposta regularmente a duas línguas desde o nascimento ou, pelo menos pouco tempo após o nascimento. As crianças podem também ouvir mais do que duas línguas. Estes são apenas algumas das muitas possibilidades.” (HOUWER, 1990, p.2, tradução nossa).

⁶ “Aquisição simultânea de duas línguas apenas quando a criança foi exposta a estas duas línguas desde o nascimento.” (HOUWER, 1990, p.3, tradução nossa).

⁷ *Code-switching* é quando a criança mistura duas línguas. Comumente utilizando o léxico das duas, não importando muito qual a língua que está sendo falada naquele momento.

Simultaneamente, incluiremos como nossas teorias de base as de Vygotsky (1991, 2000), Bruner (1969, 1991, 1997) e Bakhtin (1997) para melhor analisar o processo de aquisição de LM, a fim de que, bem entendido este, a aquisição de outra língua ou BFLA⁸ (*Bilingual First Language Acquisition*) poderá ser compreendida com maior precisão.

Para Vygotsky (1991), bem como para nós, a criança não é uma máquina vazia, pronta para receber informações que depois serão repetidas. Ao contrário, ela constrói a língua e adquire valores sociais, na troca de experiências e, essencialmente, na interação (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999).

Em relação a esse assunto, Bakhtin (1997) enfatiza como as trocas verbais “definem” a formação das ideologias e a constituição da subjetividade também da criança, que cresce e se desenvolve biologicamente, psicologicamente e socialmente em um ambiente ideológico e que, durante o processo de aquisição de linguagem, adquire também todos os aspectos sociais, culturais e ideológicos da sociedade/comunidade em que está inserida. Nesse caso, será que essa criança adquiriu os aspectos mencionados nas duas línguas?

Assim, de acordo com Bruner (1997), a aquisição de uma primeira língua é bastante sensível ao contexto, o que quer dizer que ela progride muito melhor quando a criança já capta, de algum modo, o significado do que está sendo falado ou a situação na qual a fala está ocorrendo. Através de uma apreciação do contexto, a criança parece mais capaz de captar não apenas o léxico, mas também os aspectos apropriados da gramática de uma língua. Pensamos ser semelhante o processo que se dá na aquisição de outra língua, sobretudo nesse caso em que ambas aconteceram ao mesmo tempo.

Se tomarmos o caso de uma criança, devemos entender, de acordo com Ely e Gleason (1995) que, por meio do processo de socialização, as crianças adquirem ou tomam contato com as crenças, sentimentos e comportamentos apropriados ao seu papel particular, em sua própria cultura. “[...] *through the process of socialization, individuals internalize the values of society, including those relating to personality and role behavior.*”⁹

De acordo ainda com Bakhtin (1997), a construção do indivíduo e da sociedade é dialógica e construída por meio da língua que é social, ou seja, adquirindo uma língua, os indivíduos estão adquirindo várias visões de mundo. Trata-se, não só de criar a oportunidade de conhecer a cultura de outra língua, mas também funciona como uma “ferramenta”, um meio para poder conhecer, explicar, difundir e defender a sua própria.

⁸ Termo utilizado por Genesee e Nicoladis (2005).

⁹ Por meio deste processo de socialização, os indivíduos internalizam valores da sociedade, incluindo aqueles relacionados a personalidade e comportamento. (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999, p.10, tradução nossa).

Linguagem, para nós, é igualmente a ação entre duas pessoas que negociam, ou interagem. De acordo com Bruner (1997), eventos, condutas e procedimentos usuais que constituem tal sistema de suporte à aquisição da linguagem são essenciais para esse processo. Esses eventos são o que chamamos também de “rotinas interacionais” (PETERS; BOGGS, 1999, p.81) que se configuram em uma sequência de trocas na qual um falante diz algo acompanhado de ações não verbais e requer algumas respostas (limitadas) de um ou mais participantes dessa interação porque:

[...] a aquisição da linguagem pela criança requer muito mais assistência das pessoas que delas cuidam, assim como interação com eles [...]. A linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso. [...] A criança não está aprendendo simplesmente o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias. (BRUNER, 1997, p.67).

No processo de socialização da criança, os pais são os primeiros a transmitir, por meio, não só, mas também da língua e valores, comportamentos sociais adequados ao contexto e à situação de comunicação. A criança tem o tempo que necessita para adquirir esses conhecimentos, além do fato de se tratar de uma situação de aprendizagem natural, díspar de um adolescente ou um adulto que aprende uma LE, no seu próprio país, essa socialização poderá ser realizada, por exemplo, pela mediação do professor em um contexto de simulação, bem como por meio da internet, filmes, etc.

De acordo com Shaul e Furbee (1998), que fizeram considerações a respeito da relação entre língua e cultura, um membro de uma comunidade pertencerá a várias “redes” de interação e terá uma variação em sua fala de acordo com o lugar, tempo, posição ou o papel do falante e do ouvinte. A análise da conversação ou outras formas de discurso ajudam a entender melhor o que cria a competência comunicativa de cada falante: um sujeito pertencente a uma comunidade deveria saber o padrão do som e o padrão semântico de sua língua, além de saber como usá-la apropriadamente dentro daquela sociedade.

Nossa hipótese é de que as crianças bilíngues adquirem as regras sociais das duas línguas e o comportamento delas muda quando a língua utilizada é uma ou a outra.

Metodologia

Este artigo é fruto de um pequeno recorte de uma pesquisa de base etnográfica, ou seja, aquela que tem no participante da interação linguística seu maior interesse, além do contexto social em que está envolvido. Sempre consideraremos o “[...] sujeito como ser social e psíquico, cujas influências do meio e de sua constituição

desde sempre podem, também, determinar seu desempenho na aquisição de uma língua estrangeira.” (NEUGEBAUER, 2003, p.26).

Tem também, como característica, o aspecto longitudinal, pois fazemos uso de gravações em vídeo no decorrer de um ano, uma vez que “[...] *we need detailed descriptive analyses of bilingual children’s speech production.*”¹⁰. Escolhemos crianças bilíngues que têm apenas um dos pais imigrante no país, por se tratar de um contexto diferente daqueles encontrados na maioria dos trabalhos realizados anteriormente. As crianças estão, também, apresentando reações diversas à língua dependendo do momento em que estão.

As gravações foram realizadas em situações cotidianas da criança, pois:

It is clear that if one interested in studying the course development of both a child’s languages one should make sure that environments for data collection are created in which there will be a reasonable chance that the child will in fact draw on her knowledge from two languages.”¹¹

Finalmente, as transcrições são realizadas no formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcript*), criado por Macwhinney no período de 1984 a 1995 (PARISSE, C, MORGENSTERN, A., 2007), que permite trabalhar com o sistema CLAN – *Child Language Analysis* – (MACWHINNEY, 2000), posteriormente disponibilizado no *site* de base de dados CHILDES (1995) – *Child Language Data Exchange System*.

Dados

No trecho abaixo, a criança bilíngue de 9 anos mora no Brasil. A mãe, que é inglesa, fala inglês com as filhas desde o nascimento. Aqui, as duas, mãe e filha, estão na cozinha fazendo biscoitos de chocolate, e a mãe pergunta à filha sobre seus planos para o futuro:

```
@Languages: eng, pt
@Participants: CHI Isabela Target_Child, MOT Mother
@ID: eng|Isabela|CHI|9;02.00|female||Target_Child|
@ID: eng|Jane|MOT||||Mother|
@Comment: Paula Bullio
```

¹⁰ “[...] nós precisamos de análises detalhadas e descritivas da produção oral da criança bilíngue.” (HOUWER, 1990, p.5, tradução nossa).

¹¹ “É claro que se alguém está interessado em estudar o desenvolvimento de ambas as línguas de uma criança, devemos nos certificar de que os ambientes para a coleta de dados sejam criados nos quais haverá grande chances de que a criança usará seu conhecimento nas duas línguas.” (HOUWER, 1990, p.13, tradução nossa).

@Location: Casa de CHI
 @Situation: CHI está fazendo bolachas e MOT está ajudando e gravando

*MOT: what do you want to be when you grow up Bella?
 *CHI: **travel with Annick**
 *MOT: [=!rit] to where?
 *CHI: Canada.
 *CHI: I'll do it again
 %sit: CHI parece estar mudando de assunto
 *MOT: what kind of job would you like to have?
 *CHI: **because I open a shop with candles and things for babies, a shop babies and books**
 *MOT : hum
 *CHI: five, four years and then we go to Canada to live there with
 *CHI: **two years old and then we go there for four years in Canada and then we are going to Italy**
 *CHI: **for two years and one year France...one year in France.**

Nesse primeiro momento do diálogo da mãe com a filha, parece-nos que o uso do inglês, nessa conversa, significa, também, uma postura inglesa da menina. Sabemos que a mãe viajou pela primeira vez sozinha para o exterior com 11 anos de idade. Sendo assim, a criança não só utiliza a língua, mas a utiliza em um contexto social que, hipoteticamente, uma criança monolíngue no Brasil não faria, considerando a resposta da criança, pois talvez, a resposta de uma criança monolíngue brasileira fosse uma profissão, por exemplo.

Continuando no mesmo contexto de interação, temos:

*MOT: hum hum@i and what are you gonna do in France in this year?
 *MOT: Open a shop as well?
 %sit: CHI dá de ombros querendo dizer “pode ser” ou “não sei”
 *MOT: or just travel around?
 *CHI: I don't know
 *MOT: have to roll it?
 %sit: MOT fala com CHI sobre as bolachas
 *MOT: But then if you go to France and Italy you have to speak French and Italian
 *CHI: I know [=!rit]
 *MOT: Would you like to learn French and Italian?

*CHI: I don't know yet
*MOT: and what does Annick want to do when she grows up?
*CHI: go with me [=!rit]
*CHI: and Julia too
*MOT: when you travel like that you could do **seasonal jobs** like, you know what aunt Jill did, she worked in a place in Germany where she picked grapes for six months

Aqui, percebemos que

[...] na interação verbal, no diálogo da criança com o adulto e, nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre os dois interlocutores. Daí o termo sociointeracionismo proposto por Vygotsky, i.e., todo conhecimento se constrói socialmente, pela aprendizagem nas relações com os outros. O adulto tem, aqui, um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, funcionando enquanto regulador/mediador de todas as informações que as crianças recebem do meio. Essas informações são sempre intermediadas pelos que as cercam e, uma vez recebidas, são reelaboradas num tipo de linguagem interna, individual. (DEL RÉ, 2006, p.23).

Portanto podemos constatar que realmente são os pais os primeiros a transmitirem as questões sociais aos filhos. A mãe transmite à filha questões culturais bastante comuns na Europa, mas não tanto no Brasil. Percebemos que a mãe, talvez por ser estrangeira, incentiva o fato de a criança querer ficar alguns anos fora do país, o que de maneira bastante geral não é comum, mas aqui é incentivado com exemplos da família e da própria mãe, como veremos a seguir, neste próximo excerto:

*CHI: and... **how many money?**
*MOT: she got, she earned some money doing that
*CHI: **how many?**
*MOT: **how much?**
%sit: MOT está tentando a correção
*MOT: how much money?

Temos um exemplo de que esta criança está no terceiro estágio proposto por Grosjean (1997), ou seja, ela utiliza as duas línguas, mas há uma interferência da língua dominante: no caso, do português sobre o inglês. Sendo assim, para a criança faz sentido perguntar "*how many*" uma vez que está visando à quantidade, mesmo que em inglês "*money*" seja incontável, pedindo o uso de "*how much*". Ainda que a mãe tente uma correção, a criança ou não percebe que está "errado", ou insiste por achar que pode ser dito daquela maneira.

Continuando:

*MOT: Well, enough to get by and uncle David went to Israel for a year to live in a kibbutz

*CHI: **what is kibbutz?**

*MOT: **kibbutz is like a community in Israel** where you do lots of things like washing up, cook, ah...

*CHI: but how many money she got for that? One real?

*MOT: how much money?

%sit: MOT continua tentando a correção, pois CHI continua repetindo.

*CHI: hum hum

*MOT: well, they didn't have a great deal of money.

*MOT: it was just enough to live there but **had an experience there** and you know what I did?

*CHI: no

*MOT: I went to Germany for a year and I looked after two children in a family and I earned.

*MOT: I didn't earn much money but I didn't have to pay for my rent and I didn't have to pay for my food and I **had German courses** as well and I earned some money

*CHI: ah!

%sit: CHI grita porque derrubou uma das bolachas na mesa

*MOT: and also I went to France and I worked in an art camp and I went to.

*MOT: I did lots of little summer jobs because **when you are a student in England you do summer jobs.**

Nesses trechos, temos novamente a mãe transmitindo questões culturais e sociais para a filha. Esse fato já é observado na primeira fala da criança no início do primeiro excerto como um aspecto de socialização, ponderando sobre as primeiras respostas da menina quanto aos seus planos para o futuro.

Dando seguimento às análises, Vygotsky (2000) explica que os primeiros sons do bebê são dissociados do pensamento; essa união só acontece por volta dos dois anos, quando a fala assume uma função simbólica e organizadora do pensamento. É nessa idade também que as estruturas construídas externamente pela criança são internalizadas em representações mentais. A fala, resultante da internalização da ação e do diálogo, servirá de suporte para que a criança comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento. (DEL RÉ, 2006).

Vejamos a sequência de falas que segue da criança francesa com a mãe:

@Languages: fr, pt
@Participants: CHI Marina Target_Child, MOT Mother, OBS
Alex Observer
@ID: fr|Marina|CHI|2;06.00|female|||Target_Child||
@ID: fr|Ivani|MOT||||Mother||
@ID: fr|Alex|OBS||||Observer||
@Birth of CHI: 11-AUG-2006
@Date: 24-FEB-2009
@Comment: Paula Bullio
@Location: Casa de CHI
@Situation: MOT está sentada no sofa com CHI no colo

*CHI: mamãe olha.
%act: CHI vai até a porta e chama MOT
*MOT: o quê?
*CHI: olha!
*MOT: o quê, Marina?
*MOT: o que você tá fazendo Marina?
*CHI: xxx.
*MOT: você não vai cair não?
*CHI: não.
*MOT: é melhor tirar meia.
*MOT: porque você não desliza
*CHI: ah, tá!
*CHI: <vou tirar a meia> [/] vou tirar a meia.
%act: CHI se levanta e começa a tirar a meia
*MOT: +<só a meia.
*CHI: >+só a meia.
*CHI: vou tirar esse.
*MOT: +<ah?
*CHI: >+vou tirar esse
*CHI: xxx.
*MOT: você vai tirar a saia?
*CHI: é
*MOT: **e vai aparecer a bundinha?**
*CHI: **é.**
*MOT: **não pode não.**
*MOT: levanta a calcinha
%act: CHI tira a saia e a meia e olha para arrumar a calcinha
*CHI: **<bundinha> [=!rit]**
*MOT: **verdadeira brasileira!**

*OBS: [=!rit] <meio corpo> [=!rit]
 %act: CHI corre com a saia na mão em direção a mãe
 *MOT: vem Marina.
 *MOT: fica só de calcinha vai.
 *MOT: vem cá deixa a mamãe te ajudar.
 *MOT: e quem disse que ela vai querer que eu ajude!
 %act: CHI tira a meia e corre em direção a mãe
 *MOT: pronto!
 *MOT: você vai fazer o quê agora?
 *CHI: xxx aqui.
 *MOT: vai fazer o quê?
 *CHI: xxx.
 %act: CHI volta a brincar apoiando os pés na parede
 *MOT: ginástica?
 *MOT: ah, cuidado.
 *MOT: Marina, você é pequenininha, Marina.
 *CHI: Não, não sou pequenininha nada

Nesse trecho, temos um importante dado de socialização. Essa criança é francesa e mora na França. Entretanto, quando utiliza o português (que no momento é sua língua dominante), ela se comporta de acordo com as regras sociais do Brasil, as quais são reconhecidas tanto pela mãe quanto pelo observador. Sabemos isso quando a criança ri ao concordar com a mãe que “vai aparecer a bundinha” – comportamento típico de qualquer criança brasileira –, também pela fala da mãe, dizendo que ela é brasileira, e do observador, que brinca dizendo “meio corpo”, uma vez que ela não está completamente sem roupa. Esses são estereótipos compartilhados nos discursos brasileiros.

Na verdade, o que mais nos interessa, neste momento, é que, mesmo estando em outro ambiente, o português é parte integrante das formas de comportamento da criança francesa, assim como o inglês é determinante para a fala social da criança brasileira.

Resultados e considerações finais

A abordagem cognitiva e funcionalista faz uso de “uma teoria de aquisição da linguagem baseada no uso” (TOMASELLO, 2003), enfatizando, portanto, o uso da linguagem pela criança, considerando a linguagem que a rodeia ou dirigida a ela. Mesmo se a criança tem as capacidades biológica e cognitiva inatas, ela deve aprender as convenções da linguagem a partir da linguagem do outro. Esta se constrói em paralelo com as questões cognitivas e sociais, tais como a habilidade

de seguir o olhar do outro, de atrair a atenção, de entender intenções, capacidade de fazer analogias, categorizar, simbolizar. (MORGENSTERN, 2009).

Desse modo, podemos afirmar que nos situamos em uma concepção discursiva 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, 1996).

Bakhtin (1997) e Vygotsky (2000) acreditam que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, no diálogo com interlocutores. Acreditam que a fala é social e tem como um dos objetivos a comunicação. Claro que não apenas o de comunicação, uma vez que defendemos aqui que, ao se apropriar da fala, o sujeito se apropria de muitas outras características.

Logo, tendo em vista as teorias aqui mostradas e as primeiras análises, podemos ter como hipótese geral que a socialização ocorre nas crianças bilíngues em ambas as línguas, independente de estas serem dominantes ou não dominantes, além de que se sabe que as pesquisas que envolvem essas questões são ainda recentes nos estudos linguísticos e notadamente no que se refere à criança bilíngue, sobre a qual ainda pairam muitas indagações e pouco consenso.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Alessandra Del Ré pela orientação no mestrado e, hoje, no doutorado. Pela imensa admiração que tenho por ela, pelos ensinamentos, pela pesquisa sempre em conjunto, pelas discussões sempre produtivas e pela disponibilidade.

BULLIO, P. C. Socialization and the bilingual child. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.459-474, 2010.

- *ABSTRACT: This article aims to observe and analyse the first data from a longterm research with two bilingual children. Bilingualism is understood as a similar process to the first language acquisition, considering that the same child is exposed to more than one language since they are born. It is believed that children builds and acquire social values exchanging experiences and mainly while interacting (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999). They are not “empty” or even ready to receive information that will be later repeated. The verbal interactions define ideology formation and children’s subjective constitution, who grow up and develop biologically, psychologically and socially in an ideological environment (BAKHTIN, 1997). In this sense,*

we will treat these languages as dominant and non-dominant. It will be highly observed the socialization in the language acquisition process, i.e., the way people become a member from a society (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999), and observe this phenomenon in both languages

- **KEYWORDS:** *Socialization. Bilingualism. Acquisition.*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BERNSTEIN, B. Aspects of language and learning in the Genesis of the Social Process. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v.1, n.4, p.313-324, oct. 1960.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.I-X.

_____. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Cambridge: Harvard University Press, 1969.

BULLIO, P. C. *Mediação cultural no processo de aprendizagem de língua estrangeira*. 2008. 221f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

CHILDES [Child Language Data Exchange System]. *TalkBank system*. 2005. Disponível em: <<http://childes.psy.cmu.edu>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

ELY, R.; GLEASON, J. B. Socialization across contexts. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Ed.). *Handbook of child language*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p.251-270.

FRANÇOIS, F. *Práticas do oral*. Tradução de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996.

GENESESE, F.; NICOLADIS, E. Bilingual first language acquisition. In: HOFF, E.; SHATZ, F. (Ed.). *Handbook of language development*. Oxford: Blackwell, 2005. p.324-342.

GROSJEAN, F. Processing mixed languages: issues, findings and models. In: DE GROOT, A. M. B.; KROLL, J. F. (Ed.). *Tutorial in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p.225-254.

HOUWER, A. *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

KRASHEN, S. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. 3.ed. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2000.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilingue: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v.3, n.5, p.1, ago. 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 15 out. 2008.

MORGENSTERN, A. *L'enfant dans la langue*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2009.

NEUGEBAUER, V. *A constituição dos sujeitos e os conflitos na aula de língua estrangeira*. 2003. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

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

PARISSE, C., MORGENSTERN, A. *Multidimensional aspects of morpho-syntactic and phonological development: a corpus based longitudinal case-study*. 2007. Trabalho apresentado no Child Language Seminar, Londres, 2007.

PETERS, A.; BOGGS, S. Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.80-96.

SHAUL, D.; FURBEE, N. L. *Language and culture*. Illinois: Prospect Heights, 1998.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em março de 2010.

Aprovado em junho de 2010.

UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE A TEORIA DAS OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS E A AQUISIÇÃO: IDENTIDADE SEMÂNTICA E PRODUTIVIDADE DISCURSIVA

Márcia ROMERO*

- RESUMO: A partir de diálogos estabelecidos com o conceito de “função integrativa” da unidade linguística postulado por Émile Benveniste (1995) e com os conceitos de “noção” e “forma esquemática” postulados pela Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli (1990), sustentamos, neste artigo, que a identidade semântica da unidade linguística deve ser buscada no próprio desenrolar do processo enunciativo. Esses diálogos, ao estimularem uma ampla reflexão sobre o que vem a ser a matéria semântica da “palavra”, permitem, no abandono de toda estabilidade anterior à interação discursiva, avançar hipóteses sobre alguns dos temas que tanto interessam à aquisição de linguagem, em particular, à questão da produtividade da “palavra-frase” ou dos enunciados de um único termo que caracterizam os primeiros enunciados da criança. Permitem ainda mostrar, por meio da conceituação de “enunciado” como organização de “marcadores”, a criatividade enunciativa infantil relacionada à própria ausência de categorização gramatical prévia atribuída aos termos observados nas interações constitutivas da produção verbal da criança em seus primeiros enunciados.
- PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Aquisição da linguagem. Identidade semântica.

Introdução

Em um dos capítulos da obra *Naissance et renaissance de l'écriture*, intitulado “L'écriture ne reproduit pas la parole”, Gérard Pommier (1993), voltando-se para as características próprias ao ato de escrever, observa, inicialmente, que as dificuldades específicas de aprendizagem da escrita estão longe de ser simplesmente explicadas por meio de dificuldades que seriam atribuídas ao domínio da fala, analogia, acrescente-se, há muito tempo refutada por diferentes campos de estudo que tomam por objeto a aquisição da escrita.

Para a discussão que pretendemos aqui desenvolver e que concerne, mais do que ao ato de escrever, ao ato de produção verbal em si na relação que se estabelece com o processo de significação, vale a pena retomar algumas importantes considerações feitas no desenrolar do capítulo mencionado que tratam de especificidades inerentes às letras e às palavras.

* UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos – SP – Brasil. 0752-312 – marcia.romero@unifesp.br

Uma primeira consideração refere-se ao fato de o ato de ler ou de escrever não se fundamentar na letra que se visualiza, forma-se ou se traça, mas “nas palavras nas quais pensamos”:

Lorsque nous lisons ou lorsque nous écrivons, nous ne nous appuyons pas sur les lettres que nous formons, mais sur les mots auxquels nous pensons. Si nous lisons, nous reconnaissons dans un ensemble littéral un mot que nous avons déjà en notre possession. Mis dans le cas d'écrire spontanément, nous ne nous appuyons pas sur l'élément visuel, sauf pour former les mots étrangers, les noms propres et les vocables que nous n'avons appris qu'en lisant. (POMMIER, 1993, p.291).

A leitura se dá pelo reconhecimento, em um conjunto literal, de uma palavra então identificada, da mesma maneira que a escrita se dá, não pela atenção ao traçado que a constitui, mas pelo que se quer dizer. Uma tal oposição entre palavra e letra já se faz presente em Freud (1973), que, em seus estudos sobre a afasia, afirma que qualquer atenção conferida à imagem visual conduziria necessariamente à perda do sentido.

Dessa primeira consideração decorre uma segunda que nos importa discutir com maiores detalhes. Como questiona Pommier (1993), o que faz, afinal, com que as palavras possam ser lidas ou escritas se estes atos não ocorrem por meio de letras tomadas uma a uma? Como resposta a essa pergunta, apoiamo-nos, uma vez mais, em Freud (1973), que sustenta a necessidade de se distinguir a imagem visual da letra de sua imagem acústica; distinção que, no entanto, conduz a um paradoxo sem o qual não haveria nem leitura nem escrita.

Para compreender esse paradoxo, é necessário ter em mente que a letra, se é apreendida como representação gráfica de um som, é uma representação gráfica de um som intrinsecamente marcado pela abstração: o fonema.

Um fonema consiste em uma unidade sonora abstrata que, ao materializar-se em uma produção verbal, o faz graças a sua inserção em uma cadeia sonora não qualquer. Essa inserção em uma cadeia sonora faz com que um mesmo fonema ora se materialize de uma maneira semelhante, ora de maneiras diferentes, conforme os falares que o sustentam e as propriedades dos segmentos que lhe são adjacentes. O fonema (unidade sonora abstrata) é, portanto, apreendido por meio de fones (unidades sonoras que o materializam), os quais são concebidos graças aos vínculos estabelecidos no interior da cadeia e às características dos dialetos.

Para dar alguns exemplos, na palavra “pato”, a letra “p” remete ao fonema /p/, pronunciado por meio do fone [p] em diferentes falares; já na palavra “leite”, a letra “t” remete ao fonema /t/, pronunciado, por vários dialetos, ora como [tx] diante de [i] e suas variantes, ora como [t] (dental ou alveolar) nos demais ambientes.

Esse vínculo é, no entanto, constitutivo da própria definição de fonema, som de uma língua cujo valor é distintivo, pois serve para distinguir palavras. Voltando aos exemplos, as pronúncias [t] e [tx] da palavra “leite” remetem a fones de um mesmo fonema pelo fato de as diferentes sequências sonoras – que podem, inclusive, ser entendidas como palavras diferentes por um estrangeiro que não conhece a língua – não constituírem uma oposição distintiva, ou seja, pelo fato de as diferentes sequências sonoras evocarem uma única e só palavra.

Isso nos permite retomar a afirmação, nem sempre entendida de antemão, de que o vínculo entre as letras se faz graças a uma visibilidade que contradiz os sons. Ou, nas palavras de Pommier (1993, p.293), retomar a passagem em que se diz “*Le son d’une lettre peut se lier au son des autres lettres grâce à son image. Le lien au visuel sera donné par une image acoustique qu’elle ne contient en aucune manière; l’image sera vue par ce qui, chez elle, fait défaut [...]*”.

Com efeito, ao escrevermos, ao vincularmos uma letra à outra na escrita, damos origem a uma imagem acústica, a uma impressão psíquica do som, que decorre da palavra na qual o vínculo de uma letra a outra se dá. Se a imagem visual é do domínio da letra, a imagem acústica é, portanto, do domínio da palavra. Essa imagem acústica, ausente na letra, é o que faz o som da letra ser apreendido e, ao mesmo tempo, se perder... A sonoridade é apreendida porque o som da letra, representação gráfica de um fonema que esta letra é, não se lê. Sua leitura passa pela inserção da letra em uma palavra que lhe confere um som unicamente por via dessa inserção, melhor seria dizer, de uma palavra que dá corpo ao som que a constitui; paradoxalmente, essa inserção que lhe confere um som – ou que lhe dá corpo – é o que o retira, pois, uma vez no domínio da palavra, o que se percebe é o sentido, que apaga toda e qualquer atenção conferida à sonoridade em si.

Freud (1973), a esse respeito, tem um exemplo bastante esclarecedor. Na leitura de um texto em voz alta, se prestarmos atenção nas imagens visuais com o objetivo de corrigi-lo, em bem pouco tempo não conseguiremos mais entendê-lo. Ao lado desse, podemos nós mesmos citar outro, como o da escuta de uma palestra que se torna incompreensível se passarmos a reparar nos sotaques e nos cacoetes linguísticos de quem fala.

Se letra e palavra são entidades distintas, a imagem visual em sua relação com a imagem acústica – relação autorizada pela associação das letras entre si – não deixa de integrá-las. A leitura, em uma bonita analogia feita por Pommier (1993, p.293), escoá-se graças ao “[...] *refoulement successif de ce qui se voit et de ce qui s’entend, de sorte qu’un mot écrit ne se résume jamais à sa phonétique, et qu’il ne se réduit pas non plus à son image*”.

Dessas considerações iniciais direcionadas à relação entre letra/palavra e imagem visual/imagem acústica, passamos para uma reflexão que se propõe a

pensar no que vêm a ser as palavras nas quais se pensa durante o ato de ler ou de escrever, já que são estas – e não a letra que se visualiza, forma-se ou se traça – que os fundamentam; ou, mais amplamente abarcando toda produção verbal, no que vêm a ser as palavras que acreditamos ler, escrever, falar e escutar.

Tomamos consciência da importância dessa reflexão quando percebemos que, por ser o sentido tão presente na experiência cotidiana da linguagem, sequer pensamos em que consiste esse sentido frequentemente atribuído às palavras, sequer indagamos sobre o modo como ocorre. A ideia de que as palavras têm sentidos, de que trazem consigo o sentido – ideia com a qual se está acostumado – não é normalmente questionada, ainda que não se saiba exatamente qual seja esse sentido, nem se saiba explicá-lo, ou que esse sentido seja, por vezes, escorregadio – ora se quer dizer uma coisa, ora outra, quando não se quer dizer algo completamente novo.

Ocorre, no entanto, que a palavra na qual pensamos, durante o ato de produção ou compreensão, não surge isoladamente, encontra-se em enunciados. E, ao nos darmos conta disso, é como se passássemos de uma constatação à outra, sem efetivamente refletir sobre essa mudança de posicionamento: as palavras continuam a ter sentidos, mas estes agora dependem dos enunciados nos quais elas aparecem, mais precisamente, do meio textual que as cerca. Se assim for, a falta de indagações permanece, pois, sendo o próprio meio textual constituído de palavras, como seria capaz de delimitar sentidos? E os sentidos das palavras que constituem o meio textual, quem os delimitaria?

Serão essas as questões focalizadas neste artigo, a partir de um diálogo com o conceito de “função integrativa” da unidade linguística postulado por Emile Benveniste (1995), e, mais longamente, com os conceitos de “noção” e “forma esquemática” que sustentam a Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli (1990), referencial teórico no qual se insere nossa pesquisa. Esse diálogo permitir-nos-á avançar hipóteses sobre alguns dos temas que tanto interessam à aquisição de linguagem: de um lado, a produtividade e a criatividade infantil no que diz respeito ao léxico; de outro, a questão da “palavra-frase” ou dos enunciados de um único termo que caracterizam os primeiros enunciados da criança.

Signo-palavra e enunciado

Nossas considerações, desta vez, tomam como ponto de partida uma passagem extraída de “Os níveis de análise linguística”, de Emile Benveniste (1995). Deixando momentaneamente de lado a palavra, vejamos o que diz o autor ao afirmar que:

[...] Pelo fato de serem discretas, as entidades linguísticas admitem duas espécies de relação: entre elementos de mesmo nível ou entre elementos de níveis diferentes. Essas relações devem ser bem distinguidas. Entre os elementos de mesmo nível, as relações são *distribucionais*; entre elementos de nível diferente, são *integrativas*. Só estas últimas precisam ser comentadas.

Quando se decompõe uma unidade, obtêm-se não unidades de nível inferior, mas segmentos formais da unidade em questão. Se se reduz o fr. /om/ *homme*, “homem”, a [o] – [m], têm-se apenas dois segmentos. Nada nos garante, ainda, que [o] e [m] sejam unidades fonemáticas. Para ter certeza, será preciso recorrer a /ot/ *hotte*, “cesto”, /os/ *os*, “osso”, de um lado, e a /Om/ *heume*, “elmo”, /ym/ *hume*, “chupa”. Eis aí duas operações complementares de sentido oposto. Um signo é materialmente função dos seus elementos constitutivos, mas o único meio de definir esses elementos como constitutivos consiste em identificá-los no interior de uma unidade determinada onde preenchem uma função *integrativa*. Uma unidade será reconhecida como distintiva num determinado nível se puder identificar-se como ‘parte integrante’ da unidade de nível superior, do qual se torna o integrante. (BENVENISTE, 1995, p.133, grifo do autor).

Essa longa passagem, aqui reproduzida por sua importância para o exposto a seguir, evidencia que uma unidade como /s/ adquire o estatuto de fonema por se inserir em “sala” /-ala/, que a integra; uma unidade como “sala”, por sua vez, adquire o estatuto de signo por se inserir em “sala de jantar” ou de “Vamos para a sala?”, que a integram.

Além de ir ao encontro do que foi dito acima sobre o estatuto do fonema, tais afirmações trazem consequências fundamentais para a concepção de signo linguístico ao permitir, no abandono de um signo dotado de sentidos intrínsecos, recuperar um signo maleável, aberto às imprecisões, oscilações e mudanças de sentido inerentes à natureza viva da língua.

O fato de o signo não poder ser constituinte se não for integrante, mais precisamente, de o reconhecimento do signo passar necessariamente por sua integração em unidades mais altas “enformadas de significação” (BENVENISTE, 1995, p.135) – os enunciados¹ –, retrata a estreita coesão entre signos e enunciados em uma articulação dialética entre interior/exterior. Assim, percebe-se que, se o processo de inserção dos signos nos enunciados coloca o enunciado em uma

¹ Benveniste (1995, p.139) emprega em seu texto o termo “frase”. No entanto, o emprego que dele é feito o aproxima do conceito de “enunciado”: “A frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação. Concluímos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cujo universo é o discurso”. Fizemos a opção, neste trabalho, pelo termo “enunciado” para, de um lado, evitarmos confusões com o conceito de “frase” das teorias de natureza sintática, de outro, mostrar em que momento se dá a continuidade entre Benveniste (1995) e Culioli (1990), autor discutido na sequência do texto (DE VOGÜÉ, 1992), em particular, “Au départ de la séparation entre sémantique et sémiotique: *Les niveaux de l'analyse linguistique*”).

posição de exterioridade em relação aos signos, esse mesmo processo, ao permitir aos signos significarem, faz com que os signos “contenham”, “englobem” os enunciados, os contextos verbais nos quais se inserem.

A imagem de uma “reversão”, metáfora empregada por De Vogüé e Paillard (1997), ilustram precisamente a tese de o signo conter e não conter seu exterior – o enunciado, e que, por ser a condição de “integrado” o que lhe confere o estatuto de signo, a tese de um signo só ser signo se for também, circunstancialmente, palavra, conceito decorrente da inserção do signo no enunciado.

Retomando o que vem a ser o sentido, este seria do domínio da palavra, do “signo contextualizado”. Esse sentido entendido como “conteúdo” – ausente, portanto, no signo – é o que faz o signo, ao mesmo tempo, ser apreendido e se perder... A significação é apreendida porque a “matéria semântica” do signo (seu significado?) não se lê, não se escuta, nem se diz (tal como o fonema, essa matéria semântica é pura abstração), e sua compreensão e dizer passam pela inserção do signo em um enunciado que lhe confere um sentido unicamente por via dessa inserção, melhor seria dizer, de um enunciado que dá corpo à matéria semântica do signo sob a forma de “sentidos”. Paradoxalmente, essa inserção que confere um sentido ao signo é o que renega a sua identidade semântica, pois, uma vez no domínio do enunciado, o que se percebe é a palavra, que apaga toda e qualquer atenção conferida à matéria semântica em si.

Desta vez, se signo e palavra (signo contextualizado) são entidades distintas, o enunciado, ao ser, ao mesmo tempo, constituído de signos e responsável por estabilizá-los do ponto de vista semântico, não deixa de integrá-las.

O fato de o sentido ser determinado pelo material verbal faz com que uma unidade linguística só adquira valores semânticos – “sentidos”, para empregar o termo corrente – quando contextualizada. Considerando os inúmeros sentidos de unidade linguística (sua polissemia), eles nada mais são do que o término do processo de significação, posto que cada um resulta de interações da unidade com o contexto verbal. Essa concepção de polissemia não admite, portanto, caracterizar a unidade linguística por meio da redução de seus sentidos a um conteúdo inerente à própria unidade, visto serem estes sentidos necessariamente circunstanciais.

Essas considerações conduzem a buscar a identidade semântica da unidade linguística no próprio desenrolar do processo enunciativo, na interação que se verifica entre a unidade e seu(s) contexto(s), e tal é a posição por nós assumida, no âmbito da Teoria das Operações Enunciativas, pela *teoria da construção das ocorrências* (FRANCKEL, 2002), que será apresentada a seguir.

Ao refutarmos qualquer tipo de conteúdo inerente, postulamos, conseqüentemente, uma unidade linguística cujo âmagô é de natureza variável

e definido pelo papel específico que desempenha nas interações das quais participa.

De um “conteúdo” intrínseco à unidade, de sentidos apreendidos como algo que lhe é próprio ou de base, passa-se, assim, ao “anticonteudismo”, a uma identidade semântica dinâmica, apreendida como um “potencial significante”. Esse conceito responde não só por efeitos semânticos verificados, por sentidos atribuídos a uma unidade linguística quando contextualizada, mas também por sentidos que, um dia, existiram ou talvez possam vir a existir. Por fim, as caracterizações de uma unidade linguística em termos de potencial significante não dizem, descrevem; elas procuram fazer compreender o movimento que se encontra por trás das “palavras”, dos ditos, a dinâmica que os faz funcionar.

Toda produção linguística recalca, assim, inúmeras outras possibilidades enunciativas inscritas no âmbito da organização interna da língua e manifestada pela própria natureza semântica das formas linguísticas. O retorno permanente dessas possibilidades sustenta todo e qualquer dito, e não teria como ser diferente, pois a matéria semântica do signo, presente no fundamento de cada palavra, recupera incessantemente “sentidos” relacionados à memória da língua. Em outras palavras, o signo, fundamentado em uma concepção para a qual o “estável” nada mais é do que o resultado de uma interação, tende constantemente a apontar para um outro que se encontra constitutivamente em cada forma da língua. Esse “outro” instaura um jogo permanente existente entre o “dizer” – a materialidade textual, o enunciado, os ditos – e o “querer dizer” que essa materialidade textual não só evoca, mas estabelece (não existe “querer dizer” anterior à concretização em um “dizer”).

Tal jogo evidencia uma particularidade da atividade de linguagem, a saber, o fato de o “dizer” conter indícios do “querer dizer”, indícios que permitem tentar reconstituí-lo, mas jamais apreendê-lo por completo: o “querer dizer” é indizível. Não apresentando o “dizer” relação unívoca com o “querer dizer”, existe sempre um distanciamento, existem perdas, derivas, ditos que se sobrepõem ao próprio dito, retomadas a serem feitas, explicações a serem dadas, silêncios e vazios que se manifestam em todo ato de linguagem.

Na continuidade do trabalho, discorreremos sobre a questão da “identidade semântica dinâmica” – e sobre os conceitos de *noção*, *ocorrência* e *forma esquemática* que lhe são associados – por meio da análise do funcionamento do verbo “quebrar” no português brasileiro. Essa análise, além de permitir uma compreensão aplicada dos conceitos, pelos resultados trazidos e as discussões desencadeadas, propicia um outro olhar sobre o que vem a ser a criatividade e a produtividade na linguagem infantil.

Sobre o “potencial significativo”: o conceito de forma esquemática

Conceber uma unidade linguística por meio do potencial significativo que sinaliza o papel específico por ela desempenhado nas interações enunciativas pode ser um prazeroso exercício de descoberta da própria materialidade linguística.

Esse potencial significativo, nos desenvolvimentos recentes da Teoria das Operações Enunciativas observados no âmbito do programa de pesquisa conduzido por Franckel (2002), De Vogüé e Paillard (1997) e Camus e De Vogüé (2004), é denominado “forma esquemática”, forma invariante elaborada a partir das manipulações nas quais se verificam, de um lado, as contextualizações desencadeadas pela unidade e o modo como a unidade as trabalha; de outro, em um movimento recíproco, o modo como essas contextualizações trabalham a própria unidade. É o funcionamento, o modo de interação da unidade linguística que é representado por esse conceito, cuja constituição é semelhante a de um cenário abstrato (DE VOGÜÉ; PAILLARD, 1997) que diz – e logo, afeta – os elementos necessários para seu funcionamento, para a sua *mise en scène*, e, ao mesmo tempo, ajusta-se às propriedades específicas de cada elemento convocado, resultando em reconstruções variáveis de sua encenação. Como bem resume Franckel (2002, p. 9-10, grifo do autor):

*[...] l'identité d'une unité se définit non par quelque sens de base, mais par **le rôle spécifique qu'elle joue** dans les interactions constitutives du sens des énoncés dans lesquels elle est mise en jeu. Ce rôle est appréhendable non pas comme un sens propre de l'unité, mais à travers la variation du résultat de ces interactions. [...] La valeur brute d'une unité est toujours une valeur abstraite, une épure, pas une désignation, un potentiel et non pas un contenu.”*

Para melhor compreender esse conceito, tomemos o exemplo do verbo “quebrar” no português brasileiro (PB), cujas acepções proliferam nos dicionários: *reduzir(-se) a pedaços, fragmentar(-se), romper(-se), enfraquecer, infringir, partir(-se), acabar, interromper, enguiçar, anular, entrar em falência* etc. Deixar de lado essas acepções e olhar para os próprios contextos verbais nos quais o verbo se insere de modo a apreender as propriedades dos termos que o cercam é um grande passo para entender qual é o seu papel na dinâmica enunciativa. É também um grande passo para que se perceba que o verbo “quebrar” não se reduz a nenhuma categoria à qual tendemos a associá-lo. Se pensarmos que, no português brasileiro, a primeira das categorizações nas quais se inclui o verbo é a que o associa *a um objeto que se despedaça*, isso significa refletir sobre o porquê de “quebrar” representar muito mais do que um objeto em pedaços.

Em análises que antecedem a aqui descrita², mostramos que o verbo “quebrar”, nas construções sintáticas “X quebrou”, “X se quebrou” e “X foi quebrado(a)”, não só restringe os termos passíveis de substituir X, como lhes confere uma apreensão diferente conforme a presença ou não da forma “se”³. Mostramos ainda que “X se quebrou” ou “X foi quebrado(a)” nem sempre aceitam o mesmo termo em posição de X⁴.

A busca por um X capaz de estabilizar semanticamente o verbo sem o acréscimo de nenhum outro termo à construção de base⁵ mostra facilmente que, nas construções estabilizadas, o conjunto de verbos que se aproxima semanticamente de “quebrar” varia sensivelmente, passando por diferentes acepções para uma mesma construção, caso do exemplo “João quebrou”, em que “quebrar” se aproxima ora de “falir”, ora de “ficar exausto”, ou mesmo de “ficar em pedaços” – esta última associada a uma interpretação do termo “João” como um brinquedo –, e que essas acepções estão relacionadas a contextualizações recorrentes e não a quaisquer desencadeadas pela própria construção. Em outras palavras, se essa busca aponta para a extensa polissemia do verbo, ela, mais do que evidenciar que uma determinada sequência, ainda não estabilizada semanticamente, só se torna interpretável dada a sua inserção em um contexto verbal, faz com que se perceba que esse contexto que a estabiliza é, por fim, por ela mesma desencadeado, uma vez que o leque de contextos com ela compatível não é qualquer.

Para esta análise, selecionamos especificamente a construção transitiva em sua forma “quebrar X”, pelo fato de ser a que propicia um maior número de exemplos e de acepções atribuídas ao verbo. Sem nos prendermos às acepções observadas em contexto, buscamos fornecer uma descrição da função do verbo na construção do processo de significação a partir do levantamento das propriedades associadas aos termos que substituem X.

Consideremos as seguintes construções e as possíveis acepções que lhe são atribuídas, entre outras abaixo mencionadas: *Quebrar a promessa, o protocolo* (descumprir, desrespeitar), *quebrar o contrato* (desfazer), *quebrar a hierarquia*

² Confira Romero-Lopes (2009) e Romero (2010).

³ Ver, por exemplo, “O gelo quebrou” e “O gelo se quebrou”, casos em que “o gelo” tende a ser apreendido, respectivamente, como “bloco sólido de água” e “a frieza que caracterizaria um relacionamento”.

⁴ Ver “O código foi quebrado” e “(?) O código se quebrou”. O ponto de interrogação marca que a construção apresenta um maior custo enunciativo, sendo dificilmente aceita de antemão.

⁵ A metodologia de manipulação e observação dos dados pede que se interfira minimamente na construção de base, pois, a cada novo termo acrescido, amplia-se sensivelmente a composicionalidade das propriedades dos termos no processo de significação da construção estabilizada. Assim, como veremos a seguir, ao evidenciar exclusivamente X e as propriedades que lhe são associadas, delimitamos, por extensão, no cruzamento das propriedades dos vários termos que preenchem a posição de X, as características do verbo, uma vez que o verbo determina as suas condições de funcionamento.

(desacatar, desrespeitar), *quebrar o silêncio* (romper, pôr um fim), *quebrar o feitiço* (desfazer, pôr um fim), *quebrar o tabu* (pôr um fim), *quebrar a rotina* (romper), *quebrar a tradição* (romper, desrespeitar), *quebrar o vaso* (despedaçar, estilhaçar), *quebrar a empresa* (falir), *quebrar o sistema* (invadir).

Essas construções evidenciam a existência de regularidades de funcionamento verbal das quais decorrem três grupos de exemplos, constituídos a partir das descrições das propriedades associadas aos termos solicitados pelo verbo para substituir X: um grupo (1) envolvendo os termos “protocolo”, “contrato”, “promessa”, “palavra”, “hierarquia” etc; um grupo (2) abarcando os termos “rotina”, “tradição”, “costume”, “ritmo”, “feitiço”, “silêncio” etc.; e um grupo (3) envolvendo os termos “vaso”, “salto do sapato”, “página”, “empresa”, “sistema”, “código” etc.

Para examinar os exemplos característicos do grupo (1) e as propriedades que conduziram a esse agrupamento, deve-se analisar o modo como o verbo delimita os termos X com o qual se constrói. Nota-se, assim, que “protocolo” pode ser visto como um conjunto de normas reguladoras que se espera que alguém siga, ou como um acordo entre duas ou mais nações; “contrato” é um acordo formal no qual pessoas e/ou entidades estabelecem cláusulas a serem cumpridas e que são do conhecimento de todos; “promessa” é um contrato verbal feito para si ou para o outro e retoma a ideia de um compromisso a ser cumprido; “palavra” é uma declaração verbal de compromisso dada a outrem; e “hierarquia”, para dar um último exemplo, consiste em uma relação entre membros de um grupo, no qual existe uma ordem a ser observada no seu interior. A propriedade evocada para efetuar esse agrupamento envolve a noção de “interdependência (solidariedade) intrínseca”, no sentido em que se têm termos apreendidos como um conjunto formal de relações que os constituem intrinsecamente. Essas relações aparecem por meio do conjunto de normas reguladoras do “protocolo”, das cláusulas do “contrato”, pelos acordos estabelecidos no âmbito de uma “promessa” ou da “palavra dada” – que se manifestam como um “contrato verbal” –, das relações de ordem da “hierarquia”, normas, cláusulas e acordos que unem “pessoas, países, etc.”. A alguns dos termos associam-se igualmente características predicativas, o que pode ser percebido por meio de retomadas em que se verifica um predicado: “promessa” como “algo que se prometeu”; “palavra” como “algo que se declarou”, por exemplo.

Cabe observar que os termos convocados por “quebrar”, tal como o verbo, não apresentam *a priori* um sentido intrínseco. Não se trata, portanto, de postular sentidos prévios à construção em que os termos se inserem. Os termos “palavra” e “protocolo”, em outros enunciados, em nada lembram uma declaração verbal ou um conjunto de normas reguladoras, o que pode ser constatado nos exemplos “Escreva uma palavra qualquer” e “Perdi meu protocolo”. Há uma estreita

integração, na construção da significação, entre o termo X e o verbo “quebrar”: da mesma forma que o termo X faz o verbo adquirir um determinado valor semântico, o verbo faz o termo X manifestar as propriedades condizentes com seu funcionamento, e é na observação das propriedades associadas aos termos que começa a se delinear o próprio papel do verbo.

O grupo (2) é constituído por termos que dão origem a manifestações no espaço-tempo sistemáticas ou circunstanciais. Examinando o conjunto de termos que se integram à construção “quebrar X”, vemos que “ritmo” evoca a representação de uma cadência, de uma repetição marcada e periódica; “rotina” marca uma repetição de hábitos, uma prática constante; “tradição” representa o que se pratica por um costume adquirido, devido a valores transmitidos de geração a geração; “costume” representa igualmente uma prática frequente, um modo de agir habitual. Ao lado desses termos, encontram-se termos como “feitiço”, que representa um estado oriundo de uma prática de encantamento, e “silêncio”, que representa um estado marcado pela ausência de barulho. A propriedade evocada para este agrupamento envolve a noção de “interdependência (solidariedade) extrínseca”, no sentido em que se observam no espaço-tempo ora um conjunto de práticas constantes (“rotina”, “tradição”, “costume”) ou de manifestações constantes de um fenômeno (“ritmo”), ora um conjunto constituído de um único instante no qual se verifica um estado circunstancial (“feitiço”, “silêncio”).

O confronto entre esses dois primeiros grupos evidencia comportamentos próprios a cada um deles, e aponta para importantes características do verbo “quebrar”. Notam-se, portanto, dois tipos de complementos, um primeiro caracterizado pela necessidade de “cumprimento”: “protocolo, contrato, acordo, promessa, palavra, hierarquia etc.”; um segundo, feito, não para ser cumprido, mas para ser seguido ou “perpetuado”, por estarem vinculados a uma permanência ou manifestação no tempo: “rotina, tradição, costume, ritmo, feitiço, silêncio etc.”

O verbo “quebrar”, em uma análise inicial do grupo (1), anula X, conduzindo à sua inexistência: “quebrar a promessa”, por exemplo, é fazer com que a promessa perca sua validade, seja anulada; com o grupo (2), “quebrar” conduz à interrupção de X, interrupção que, em algumas construções, pode ser vista como algo que deixa de existir simplesmente porque cessou, como é o caso de estados como “feitiço” e “silêncio”. Assim, “quebrar a rotina” é fazer a rotina ser interrompida.

Por fim, o grupo (3) é marcado pela necessidade de se recuperar, nos termos que o constituem, a propriedade na qual se verifica uma relação entre “todo” e “parte”. “Quebrar o vaso” representa tanto “quebrar o vaso em inúmeras partes” – o “vaso” em relação a partes constitutivas de uma substância passível de ser quebrada, por exemplo, “vidro” –, como quebrar “a alça” (parte) do “vaso” (todo); “Quebrar o salto” representa a quebra “do salto” (parte) do “sapato” (todo); “Quebrar a página” recupera “página” (parte) em relação ao “texto” (todo). Nesses

exemplos, observa-se a presença de um termo localizador que recupera o “todo”: “vaso”, “sapato”, “texto”. Em outros exemplos, os próprios termos são apreendidos como estrutura ou mecanismo, que representam um conjunto (todo) constituído de partes e elementos interdependentes: “empresa”, “sistema”, “código”. “Quebrar o sistema” é fazer com que um conjunto fechado de elementos ou de relações perca a integridade que o constitui.

A análise dos termos passíveis de substituir X e a observação de regularidades determinantes de cada grupo por meio das propriedades que lhes são associadas conduzem à dinâmica “invariante” constitutiva da função exercida pelo verbo “quebrar” no âmbito das construções por ele integradas. Essa dinâmica “invariante” representa, nas palavras de De Vogüé (2006a, p.313), “a forma definidora da variação; é o que se mantém no decorrer da variação”. Construída por meio de manipulações do material empírico nas quais o verbo se faz presente, ela mostra que a variação de “quebrar” não é qualquer, sendo sustentada por um raciocínio constante no âmbito do enunciado, o que explica o próprio termo de “forma definidora”.

Essa “dinâmica invariante” do verbo “quebrar” – ou sua “forma esquemática”⁶, para empregar o conceito utilizado na Teoria das Operações Enunciativas – pode ser formalizada, nesta etapa⁷, da seguinte maneira:

Dada uma entidade X que se apresenta como um conjunto de constituintes solidários, “QUEBRAR” opõe-se ao que funda a solidariedade entre seus diferentes constituintes, provocando uma mudança de estatuto de X.

Essa “mudança de estatuto” deve ser apreendida de três maneiras diferentes:

- 1) X não é mais válido (X é anulado);
- 2) X, apreendido por suas manifestações temporais, não mais ocorre (X cessa);

⁶ Remetemos à bonita caracterização desse conceito por Culioli (2002 apud FRANCKEL, 2002, p.27): “*Par delà cette singularité et la multiplicité des phénomènes empiriques, se dégage une activité auto-réglée de mise en relation et d’interaction, qui organise et structure des entités hétérogènes. Ceci engendre une prolifération de possibles, mais de ces possibles se dégagent des invariants. La forme schématique est cette forme abstraite (métalinguistique) qui permet de simuler par le raisonnement ce qui reste, en soi, inaccessible, toujours entr’aperçu à travers le matériau textuel, à la fois obstacle par son apparente solidité qui s’interpose, et trace où se dessine le travail d’une intelligence de l’adaptation, du conjectural et du détourné.*”

⁷ Em Romero-Lopes (2009) e Romero (2010), foi apresentada uma constante de funcionamento do verbo “quebrar” decorrente das primeiras etapas de análises. A forma esquemática ora apresentada, fruto de manipulações nas quais se observam novos dados, reelabora a invariância inicialmente proposta. Cabe ressaltar que o modo como os dados dizem o fenômeno estudado não se mostra necessariamente em uma primeira formulação e sequer em definitivo, fato que encontra respaldo na seguinte colocação de Paillard (2006, p.177): “*D’une séance du séminaire à l’autre, d’une année à l’autre, à des nombreuses reprises, Antoine Culioli est revenu, a repris et, parfois, souvent, abandonné une formulation, mise à l’épreuve de nouvelles données.*” Acrescentemos que o seminário em questão corresponde aos seminários sobre a Teoria das Operações Enunciativas na Escola Normal Superior (CULIOLI; NORMAND, 2005).

3) X, apreendido por sua inteireza, deixa de sé-lo (há ruptura, partição).

Percebe-se, na formalização, que o termo de “unidade sólida” como “conjunto interdependente de relações que constitui X” traduz a representação da forma invariante do verbo “quebrar” que se encontra no fundamento de cada um dos exemplos, forma que, conforme as relações envolvendo os termos que preenchem a posição de X, manifesta-se pela “interdependência (solidariedade) intrínseca” (grupo 1), “interdependência (solidariedade) extrínseca” (grupo 2) e “relação todo/parte” (grupo 3). Em outras palavras, se o verbo “quebrar” solicita, para seu funcionamento, que se verifique a propriedade na qual se represente uma “unidade sólida” tal como ela foi aqui descrita, essa “unidade sólida” manifesta-se diferentemente nos enunciados que a instanciam, dadas as próprias características das instanciações. São justamente essas características que introduzem a problemática dos “modos de construção da referência” pelos enunciados, problemática à qual voltaremos após reflexões mais amplas feitas a seguir sobre a *teoria das construções das ocorrências*, inscrita no âmbito da própria Teoria das Operações Enunciativas.

Das noções às construções das ocorrências: o nível dos valores referenciais

Da interseção do que foi até aqui exposto, sobressai um resultado de fundamental importância para o estudo da linguagem. Fruto da integração entre enunciados e signos, esse resultado corrobora a afirmação de que a diversidade das formas linguísticas significa (isto é, constitui e formula ao mesmo tempo) a diversidade das relações entre o sujeito e o mundo (NORMAND, 1997). Dessa constatação advém uma importante reflexão sobre a própria questão da referência, que se vê, conseqüentemente, introduzida no coração da língua.

Com efeito, um signo, ao ter sua identidade constituída a partir de um conjunto de enunciados que não são quaisquer, não mais admite ser tratado como uma entidade plena, estável e permanente. A matéria semântica do signo, por sinal, retrataria justamente essa flexibilidade por parte do significado que identifica um determinado significante: sua constância é uma constância que se distingue pela maleabilidade que o torna compatível com valores semânticos diversos. A referência é, pois, algo que se constrói a cada atualização do signo, seja ele um índice discursivo ou não.

No quadro teórico elaborado por Antoine Culioli (1990, 1999), postular que o sentido não existe independentemente da dinâmica que se instaura entre as formas materiais acarreta posições precisas acerca do funcionamento linguístico. Um

bom ponto de partida para compreendê-las consiste em abordar a especificidade conferida aos conceitos de “enunciado” e “enuniação”.

Falar em enunciados significa falar em produtos de uma construção, isto é, em formas materiais comportando os vestígios da estrutura semântica que as fundamenta. Nessa perspectiva, o conceito de enuniação corresponde a “mecanismos de linguagem” implicados na construção do processo de significação, o que é sugerido pela condição de “vestígios” à qual são alçadas as formas materiais. Em outras palavras, os enunciados tidos como formas materiais – ou, para utilizar um termo culioliano por excelência, essas organizações de “marcadores”⁸ na qual se traduzem – são nosso principal objeto de trabalho. E isso pelo fato de ser unicamente por meio deles que se pode buscar os mecanismos enunciativos, que se pode buscar sua estrutura de base. Como bem diz De Vogüé (1992, p.80), “[...] *on thématise [...] la façon dont un énoncé s’énonce (dont il a la forme qu’il a). [...] L’analyse se donne pour objet l’énoncé dans sa matérialité formelle: un agencement de marqueurs se trouvant ordonner un certain effet signifiant*”.

Considerando agora a questão do conceito de enunciado sob uma ótica inversa, os mecanismos enunciativos são, por sua vez, diretamente responsáveis por restrições no que diz respeito ao próprio emprego que fazemos das formas materiais, mais precisamente, das unidades linguísticas, restrições que se convencionou chamar de “regras de boa formação enunciativa”.

As regras de boa formação enunciativa vêm reforçar a especificidade do conceito culioliano de enunciado, motivando, dessa vez, sua diferenciação *vis-à-vis* da frase, mas de uma frase cujos critérios de definição são puramente sintáticos. Essa ressalva é de fundamental importância, pois indica que a oposição diz respeito à concepção para a qual a frase seria constituída por regras autônomas, do domínio da sintaxe – e, portanto, independentes das unidades que a compõem –, e não à concepção de frase defendida por Benveniste (1995) que, inserida no universo semântico, não se distingue em essência do enunciado culioliano, como afirmamos anteriormente.

Essas considerações permitem melhor entender o que significa, para a problemática culioliana, sustentar que a enuniação – e, logo, a significação – está no coração da língua.

Uma língua intrinsecamente enunciativa, como explicam De Vogüé e Paillard (1997), é uma língua na qual as unidades integram suas construções e suas

⁸ Duas observações devem ser feitas sobre este termo: a primeira refere-se a sua escolha, cujo intuito foi o de evitar toda ambiguidade que se produz com o termo *marca* (CULIOLI, 1985, p.16), mais precisamente, o de assinalar que não existem “entidades imperceptíveis”; a segunda, a sua abrangência, visto que ele corresponde não só a unidades ditas lexicais, mas, de modo mais amplo, a uma mudança na prosódia, na entonação, a uma partícula, um morfema qualquer ou um conjunto de morfemas.

variações discursivas, na qual as unidades linguísticas **são** a variação. Essa posição face às unidades desemboca numa visão extremamente singular a respeito do contexto e que pode ser resumida da seguinte maneira: o contexto passa a ter sua determinação vinculada às unidades linguísticas.

Inúmeros são os casos que mostram ser o contexto desencadeado pelas formas materiais, e não algo que viria “de fora” delas. Para dar apenas um exemplo, basta examinar o comportamento da sequência “O professor mudou”, da qual se originam três interpretações, melhor seria dizer, três funcionamentos em potencial⁹:

- 1) *O professor mudou: ele agora trabalha em outra escola, mora em outro bairro.*
- 2) *O professor mudou: ele está tão diferente! Não é a mesma pessoa.*
- 3) *O professor mudou: quem assumiu as aulas de gastronomia foi o Maurício Clark.*

Cabe notar que, embora existam outros contextos passíveis de estabilizar (1), (2) e (3), trata-se de exemplos que remetem a um mesmo funcionamento; por exemplo, o valor decorrente de (2) pode advir da integração da sequência em outros meios textuais, mas todos remetem à paráfrase em que *O professor mudou* é apreendido por *O professor está mudado*¹⁰.

Mediante esses exemplos e as observações feitas, pode-se dizer, em conclusão, que o enunciado, na perspectiva culioliana, ainda segundo Franckel (1998, p.75, grifo do autor), é “[...] **une séquence** (*une suite cohérente de mots*) *rendue interprétable par la stabilisation de tel ou tel de ses contextes possibles, ces contextes étant donc engendrables à partir de la séquence elle-même*”.

A língua é intrinsecamente enunciativa, as unidades linguísticas são a variação, a sequência engendra seus contextos são, portanto, variantes de uma mesma tese cujos fundamentos estão relacionados ao jogo entre “ocorrências” e “noções” no espaço enunciativo.

Examinando de perto uma das definições mais precisas de Antoine Culioli (1999, p.44, grifo do autor) sobre o conceito de enunciar, notamos que “[...] *énoncer, c’est construire un **espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles, bref, un système de repérage***”.

⁹ Essa análise em detalhes é encontrada em Romero-Lopes (2007).

¹⁰ A título de ilustração, podemos citar: (2a) *O professor mudou. E mudou muito!*; (2b) *O professor mudou. Ele não dá mais aquela aula de arrepiar.*; (2c) *O professor mudou. Ele anda tão triste!*. Em todos os exemplos, temos contextualizações que estabilizam o valor que atribui a professor, no instante de enunciação, a propriedade de “estar mudado”. Esse valor não se verifica nos funcionamentos (1) e (3).

Essa afirmação coloca, de saída, que todo enunciado mobiliza a construção de um espaço enunciativo distinto da realidade. Um espaço enunciativo, por não estar vinculado a um quadro de referência preestabelecido, é, conseqüentemente, um espaço em que se constrói um nível de representação específico: o nível dos modos de construção da referência ou valores referenciais. Nesse nível, localizado no caminho intermediário entre a realidade e a língua, as produções linguísticas dão origem a “ocorrências”, dada a possibilidade de uma mesma unidade linguística construir valores referenciais diversos.

O fato de uma mesma unidade linguística poder resultar em diferentes ocorrências evidencia a presença necessária de um jogo na cena enunciativa, um jogo que se estabelece em relação ao material semântico ao qual essas unidades remetem quando integradas a um contexto, a saber, em relação às “noções”.

Em suma, o espaço enunciativo é, por natureza, um espaço fundamentado num jogo entre “noções”, material semântico configurado pela unidade linguística no seu contextualizar, e o que denominamos “ocorrências”, e que são essas mesmas noções instanciadas, situadas espaçotemporalmente por meio das unidades linguísticas, isto é, consideradas em relação aos outros termos que constituem o enunciado. É esse jogo, essa inadequação, que desencadeia a variação semântica em todas as suas formas.

Se a unidade linguística comporta uma maleabilidade inerente é porque, fora dos enunciados, não existem relações estáveis à noção que ela permite configurar. Por outro lado, isso não significa que não existam regularidades por trás dessas relações, visto ser a própria configuração, em si, regular. As estabilizações são produtos dos enunciados, e não uma relação *a priori* fixada. Como bem diz De Vogüé (1993, p.68):

L'appareil conceptuel que nous sommes amenés à reconstituer est entièrement fondé sur le postulat d'une distance première entre le dire et le monde, distance que le dire travaille, disant indéfiniment l'écart. L'hypothèse est que les énoncés mobilisent deux ordres d'entités, des notions d'une part, des occurrences de ces notions d'autre part : dans le rapport que l'énoncé instaure entre occurrences et notions, se joue l'écart du monde au dire. A la place du calque entre des mots, ou leurs sens, et des choses, il y a donc cette mise en rapport opérant dans la scène de l'énoncé. Et c'est cette scène qu'il s'agit de découvrir.

No espaço enunciativo, ou na “cena verbal” construída por um enunciado, as unidades linguísticas remetem (diretamente ou não) ao material semântico dessa cena que ajudaram a configurar, material que não comporta nem unidades linguísticas nem algo cuja natureza seja real, pois tem sua forma de existência fenomenológica própria, para a qual ambas, língua e realidade, contribuem ao

mesmo tempo. As unidades linguísticas remetem, como dissemos, a noções, ou a representações:

[...] qui organisent des expériences que nous avons élaborées depuis notre jeune enfance, que nous construisons à partir de nos relations au monde, aux objets, à autrui, de notre appartenance à une culture, de l'interdiscours dans lequel nous baignons. A ce niveau aussi s'effectuent des opérations de mise en relation, d'enchaînement, de construction de propriétés composées. A tout cela nous n'avons pas accès, au sens d'un accès immédiat. [...] Le linguiste, lui, peut jouer un rôle, mais son médiateur à lui, c'est le texte, qui n'est qu'une partie des traces de cette activité cognitive.” (CULIOLI, 1990, p.21).

Observamos, assim, que as noções, por corresponder a um conjunto de propriedades (ou qualidades), não se encontram fixadas de uma vez por todas ou mesmo constituídas. Elas são virtuais, passíveis de deformações, o que explica uma existência que, além de tudo, não se resume à própria unidade linguística.

A virtualidade das noções, ao tornar sempre possível a atribuição de uma nova propriedade à unidade linguística, ao permitir empregá-la de modo original, faz-nos, então, compreender, de um lado, toda a criatividade e singularidade constitutivas da linguagem da criança, de outro, a impossibilidade, para os próprios dicionários, de abarcar um conjunto finito e fixo de definições. Aliás, para verificar essa impossibilidade, basta comparar as definições de uma mesma unidade linguística tida por polissêmica em vários dicionários: invariavelmente, as diferenças entre as definições são a regra.

Se os empregos originais só são possíveis dada a maleabilidade das noções às quais referem as unidades linguísticas – dada a maleabilidade das representações a partir das quais elas se constituem –, não se pode dizer, no entanto, que podemos manipular as unidades linguísticas com as quais as apreendemos ao nosso bel-prazer. A maleabilidade significa flexibilidade, e não liberdade total e irrestrita e, sendo assim, impõe limites. Por exemplo, quando a temperatura sobe muito, deve-se ter cuidado para não “tomar sol” em excesso; dificilmente diríamos que é preciso prestar atenção para não “(?) tomar calor” em excesso. E, ainda, com relação a “tomar”, se dizemos que ele chora porque “tomou um baita tapão” ou “um baita tombo”, não dizemos que ele está feliz porque “(?) tomou um baita carinho”. A criança entende rapidamente esses “limites” impostos pela língua e, quando os ultrapassa, é, normalmente, por se encontrar em um momento que lhe é próprio, em que as próprias noções estão sendo elaboradas – caso de Be., 2 anos, ao contar para os pais, apontando para a própria mão, que “o garfo picou”¹¹,

¹¹ Segundo relato dos próprios pais, Be., dias antes, viveu uma situação em que o verbo “picar” tinha sido muito empregado, pois Be. amanheceu picado por pernilongos em várias partes do corpo.

ou por, deliberadamente, brincar com eles, como nos mostra o exemplo abaixo de B., 5;10 anos.

Esses limites e restrições facilmente multiplicáveis são a prova de que, por trás da maleabilidade das representações evocadas por esses verbos, existem princípios regulares que condicionam seu funcionamento, ou regras de boa formação enunciativa, que vão sendo constituídas no desenrolar da aquisição da linguagem.

Sobre noções e unidades linguísticas, quando se trata de linguagem verbal¹², temos noções que só podem ser apreendidas por meio das unidades linguísticas, o que não significa que essas, ao apreendê-las, façam-no como bem entendem ou por completo: as noções são captadas pelas unidades linguísticas, mas não se encontram jamais nelas aprisionadas (CULIOLI, 1985).

Decorre daí, por sua vez, o surgimento da definição de “noção” como “configuração particular de qualidades diferenciadas” (DE VOGÜÉ, 1999, p.79) de um lado e do conceito de “entidade” de outro, cujo papel é o de indicar a ambivalência nata da unidade linguística. Enquanto “configuração”, a unidade linguística determina uma regularidade no que diz respeito à organização das noções sem, no entanto, fixar-se a uma determinada qualidade¹³ (“quebrar” não evoca toda e qualquer propriedade/qualidade, por exemplo); enquanto “entidade”, a unidade, por “instanciar” uma qualidade (inserir-la num espaço enunciativo), é indissociável desses mesmos elementos qualitativos, do material semântico, da “noção” por ela instanciada, apreendendo-a, entretanto, apenas sob um determinado aspecto pela própria impossibilidade de referir à noção em sua essência. Em outras palavras, uma unidade, enquanto entidade, por entrar em um contexto, corresponde a um termo que é simultaneamente único (devido ao jogo contextual) e conforme à qualidade que o funda (por responder à noção), observando-se relações diversas entre o ser único e o ser conforme.

Em outras palavras, a contextualização das unidades linguísticas faz delas ocorrências, sendo que a ocorrência constitui um leque que vai de uma “entidade conforme à noção” a uma “entidade conservando suas peculiaridades” (um “indivíduo”). Tais conceitos refletem a própria maleabilidade da unidade.

Assinalemos que a ocorrência não corresponde pura e simplesmente à unidade linguística, mas à relação estabelecida, no interior dos enunciados, entre as unidades enquanto “entidades” (enquanto o que capta, o que instancia,

¹² Se especificamos “linguagem verbal”, é por existirem campos nos quais as noções são evidentemente apreendidas por outras formas, por outros suportes: no campo gestual, das imagens, dos sonhos. São, portanto, os gestos, as imagens e os sonhos que as apreendem.

¹³ Qualquer tipo de relação fixa entre uma noção e uma unidade linguística conduziria necessariamente à ideia de uma relação biunívoca entre um marcador e um valor, biunivocidade que não cansamos até aqui de refutar.

o que dá forma a um material de cunho qualitativo) e as unidades enquanto “configuradoras” da noção (enquanto acesso a um conjunto virtual de qualidades). Expandindo o raciocínio, chega-se à conclusão de que as unidades linguísticas, por apresentarem essa dualidade ontológica que se traduz no próprio conceito de ocorrência, caracterizam-se pelo jogo entre sua função de “entidade” e de “acesso” (neste último caso, sua função “nocional”).

Tal jogo evidencia a tese maior da teoria, que postula uma discordância irreduzível entre essas duas dimensões da língua sem, no entanto, pregar a sua separação: uma não existe sem a outra. Com efeito, se, por um lado, a noção em si é “indizível”, se ela não existe sem uma entidade que lhe dê forma, e se esta, por sua vez, não existe se não houver uma noção à qual possa servir de acesso, por outro lado, a noção jamais se resume nessa entidade pela simples razão de que o próprio da entidade é sempre abarcar parcialmente a noção, e não tudo o que é, até porque a noção não se define como um conjunto de propriedades fixas que possa ser completamente abarcado. Uma entidade corresponde a uma “encarnação singular”¹⁴, a uma “instanciação”, modo específico de assinalar que a noção, ao ser apreendida, só o é sob um determinado aspecto definido pela ancoragem espaço-temporal na qual ocorre nunca por inteira.

Em suma, a partir das unidades linguísticas, constroem-se relações que lhes conferem a condição de ocorrências, condição que, dada a natureza intrinsecamente variável da articulação entre seus dois modos de ser, irá desdobrar-se diversamente.

As relações que se constroem nos enunciados entre noções e entidades – exemplificadas, a seguir, a partir da estruturação dos grupos de “quebrar” – constituem um nível de representação específico: o nível dos modos de construção da referência ou dos valores referenciais.

Esse nível, de cunho inteiramente metalinguístico, tem por função retratar a construção do sistema de representação que é, afinal, a língua em si, isto é, retratar os mecanismos, as operações abstratas relacionadas à atividade de linguagem, e que só nos são acessíveis por meio da materialidade formal dos enunciados (CULIOLI, 1990). A característica do nível dos valores referenciais é, portanto, a de ser um nível puramente teórico.

Para compreender de que maneira se organiza esse nível, ou, mais precisamente, de que maneira as relações entre entidades e noções são estruturadas, Culioli (1990) introduz os conceitos de Ont e Olt: Ont de quantitativo, do espaço enunciativo que, por meio de uma entidade, dá forma à noção, delimita

¹⁴ Confira De Vogüé (1989, p.2, nota 3): “*Le terme d’incarnation, certainement par trop métaphorique, vise simplement à désigner l’ensemble d’opérations complexes et diverses par lesquelles au sein d’un énoncé on passe d’une notion à ce qui sera la valeur référentielle qui lui sera associée dans cet énoncé.*”

uma qualidade, conferindo-lhe uma espessura espaçotemporal; Olt da dimensão qualitativa, do material semântico (ou nocional) que, por sua vez, delimita uma entidade¹⁵.

A reformulação em termos Ont-Olt¹⁶ das observações feitas até aqui nos conduz, por conseguinte, a afirmar que uma unidade linguística, ao ser empregada, mobiliza necessariamente Ont e Olt, dimensões cujas constituições estão atreladas, mas não se restringem uma à outra. O nível dos valores referenciais, como ressaltamos inúmeras vezes, constrói-se a partir de uma discordância irreduzível entre Ont e Olt: “a alteridade é de fundação”, diz justamente Culioli (1990) numa de suas máximas mais conhecidas.

Para entender como ocorre a mobilização estruturada das dimensões Ont e Olt das unidades linguísticas, retomemos o funcionamento do verbo “quebrar”.

Os modos de construção do valor referencial encontram-se vinculados a mecanismos de estabilização semântica da noção evocada por “quebrar” (doravante <ser *quebrar*>), o que, conseqüentemente, aponta para a existência de um hiato intrínseco entre a noção <ser *quebrar*> antes de sua instanciação – isto é, de tudo o que <ser *quebrar*> é capaz de evocar e representar antes de sua inserção em um espaço-tempo enunciativo – e essa mesma instanciação que, obrigatoriamente, restringe. Os grupos constituídos permitem ver, em suas características, os reflexos desse jogo inerente à instanciação de uma noção.

Quando, ao enunciar, observamos a necessidade de um suporte para que a noção <ser *quebrar*> se inscreva no espaço-tempo, estamos no domínio do mecanismo referencial denominado “compacto”, por ser apenas por meio desse suporte que a noção <ser *quebrar*> se vê atualizada na cena enunciativa. Essa instanciação em que se verifica um suporte que atualiza a noção <ser *quebrar*> é apreendida como “Olt”, pelo fato de, a esse suporte, ser atribuída a propriedade correspondente à noção <ser *quebrar*>.

Retomando a constituição dos grupos sob a ótica dos modos de construção do valor referencial, notamos que, no grupo (1), para retomar apenas alguns dos

¹⁵ O que segue, para fazer nossas as palavras de Benveniste (1995) no seu prefácio, poderá parecer difícil, e isso pelo simples motivo de que “a linguagem é, de fato, um objeto difícil” Gostariamos então de lembrar que é absolutamente fundamental um período de familiarização com a teoria. Na primeira obra culioliana que li, dois outros linguistas, que me são extremamente caros, confessavam: “uma vez vencidos os primeiros obstáculos, esperamos que o leitor compartilhe plenamente do prazer que sentimos em desemboçar os fenômenos, em entrever a possibilidade de buscar uma organização numa complexidade *a priori* tão desconcertante.” (FRANCKEL; LEBAUD, 1990, p.16).

¹⁶ Na abertura da sessão de trabalho sobre Repères et domaines notionnels (publicada pela Ophrys, em 1992, sob o título *La théorie d'Antoine Culioli, ouvertures et incidences*), Culioli assinala sua preferência pela notação Ont-Olt por ser mais neutra, já que quantitativo/qualitativo desencadeia normalmente representações não pertinentes, isto é, representações relacionadas ao número no caso do quantitativo e representações relacionadas à apreciação como tal no caso do qualitativo, o que não deixa, ainda segundo o autor, de ser um grande incômodo (CULIOLI, 1992).

enunciados, as construções orientam-se em relação a um conjunto de normas reguladoras (quebrar o protocolo) ou de cláusulas (quebrar o contrato), ou mesmo a acordos (quebrar a promessa) apreendidos como uma “unidade sólida”. Com “protocolo” ou “contrato”, temos, portanto, “pessoas, empresas etc.” (Y) que estão vinculadas, por regras ou cláusulas, a serem respeitadas; com “promessa”, “pessoas, eu comigo mesmo, etc.” (Y) vinculadas por acordos, por um compromisso verbal.

Observa-se, em suma, “protocolo, contrato, promessa” como algo que estabelece vínculos, sendo que as partes vinculadas são apreendidas exclusivamente sob a ótica do vínculo que as une (daí o emprego do termo “suporte”: por exemplo, com “promessa”, os envolvidos são apreendidos sob a ótica da promessa; fora da promessa, não há vínculo entre os envolvidos). Isso reforça a “interdependência (solidariedade) intrínseca” apontada para esse grupo, uma vez que Y nada mais é do que o suporte dessa relação, ou seja, sustenta o vínculo. O verbo “quebrar” vem para prediar um vínculo que não é mais válido: como se trata de uma relação de interdependência intrínseca, a quebra torna necessariamente nulos o protocolo, o contrato, a promessa.

Quando, ao enunciar, partimos de propriedades que determinam um padrão e a instanciação da noção <ser *quebrar*> se dá em conformidade ao padrão, estamos no domínio referencial denominado “discreto”. A instanciação da noção que se dá em conformidade a um padrão preestabelecido é apreendida como “Olt” e “Ont”, porque se observam, ao mesmo tempo, um padrão que determina propriedades e uma instanciação que se faz em relação ao padrão.

O grupo (3) evidencia a necessidade de se buscar uma relação na qual se postule um “todo” para sustentar a constituição de uma “unidade sólida”, fato bem exemplificado por “quebrar o salto (do sapato)” ou “quebrar a empresa”, em que a “parte” só é assim apreendida a partir do momento em que existe um todo para delimitá-la. Observam-se, portanto, termos (Y: “sapato, texto”) que são constituídos de partes interdependentes (“salto” como uma parte de “sapato”; “página” como uma parte de “texto”) ou termos que por si só são apreendidos como estrutura ou mecanismo, que representam um conjunto (todo) constituído de partes e elementos interdependentes: “empresa”, “sistema”, “código”.

Nesse grupo, o ponto de partida da relação é o “todo”: há algo que pode ser a *priori* apreendido por sua inteireza, por sua característica de “unidade sólida” (daí o emprego do termo “padrão”, por existirem propriedades que seriam da natureza dessas noções). Y, ao contrário do que se tem em (1), não é o suporte do vínculo, mas constitui o próprio vínculo (não se fala em parte sem todo). O verbo “quebrar”, por incidir sobre termos formando um todo, marca uma destruição estrutural, resultando em partes mais ou menos visíveis (evidenciam-se, na quebra, o “salto”,

a “página”), ou em um puro e simples desaparecimento da estrutura (“empresa”, “sistema”, “código”, marcados pela ruptura da organização ou do dispositivo).

Por fim, quando temos uma instanciação que se faz sem que um suporte seja necessário, ou sem que haja um padrão que determine propriedades, essa instanciação é apreendida como “Ont”, marcando que a própria inserção da noção <ser *quebrar*> no espaço-tempo basta para que se apreenda a noção, o que é característica do domínio referencial “denso”.

O grupo (2) evidencia justamente que a “unidade sólida” se produz pela continuidade, no espaço-tempo, de manifestações de práticas sistemáticas ou circunstanciais, o que pode ser observado pela propriedade evocada para esse agrupamento, que indica uma “interdependência (solidariedade) extrínseca”. Há, no espaço-tempo, ora um conjunto de práticas constantes (“rotina”, “tradição”, “costume”) ou de manifestações constantes de um fenômeno (“ritmo”), ora um conjunto constituído de um único instante em que se verifica um estado circunstancial (“feitoço”, “silêncio”). Isso significa que, fora da própria manifestação espaçotemporal que a constitui, não se pode falar em uma “unidade sólida”.

Evocando três problemáticas diferentes, o verbo “quebrar” refere-se a domínios referenciais caracterizados como <invalidação>, <interrupção> e <partição>, cuja denominação provém não de possíveis acepções atribuídas ao verbo nos diferentes enunciados que integra, mas de mobilizações específicas das dimensões Ont-Olt constitutivas de cada grupo.

Essas mobilizações podem resultar em exemplos altamente criativos na fala da criança, caso do diálogo abaixo, extraído de Del Ré (2003, p.164). Na situação em que ocorre o diálogo, a pesquisadora pergunta a B. (5;10 anos) sobre uns adesivos que compõem a figura de um palhaço que a criança completou:

1. B: e esse ((o palhaço do outro lado da folha) esse daqui ((olha sorrindo para P))
2. P: ((sorrindo)) ahn
3. B: o olho... é quebrô ((ri e olha para B))
4. P: ((ri)) ahn
5. B: ((sorrindo)) o olho machucô: ((risos))
6. P: ((rindo)) como é que é um olho quebrado?
7. B: aqui oh ((apontando para o olho do palhaço))
8. P: ahn

É interessante notar, nesse exemplo, que B. sabe, pelo sorriso que dá, que faz um uso inusitado do emprego de “quebrar” já que, em nossa representação usual, um olho não quebra. Considerando, no entanto, que o diálogo aparece em uma situação de colagem, em que se espera que os adesivos constituam a figura do palhaço, dizer que o olho quebrou pode apontar justamente para uma “partição”

em relação ao todo: naquele ponto representado pelo “olho do palhaço”, algo está destruído em relação à figura do palhaço como um todo; ou, então, algo fez com que a “inteireza” representada pelo palhaço não fosse plenamente apreciada pela criança: no olho, há uma falha.

Por fim, considerando, de um lado, noções cuja natureza é, por definição, instável – o que corresponde a uma outra maneira de postular que a alteridade é de fundação –, e, de outro, ocorrências que se constroem a partir de procedimentos de estabilização, procuramos evidenciar os mecanismos referenciais por meio dos quais tais estabilizações enunciativas acontecem.

A análise do verbo “quebrar” permite ver que a sua variação semântica responde a uma primeira ordem de regularidades, definida pelas relações entre “Ont” e “Olt”, da qual se originam três tipos de valores referenciais: compacto, discreto e denso.

A Teoria das Operações Enunciativas postula que essa ordem de regularidades, isto é, os modos de construção dos valores referenciais, é independente desta ou daquela unidade linguística em particular, o que não significa que não existam interações únicas das dimensões Olt e Ont. Cada unidade linguística caracteriza-se por uma mobilização específica de tais dimensões, por um polo de invariância que traduz sua identidade (a forma esquemática). Em suma, a mobilização das dimensões Olt-Ont é única por ser único o próprio funcionamento da unidade na língua, mas a maneira pela qual se dá o entrelaçar entre essas dimensões responde às regularidades definidas em termos de valores referenciais, que são da ordem da linguagem.

Contribuições para o domínio da aquisição

A Teoria das Operações Enunciativas, nas palavras do próprio Culioli (1990, p.36), permite “[...] *relier les recherches sur l’ontogenèse des représentations en psychologie cognitive avec l’étude des phénomènes linguistiques*”, afirmação que se sustenta pelo próprio conceito de noção, entendida como algo virtual e produtivo, como geradora de unidades lexicais: “[...] *parler d’une notion, c’est parler d’un ensemble que l’on peut exprimer, par exemple, par ‘lire; lecture; livre; lecteur; bibliothèque etc.’ et c’est dire qu’on ne peut pas ramener les choses à une unité lexicale.*” (CULIOLI, 1990, p.54). Daí, justamente, a conceituação de “enunciado” como organização de “marcadores”, como formas materiais independentes de qualquer categorização gramatical prévia, o que, como bem observa Morgenstern (2009, p.100-101) é particularmente pertinente no que se refere à linguagem da criança:

Peut-on dire que “dodo Nono” est un énoncé acceptable? Il l’est si un enfant l’a produit en contexte. Nous acceptons cet énoncé sans même avoir à décider si “dodo” est un nom ou un verbe. On ne peut pas dire, sans contexte, si “dodo” est de l’ordre du nominal, ou du verbal. L’enfant dénommé Nono peut référer à une entité bornée et construire une relation d’appartenance en nous invitant à penser à son lit, qui est de l’ordre du nominal, par opposition au lit de sa soeur qui se trouve dans la même chambre. Mais il peut aussi référer à un processus, et manifester son envie de dormir, ce qui potentiellement peut nous amener à interpréter “dodo” comme étant de l’ordre du verbal. Ce n’est qu’avec l’apparition des marqueurs de temps, de détermination nominale, des prépositions que ce type d’ambiguïté pourra être réduite. Dans son interprétation, le chercheur s’appuie donc d’abord sur le contexte et l’interprétation des adultes, en particulier des parents. Les chercheurs savent que les parents font très souvent la “bonne” interprétation (ou “une” bonne interprétation du moins). Comme ces derniers connaissent l’enfant, partagent l’histoire de son développement, ils vont peut-être donner à “dodo Nono” le sens voulu par l’enfant. Cela aide le chercheur qui trouve la réplique dans le corpus. (MORGENSTERN, 2009, p.100-101).

Na apresentação aqui feita do conceito de noção, partiu-se, no entanto, de um conjunto de exemplos envolvendo o funcionamento de “quebrar” em que se observa um verbo em seus empregos usuais na gramática do adulto. Ocorre, contudo, que, em relação ao conceito de “forma esquemática”, trabalhos recentes têm demonstrado serem as categorias “verbo” e “nome” idênticas em seu funcionamento semântico, implicando a retomada de noções sintáticas centrais. O conceito de “forma esquemática” postula, assim, uma propriedade geral que não diferencia “verbo” de “nome”, sendo este um deverbal ou não¹⁷.

Se a forma esquemática é a mesma, a diferenciação ocorre em um outro nível, em que se associa a cada uma das unidades um esquema gramatical que responde por sua particularidade:

*L’hypothèse que l’on propose de faire, à la suite de Culioli, est que la particularité des verbes se joue dans le fait que ceux-ci s’entendent comme figurant le schéma organisateur d’un dire à constituer: on admet ainsi une conception très classique du verbe, selon laquelle ce serait dans le verbe que se jouerait la proposition. Culioli a proposé d’appeler **lexis** ce dire, qu’il conçoit non pas tant comme un contenu ou un “dictum” que comme un “à dire”: soit, une finalité, une visée, propre à engendrer une pluralité de dire effectifs que sont les énoncés s’employant, selon différents “modus”, à dire cet “à dire”. Il formule dès lors le lien entre*

¹⁷ Ver, a esse respeito, a belíssima análise, em língua francesa, de “filer” e “fil”, desenvolvida por Camus e De Vogüé (2004, p.136), em que a autora afirma serem ambos “[...] fondamentalement identiques dans leur fonctionnement sémantique, ne différant pour l’essentiel que par leur statut dans l’économie générale de l’énoncé”, bem como De Vogüé (2007). Ver ainda Franckel (2004), no qual o autor analisa o funcionamento de “sentir” e “sens” em língua francesa.

verbes et lexis en posant que les verbes s'ordonnent nécessairement sur ce qu'il appelle un schéma de lexis, **qui serait donc un outil pour structurer, à partir d'une forme schématique, une lexis.** (DE VOGÜÉ, 2004, p.160, grifo nosso).

Tem-se, portanto, para o “verbo”, o esquema de léxis, esquema em que se verificam três posições descritas, respectivamente, como ponto de partida da relação, relação predicativa e ponto de chegada da relação: $\langle \xi_0, \pi, \xi_1 \rangle$. Definindo o formato de uma proposição e mobilizando um sujeito (ξ_0) e um predicado¹⁸, o esquema de léxis remete não ao dito, mas a um “dizível”, isto é, a um potencial enunciativo, gerador de toda uma família parafrástica.

Na diferença entre “verbo” e “nome”, o que está em jogo é, portanto, a posição de sujeito, entidade autônoma sobre a qual a noção verbal será predicada:

[...] le verbe est ce qui sert à faire des propositions avec des constituants nominaux (ou du moins est la part lexicale de ce qui a cette fonction)". [...] Le verbe “dit”: cela signifie qu'il s'entend comme l'élaboration d'une description, celle-ci emportant avec elle une proposition entière, où est reconstituée une forme de micro-scène [...] dans laquelle les référents des constituants nominaux impliqués figurent les protagonistes. (DE VOGÜÉ, 2006b, p.48).

Voltando à unidade lexical verbal, isso significa que, enquanto unidade singular, a forma esquemática descreve seu funcionamento próprio e aquilo a que refere; enquanto verbo, integra um esquema de léxis. Entre esquema de léxis e forma esquemática, observam-se “[...] *des formes d'échange de bons procédés, quand le second fournit au premier de quoi définir la relation prédicative en jeu dans la lexis, et quand le premier fournit en retour sa dynamique, pour restituer la temporalité et l'épaisseur du geste référentiel que le second décrit.*” (DE VOGÜÉ, 2006b, p.62).

No que se refere ao “nome”, ao invés de o jogo entre ocorrência e noção se integrar à relação predicativa, tem-se um “esquema de nomação” que se dá

¹⁸ Duas observações são altamente importantes no que se refere à léxis. Tais observações, feitas por De Vogüé (2007), são aqui apresentadas de forma sucinta: em primeiro lugar, o esquema de léxis fornece o modo de estruturação do dizer a partir do qual os enunciados são elaborados, e, assim, não se refere a toda unidade lexical; em segundo lugar, ξ_0 e ξ_1 não correspondem a argumentos do verbo, que podem ser em número maior do que dois. As posições ξ_0 , π , ξ_1 são encontradas apenas em proposições e não em constituintes nominais, uma vez que a relação predicativa para estes últimos passa, por exemplo, pelas preposições. Acrescente-se ainda que “[...] *l'opération prédicative en question dans les constituants phrastiques ressortit nécessairement à une forme d'identification, entre sujet et prédicat, tandis que les constituants nominaux sont plutôt le lieu de déterminations et de spécifications variées apportées par les compléments, les épithètes ou les autres formes de prédication (relative, appositive, complétive etc.), ces déterminations et spécifications étant en tout état de cause chacune trop partielle par nature pour pouvoir donner lieu à identification.*” (DE VOGÜÉ, 2006b, p.58).

simplesmente por diferentes orientações de identificação da ocorrência à noção (é o próprio jogo entre ocorrência e noção que se manifesta)¹⁹.

Tais colocações atestam a produtividade de um enunciado como “dodo Nono” e corroboram a afirmação de Morgenstern (2009). O termo “dodo”, ao evocar a noção, pode, em língua, remeter a uma unidade de ordem nominal ou verbal, e, conforme a estabilização observada por sua integração ao contexto, entrar, ora em um esquema de léxis, no qual “dodo” e “Nono” ocupariam diferentes posições enunciativas, ora em um esquema de nomação.

Resta o fato de estar a noção, nos diferentes momentos da aquisição de linguagem, em expansão, pelo fato de ser esse o período em que inúmeras representações que virão a organizar nossas experiências e conhecimentos encontrarem-se em construção. Assim, as interações constitutivas da produção verbal da criança, ao apontarem para o que pertence ou não ao domínio nocional (ser “dodo”, não ser “dodo”, ser mais ou menos “dodo” etc.), vão pouco a pouco delineando e expandindo – em uma expansão que não se refere em absoluto a expansões de um semantismo de base – as diferentes formas esquemáticas por meio dos variados jogos entre ocorrências e noções.

É nesse trabalho para reconstituir a maneira como a construção do sentido se elabora, por meio de uma observação fina da materialidade formal, despida de qualquer categorização prévia, que “[...] *on peut émettre l'hypothèse que ces formes marquent une véritable entrée dans la grammaire et dans le système formel de l'énonciation... dans la langue.*” (MORGENSTERN, 2009, p.101).

Agradecimentos

Deixo um agradecimento especial ao GEPPEP (FEUSP), em particular a Suelen Gregatti da Igreja, pelas reflexões em torno da obra de Pommier (1993), e a Jean-Jacques Franckel (Universidade de Paris VII).

ROMERO, M. A possible dialog between the theory of the enunciative operations and the language acquisition: semantical identity and discursive productivity. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.475-503, 2010.

- *ABSTRACT: Based on dialogs established between the concept of “integrative function” of the linguistic unit postulated by Émile Benveniste (1995) and the concepts of “notion” and*

¹⁹ Em De Vogüé (2007, p.49), encontramos um aprofundamento do tema que não nos cabe aqui apresentar. Observemos apenas que, em relação ao nome, o autor coloca que “[il] s'inscrit dans une toute autre logique. [...] *en nommant il fait surtout entendre la catégorie de tous les faits auquel il peut s'appliquer et qu'il peut donc nommer. Autrement dit, le nom, en tant qu'il “nomme”, introduit une forme de pluralisation, qui correspond à la classe de tout ce qu'il peut nommer.*”

"schematic form", postulated by the Theory of the Enunciative Operations, of Antoine Culioli (1990), we support through this paper that the semantical identity of the linguistic unit has to be searched in the progression of the enunciative process. These dialogs, stimulating a wide reflexion about the essence of the semantical subject of the "word", allow us, giving up on any trace of stability that can exist before the discursive interaction, to progress on the hypothesis on some of the subjects that arise so much interest to the language acquisition area, in particular to the issue of the productivity of the "word-sentence" or the utterances of only one term, that distinguish the first utterances of the child. They make it also possible to reveal, through the concept of "utterance" as a "markers" organization, the speaking creativity of the child, which is related to the very lack of previous grammatical categories attributed to the observed terms on the interactions of the verbal production of the child on his or her first utterances.

- **KEYWORDS:** *Enunciation. Language acquisition. Semantical identity.*

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. Os níveis de análise linguística. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri, revisão de Isaac Nicolau Salum. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995. p.127-140.

CAMUS, R.; DE VOGÜÉ, S. (Ed.). Variation sémantique et syntaxique des unités lexicales: étude de six verbes français. *Linx*, Paris, n.50, p.81-102, 2004.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*: domaine notionnel. Paris: Ophrys, 1999. v.3.

_____. Ouverture. In: GROUPE INVARIANTS LANGAGIERS DE L'URA 1028. (Org.). *La théorie d'Antoine Culioli*: ouvertures et incidences: actes de la table ronde Opérations de repérage et domaines notionnels. Paris: Ophrys, 1992. p.3-15.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation*: opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990. v.1.

_____. *Notes du séminaire de DEA (1983-1984)*. Paris: Université de Paris VII, 1985.

CULIOLI, A.; NORMAND, C. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys, 2005.

DE VOGÜÉ, S. Qu'est-ce qu'un verbe? In: LEBAUD, D.; PAULIN, C.; PLOOG, K. (Ed.). *Constructions verbales et production de sens*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2007. p. 43-62.

_____. Invariance culiolienne. In: DUCARD, D.; NORMAND, C. *Antoine Culioli*: un homme dans le langage. Paris: Ophrys, 2006a. p.302-331.

_____. Qu'est-ce qu'un verbe? In: LEBAUD, D.; PAULIN, C.; PLOOG, K. (Ed.). *Constructions verbales et production de sens*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006b. p.43-62.

_____. Syntaxe, référence et identité du verbe filer. *Linx*, Paris, n.50, p.135-167, 2004.

_____. Construction d'une valeur référentielle. Entités, qualités, figures. *Travaux de linguistique du CERLICO*, Rennes, n.12, p.77-106, 1999.

_____. La croisée des chemins: Remarques sur la topologie des relations langue/discours chez Benveniste. *Linx*, Paris, p.145-158, 1997. Numéro spécial.

_____. Culioli après Benveniste: énonciation, langage, intégration. *Linx*, Paris, n.26, p.77-105, 1992.

_____. Des temps et des modes. *Le gré des langues*, Paris, n.6, p.65-91, 1993.

_____. Discret, dense et compact: les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale. *Collection ERA*, Paris, p.1-37, 1989.

DE VOGÜÉ, S.; PAILLARD, D. Identité lexicale et hétérogénéité de la variation co-textuelle: le cas de suivre. In: GUIMIER, C. (Ed.). *Co-textes et calcul du sens*. Caen: Presses Universitaires de Caen, 1997. p.41-62.

DEL RÉ, A. *A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico*. 2003. 264f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FRANCKEL, J.-J. Sentir/Sens. In: CAMUS, R.; DE VOGÜÉ, S. *Linx*, Paris, n.50, p.103-134, 2004.

_____. (Org.). *Langue Française: le lexique, entre identité et variation*, Paris: Larousse, 2002. n.133

_____. Référence, référenciation et valeurs référentielles. In: NORMAND, C. (Org.). *Sémiotiques*, Paris, n.15, p.61-84, 1998.

FRANCKEL, J.-J.; LEBAUD, D. *Les figures du sujet: a propos des verbes de perception, sentiment, connaissance*. Paris: Ophrys. 1990.

FREUD, S. *La afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

MORGENSTERN, A. *L'enfant dans la langue*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2009.

NORMAND, C. Lectures de Benveniste: quelques variantes sur un itinéraire balisé. *Linx*, Paris, p.25-37, 1997. Numéro spécial.

PAILLARD, D. De la reconnaissance. In: DUCARD, D; NORMAND, C. *Antoine Culioli: un homme dans le langage*. Paris: Ophrys, 2006. p.169-183.

POMMIER, G. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: PUF, 1993.

ROMERO, M. Gramática operatória e ensino do léxico em língua portuguesa: fundamentos para uma prática reflexiva. *Estudos Linguísticos*, Lisboa, n.5, p.339-352, 2010.

ROMERO-LOPES, M. C. Por uma metodologia reflexiva do ensino/aprendizagem do léxico em língua portuguesa. In. ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. *Linguagem e línguas naturais*: clivagem entre o enunciado e a enunciação. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009. p.121-140.

_____. Gramática operatória e ensino de línguas. In: REZENDE, L. M.; MASSINI-CAGLIARI, G.; BARBOSA, J. B. (Org.). *O que são língua e linguagem para os linguistas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007. p.85-99. (Trilhas Linguísticas; 13).

Recebido em março de 2010.

Aprovado em maio de 2010.

COMO CRIANÇAS PERCEBEM O LEIAUTE ANTES DE APRENDEREM A LER

Ana Elisa RIBEIRO*

- **RESUMO:** Assumindo as implicações do letramento visual para os estudos linguísticos e com base na sociossemiótica de Kress e Van Leeuwen (1998, 2001, 2006) e em elementos da composição gráfica como saliência e *framing* (ou agrupamento), este trabalho relata uma pesquisa de caráter qualitativo sobre a percepção que crianças, em início de alfabetização, têm do leiaute de jornais impressos, considerados, aqui, interfaces de regime não linear ou “mosaiquicas”. Com o objetivo de conhecer o “ambiente alfabetizador” extraescolar das crianças, aplicou-se um questionário aos seus pais. Após o retorno das respostas, foram feitas entrevistas em que se observou a maneira como as crianças reagiam à proposta de diagramação do jornal e de algumas simulações de leiautes. De acordo com as respostas dos questionários, todas as crianças faziam parte de uma cultura em que objetos impressos estavam presentes. Ao longo das entrevistas, pôde-se observar que elas reconhecem as propostas do leiaute das páginas do jornal, mesmo sem saberem exatamente o que sejam notícias ou reportagens. Conclui-se que crianças inseridas na cultura escrita, mas ainda não alfabetizadas, conhecem muito sobre multimodalidade e se relacionam bem e ajustadamente com interfaces não lineares.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Letramento visual. Expressão gráfica. Multimodalidade. Processo de alfabetização.

Alfabetização e letramentos: considerações iniciais

A distinção entre alfabetização e letramento foi discutida em importantes obras voltadas aos temas que tocam a educação e os estudos de linguagem (KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998; SOARES, 2004) e sua importância se mantém com o passar dos anos. Com a complexificação evidente de nosso “sistema de mídia” (BRIGGS; BURKE, 2004) e a identificação de processos sociais conhecidos sob o epíteto geral de midiaticização (PINTO; SERELLE, 2006), responsáveis pela circulação social da lógica que preside a comunicação social, as preocupações com os letramentos aumentam cada vez mais e, com elas, a necessidade do

* CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica. Belo Horizonte – MG – Brasil. 30421-169 – anadigital@gmail.com

entrecruzamento entre saberes multi, inter ou mesmo transdisciplinares¹. Discutir leitura, na atualidade, é, além de tocar estudos de linguística e texto, resvalar nos estudos da formação do leitor, do *design* gráfico (ou *web*) e das práticas sociológicas ou históricas do ato de ler.

Este trabalho está inserido nesse contexto. O relato de pesquisa que ora se apresenta se origina do incômodo que nos causa tratar da leitura como se fosse possível separá-la em camadas isoladas, como se texto, *design*, objeto e circulação pudessem ocorrer separadamente na experiência de leitura de dado leitor ou de certa comunidade deles; ou como se ao linguista coubesse estudar a leitura apenas até seus limites com o texto (palavras, frases e sentidos), deixando de lado o *design*, a contextualização do objeto lido (inclusive na história de longa duração (CHARTIER, 2001) e a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006).²

Neste relato, apresentamos uma pesquisa feita com base nos conceitos de letramento e multimodalidade, focalizando a leitura de jornais populares em formato tabloide do ponto de vista do *layout* (doravante leiaute, conforme dicionarizado em português, segundo Ferreira, 2003). Para mostrar a importância da percepção do *design* para a leitura, relataremos a experiência feita com crianças de uma escola de educação infantil, que, a despeito de ainda não saberem ler, começam cedo suas percepções de leitura e hipóteses sobre a navegação de/em objetos de ler. O trabalho tem, então, o objetivo de “desnaturalizar”, por meio da metodologia que se descreverá, aspectos da leitura (mesmo anteriores à decodificação das palavras) relevantes para a compreensão do texto jornalístico. Tais aspectos da percepção do leiaute nos parecem balizadores de certas expectativas e determinados resultados da leitura, embora nem sempre tenham sido levados em consideração pelos estudos linguísticos.

Este trabalho se organiza em seções que tratam [1] dos pilares teóricos e conceituais da pesquisa, sendo o mais fundamental deles a semiótica social de Kress e Van Leeuwen (2001, 2006); [2] a apresentação dos materiais, dos sujeitos, dos métodos e dos instrumentos da pesquisa. São discutidas as peculiaridades do jornal impresso como produto editorial multimodal; as 14 crianças participantes da pesquisa são apresentadas, assim como as razões que nos levaram a escolhê-las

¹ Enquanto o conceito de alfabetização denota uma apropriação mais localizada e limitada das técnicas de ler e escrever, o conceito de letramento abarca práticas bem mais amplas do que a mera decodificação. Como essa distinção não é nosso foco neste trabalho (e nem caberia neste espaço), recomenda-se a leitura dos autores citados, que tratam disso com propriedade. Algo semelhante ocorre aos conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade, que denotam relações diferenciadas entre disciplinas e áreas do conhecimento. Lopes (2006) oferece boas discussões sobre o assunto.

² Como pano de fundo teórico é possível entrever Peirce (1977), com sua proposta de compreensão pragmática dos fenômenos como um ato perceptivo/cognitivo resultante da ação simultânea das categorias primeira (*Firstness*, sensação não refletida), segunda (*Secondness*, atenção, objetificação) e terceira (*thirdness*, entendimento propriamente dito, nomeação), no qual é impossível destacar esse ou aquele componente. Optamos aqui pela tradução de Júlio Pinto para os três elementos da semiótica de Peirce.

para o trabalho; descreve-se o método desenhado para a construção dos dados, que incluiu a seleção de páginas de jornal e a simulação de leiautes; por último, [3] tecemos uma breve análise dos resultados obtidos com as crianças, o que nos leva a algumas [4] considerações finais, que nada têm de exaustivas ou definitivas. Acreditamos, no entanto, ter feito um esforço no sentido de contribuir com a discussão sobre os elementos que envolvem a leitura e a multimodalidade.

Os pilares da pesquisa

As conceituações de letramento são muitas e orientadas por pressupostos e fundamentos sensivelmente diversos. Estamos apoiados na ideia de letramentos, conforme Street (1984 apud MARCUSCHI, 2001), em que se considera a diversidade de domínios e esferas de letramento possíveis em uma sociedade como a nossa, em tempos de mídias tradicionais e novas, com intervalos cada vez menores entre uma invenção e outra, além de intervalos também curtos entre a apropriação que se faz dessas tecnologias, especialmente as relativas à comunicação e à informação.

Kleiman (1995) aponta o letramento escolar (ou acadêmico) como um dos tipos possíveis de letramento, assim como indica a escola como uma das várias agências de letramento que podem fazer parte de nossas vidas. A mesma autora, assim como relatam autores reunidos em V. Ribeiro (2003), mostra que, em dados contextos, uns letramentos são menos ou mais importantes do que outros. Também mostram essa diferença Mollica e Leal (2009), em pesquisa com jovens e adultos. É fundamental aqui o conceito de letramento visual (DONDIS, 1997), que opera na camada de sentidos construídos por meio de elementos predominantemente não verbais. Os graus de letramento (KLEIMAN, 1995) também variam e essa variação pode estar relacionada às oportunidades de desenvolvimento de pessoas ou comunidades, às necessidades, à cultura. O fato é que a cultura escrita tem forte presença em nossa sociedade e parece se fortalecer com as novas tecnologias. Comunicar-se por escrito, lendo e escrevendo satisfatoriamente, parece ser cada vez mais importante.

Mas quais são as matrizes do letramento? O que é ser letrado em uma sociedade como a nossa? Que letramentos são “básicos”? Quais apropriações de objetos e modalidades de leitura são importantes? Que relação há entre os letramentos e a leitura nas interfaces (antigas e novas) que a nós se apresentam? Como ler e se apropriar dessas interfaces? Que objetos são projetados com a finalidade de mediar leitores e textos (autores, instituições, operações, etc.)? Como o leitor aprende a reconhecer os percursos projetados para ele? Em que essas interfaces afetam a leitura e os estudos sobre ela? Essas são questões que se colocam quando lidamos com objetos de leitura de fácil acesso, cada vez mais

difundidos (inclusive fisicamente) na sociedade e, especialmente, em paisagens urbanas. Um desses objetos é, certamente, o jornal impresso, que, a despeito de vir sofrendo alterações influenciadas (ou inspiradas na) pela existência da web, tem se transformado em um suporte de leitura de ampla circulação e de produção complexa, considerando-se que vários formatos de jornais coexistem.

Materiais, sujeitos, métodos e instrumentos da pesquisa

Os jornais “populares”

O jornal nos parece um objeto de pesquisa especialmente profícuo não apenas em razão de sua difusão razoavelmente ágil e ampla, mas principalmente porque é uma das interfaces legíveis mais complexas que existem no domínio da produção editorial. Trata-se de um objeto constituído e situado cultural e historicamente, fortemente afetado, em sua produção e em seu projeto gráfico (ou *web*), por aspectos econômicos, sociais, comunicacionais e tecnológicos (FERREIRA JÚNIOR, 2003; SILVA, 2007). Com as novas tecnologias, atualmente, mais uma vez o jornal se transforma, em direção a um regime de leitura cada vez menos linear. Muito embora o jornal impresso esteja presente na vida de muitos brasileiros, especialmente nos centros urbanos, pesquisas quantitativas (RIBEIRO, V., 2003) não o apontam como um objeto de acesso universal. No entanto, os tipos de jornais devem ser considerados um fator interferente em relação ao acesso da população e ao desenvolvimento de determinados letramentos.

As práticas de leitura de jornais são variadas e parecem entranhadas entre as práticas urbanas. Caetano (2007, p.6) afirma que jornais e revistas são “objetos culturais” que pautam fortemente a vida em sociedade, além de servirem para entretenimento e informação tanto de “fatos globais” quanto de “mundanidades da vida cotidiana”. Para a autora, “[...] os impressos concorrem pela atenção dos leitores potenciais em pequenas ilhotas multicoloridas, que são os quiosques de venda de jornais e revistas, pontuando nossos cenários urbanos, nas ruas e nos estabelecimentos comerciais”.

Ver os jornais pendurados nas bancas é cena comum, assim como a profusão de capas, manchetes e imagens, em geral, fotografias. O mosaico das capas-sumário, mais comum e mais conhecido, pode ser contrastado com as capas-pôster, de que tratam Ferreira Júnior (2003) e Silva (2007)³. Jornais são, no primeiro caso, “mídias mosaiquicas” (SANTAELLA, 2004), em que, segundo

³ Estamos considerando capas-sumário aqueles em que diversas notícias, de temas e cadernos diferentes, são justapostas, segundo algum projeto gráfico e hierarquia editorialmente decidida. Capa-pôster é um outro tipo de primeira página, em que se opta por eleger um fato apenas para figurar sozinho (ou quase sozinho) na capa, geralmente representado por uma grande foto ou uma imensa manchete.

Pina (2005, p.12), compartilhavam a mesma página “o texto literário ou não e anúncios de Semolina, espartilhos, máquinas de costura”. Além dessa justaposição aparentemente ingênua, Pina (2005, p.12) ainda lembra outras propostas (ou estratégias) do jornal:

[...] usar o texto como moldura para uma ilustração central; conversar familiarmente com os leitores; publicar as seções sempre na mesma página e em dias predeterminados; usar linhas separadoras de colunas e condutoras do olhar do leitor; trabalhar com tipos maiores para facilitar a leitura [...].

Muito embora o foco dessa autora seja o leitor e o jornal do século XIX no Brasil, muito do que se diz ainda pode ser aplicado à leitura do jornal, seja ele referência ou do tipo tabloide, este tão presente em algumas cidades. Oliveira (2004, p.1) confirma: “O papel do rádio, da televisão e, recentemente, da internet, que noticiavam ao vivo, *em ato*, os fatos que se transformam em notícia, pouco modificou a constância com que o jornal se apresenta no dia-a-dia de seus leitores”.

Diante desse olhar sobre o jornal, não é difícil justificar o fato de o considerarmos uma espécie de proto-hipertexto (RIBEIRO, A., 2008b), proposta não linear de leitura ao leitor, que precisa saber procurar, escolher e dialogar com textos, que nem sempre dialogam entre si, mas dividem o mesmo espaço físico. Como se ganha o que Oliveira (2004) chama de “familiaridade” com o jornal? Para nós, trata-se de uma questão de letramento, e agora não apenas o letramento das competências verbais, mas das visuais, em interpolação ou em convergência com elas. Daí ser importante considerar a multimodalidade como algo inerente à produção do jornal, acarretando a necessidade de diversos letramentos para sua manipulação ou para a interação com ele.

Oliveira (2004) traz importantes considerações sobre a interação entre leitor e jornal. Para a autora, que se baseia em Landowski e em uma abordagem sociosemiótica, o leitor se “acostuma à face do jornal”, passa a construir um modo de “articular sua leitura” e, por meio do projeto gráfico, “faz o leitor saber estar e se relacionar com ele”⁴.

Em uma descrição bastante óbvia⁵ para os iniciados, Oliveira (2004, 2006) explica:

⁴ Os projetos gráficos dos jornais vêm sendo redesenhados ao longo do tempo, como mostram Laranjeira e Quadros (2007). Esses autores chamam de “jornais neoanalógicos” aqueles que assimilam ou reelaboram aspectos de outras mídias – televisão, internet, por exemplo. Ribeiro et al. (2009) mostram, por sua vez, que isso sempre ocorre, já que as mídias funcionam em um sistema.

⁵ É preciso rever a história da interface dos jornais para atentar para uma cadernização muito recente e uma multilinearização cada vez mais intensa (SILVA, 2007).

Na estruturação da totalidade textual, o jornal é organizado em blocos de cadernos encaixados, cada um deles com um certo número de páginas, que lhe dão uma espessura e um peso físico. Antes de qualquer outro atributo, a unidade dessas partes é montada pelo modo de dar visibilidade às notícias por um projeto gráfico. Concebido com uma duração extensiva, esse projeto orienta o posicionamento e distribuição das informações nas páginas e nos cadernos, construindo a aparência do jornal em função do corte do papel em um formato quadrado ou retangular, cujas dimensões o particularizam. (OLIVEIRA, 2004, p.3).

A autora menciona a importância dos “planos de expressão” desse suporte, composto em linguagens verbal e visual, com recursos tipográficos, de *design*, que unificam textos, sendo a diagramação um “arranjo topológico de ordenação dos elementos da composição”. Essa diagramação (ou composição) apresenta ao leitor “[...] formas e cores, posicionadas em figuras geométricas regulares de quadrados e retângulos que, por uma série de relações diversas, são articulados pelo design gráfico na apresentação visual do jornal”. E são essas relações que “vestem de sentido as palavras” (OLIVEIRA, 2004, p.3).

Como desvelar esses sentidos? Quando e onde se aprende tudo isso? Quais são as atividades propostas, por exemplo, pela escola, quando trabalha com jornais? Como vimos em A. E. Ribeiro (2008b), mesmo nos mais conhecidos manuais didáticos ou paradidáticos, pouco se trata do letramento visual em relação aos diários. O que buscamos aqui é desnaturalizar a relação com o jornal, objeto mosaíquico de interface complexa, em que o leitor precisa aprender a navegar. O que nos importa, mais do que o texto verbal, neste momento, é a visualidade do jornal, implicada, certo esteja, na produção de sentidos, antes mesmo da leitura verbal, já nas expectativas que o leitor constrói sobre o que vê e lê. As palavras percebidas pelo leitor são, provavelmente, “vestidas” pelo projeto visual.

Reafirma Oliveira (2004, p.9) que “O jornal organiza e classifica as notícias ao diagramá-las nas posições várias do suporte papel. Posicioná-las nesta topologia é conferir-lhes valores e sentidos”. O plano do conteúdo não é o foco aqui, mas sua expressão gráfica. Assim como explicitam Kress e Van Leuween (2001, 2006) ou Santaella e Nöth (2008), Oliveira (2004), com base em outros autores, também menciona a importância das posições (alto/baixo, esquerda/direita, central/periférico, etc.) para a topografia dos jornais (e de sua leitura). Enquanto alguns projetos gráficos propõem certa linearização (nem sempre obedecida, **ainda bem**), o jornal propõe o salto, a diferença e a seleção ao leitor que navega. E como se forma esse “regime de interação” (OLIVEIRA, 2006)?

Caetano (2007, p.7) remete a uma tal “naturalidade com que encaramos os caracteres enfáticos das manchetes e legendas [...]; as associações de conteúdos conduzidas por recursos gráficos; o uso de imagens, sobretudo das fotográficas, [...], entre outros artifícios”. Mais adiante, a autora explicita esses “mecanismos

técnicos” como “estratégias de caráter enunciativo”, que devem sensibilizar o leitor e “provocar paradas”.

Para Gruszynski (2006), o jornal que conhecemos hoje traz muito de um *design* que ela chama de “funcionalista”, que é, porém, atravessado pela fragmentação e pela aparente desestruturação da pós-modernidade. Se a ideia é informar o leitor, sendo imparcial e neutro (como gosta de afirmar certa teoria do jornalismo-verdade), o *design* acompanha esse objetivo, tentando ser “transparente” e não se interpor entre leitor e texto (e, por sua vez, o texto em relação ao fato). Essa inverdade, já que o objetivo nos parece impossível, aparece mesmo na diagramação mais funcionalista⁶, que, ao propor tamanhos e posições a fotos e títulos, já se presta a dizer o que é mais e menos importante.

Amaral (2005) e Enne (2007) têm como objeto de pesquisa o que se conhece como “jornal popular” ou “sensacionalista”, que foi o tipo de jornal com que trabalhamos nesta pesquisa. Se do ponto de vista do tipo de plano de expressão eles apresentam pouca diferença em relação a outros tipos de jornais, ao menos em relação ao fato de serem interfaces proto-hipertextuais⁷, parece haver algo que os qualifica de maneira peculiar. De nossa parte, escolhemos um tabloide “popular” por ele ser um atual fenômeno de vendas na capital mineira (GUEDES, 2009). A facilidade de encontrá-lo (bancas, semáforos, ambulantes) e seu preço (R\$ 0,25) o tornam supostamente conhecido do público leitor e presente inclusive na vida de não leitores.

Para Amaral (2005), esse tipo de jornal é um dos segmentos da grande imprensa, no entanto é um equívoco caracterizá-lo pela suposta “degradação cultural” ou pela “sanguinolência”. Na maior parte das vezes, esses periódicos são projetados para fazer uma conexão mais intensa com o público, aproximando-se da narrativa da vida comum. Sua produção e redação permitiriam um contrato de leitura mais próximo com as pessoas, especialmente as faixas menos favorecidas da população. As características visuais e textuais desse tipo de jornal são tratadas por Enne (2007), com a intenção de que sejam melhor analisadas, evitando um discurso de “mau gosto” como caracterizador, necessariamente, do tipo de jornalismo vendido nesses objetos. O que nos importa, no entanto, para os objetivos desta pesquisa, é compreender a relação de crianças não leitoras (mas letradas)

⁶ O *design* que leva esse adjetivo tem forte influência de escolas europeias de *design* de meados do século XX. Um *design* funcional tem a proposta de ser “transparente”, ou seja, propõe-se como algo que o leitor não perceberia, dando-se ênfase aos conteúdos e ao texto. Nesse caso, é uma proposta de *design* que não objetiva se comprometer com os discursos.

⁷ Dá-se, atualmente, o nome de hipertexto a textos, em geral multimodais e hipermodais, legíveis em telas, por meio da *web*. Essa é uma concepção bastante circulante e talvez se possa dizer que seja a hegemônica, embora a consideremos pouco razoável e alheia aos fatos históricos. Chamamos de proto-hipertexto aquelas propostas de arquitetura textual já multilinear e propiciadora dos “saltos” na leitura desde as tecnologias do impresso, como é o caso dos jornais. O elemento de composição “proto” modaliza nossa afirmação e deve agradar aqueles que distinguem o hipertexto conforme o ambiente seja digital ou analógico.

com as relações visuais e textuais propostas pelos jornais *SuperNotícia* e *Aqui*, de grande difusão em Belo Horizonte, Minas Gerais. Uma das questões que nos guiam diz respeito a como se dá a formação de um leitor de textos não lineares e de interfaces mosaíquicas, aspecto de que continuaremos tratando.

O que as crianças poderiam saber sobre a leitura?

São muitos os trabalhos na área de alfabetização e ensino de escrita e leitura que tratam dos conhecimentos das crianças sobre a cultura escrita, antes mesmo de elas serem alfabetizadas. Emília Ferreiro (e colaboradores) é uma das mais conhecidas pesquisadoras do tema, com diversos trabalhos publicados a respeito da aquisição da escrita por crianças, de um ponto de vista psicogenético⁸. Em trabalho posterior ao de Ferreiro (2001), Teberosky e Colomer (2003) referem-se a concepções de alfabetização ou de ensino que chamam de “condutistas”. Estes seriam processos de ensino que partem do pressuposto de que as pessoas precisam estar “prontas” para aprender algo. Na contramão desse tipo de concepção, as autoras trabalham a ideia de “ambientes alfabetizadores” (que bem poderiam querer dizer “letradores”) como o elemento mais importante na formação de um leitor/escritor.

Kato (2002) afirma que tudo começa (ou pode ou deve começar) antes da escola. As crianças, para diversos autores, já chegam à escola sabendo muito sobre a cultura escrita. Para Teberosky e Colomer (2003, p.18), a relação das crianças com os textos e a “organização do material gráfico” faz parte dos conhecimentos “elaborados pela criança”, que, quando não sabe ler, recorre a cores, desenhos, imagens e à disposição do texto na página. Segundo as autoras, é de suma importância a identificação, por exemplo, dos limites do texto e a posterior identificação de limites de espaços internos. A caracterização das “palavras” é, em princípio, gráfica, sendo identificada como uma “figura entre os espaços em branco”. É muito conveniente enfatizar que

[...] aprender a deslocar-se sobre o texto, usando os diversos índices gráficos, textuais ou contextuais, é uma aprendizagem importante. Assim, por exemplo, a atenção às fórmulas de início e final, às letras em destaque, aos títulos, às ilustrações, etc., são formas de ajudar as crianças e navegar nos textos. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.87).

Para os letramentos diversos, portanto, é essencial que não se ensine apenas a ler e escrever, mas “diferentes formas de ler e escrever nesta sociedade”, como dizem as autoras. Esse tipo de concepção de letramento também fica explícito em

⁸ Ver, por exemplo, Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2001).

Lemos (2002), que exemplifica com, entre outras coisas, o reconhecimento que as crianças fazem de objetos de leitura/escrita cujas funções são diferenciadas⁹; na mesma direção, em Moreira (2002), ao relatar pesquisa em que crianças de classes sociais diferentes explicitam “condutas de interação” diferenciadas com objetos portadores de texto diferentes, salientando-se que enquanto o jornal, para algumas, serve para ler, para outras, serve para se cobrir; em Cagliari (1998), que menciona as “especulações” que qualquer pessoa faz (“mesmo sendo uma criança”) sobre usos da escrita na sociedade; em Rojo (1998), que trata da interação da criança com objetos portadores de texto em ambiente escolar e familiar; em Lemos (1998), que chama a esse processo mais amplo de “aquisição da escrita” (mais do que alfabetização), além de advogar por um tipo de pesquisa linguística que vai além de processos meramente linguísticos. Para esta autora, é necessário “recuperar a opacidade” que a escrita e sua aquisição têm, para que se possa tentar “atribuir algum saber sobre a escrita” àqueles que estão sendo alfabetizados. Abaurre (1998) corrobora esse pensamento, ao relativizar a “transparência” que os processos de aprendizagem da escrita parecem ter para nós.

E por que razão trabalhamos com crianças? Em princípio, porque poderíamos flagrá-las antes de serem alfabetizadas, embora estivessem na escola e devessem ter experiência considerável com a cultura escrita. Depois, porque nos inspiramos em Kress e Van Leeuwen (2001, 2006), que afirmam que, nos primeiros anos de escola, as crianças têm mais liberdade de expressão, especialmente em relação a modalidades visuais, além de ainda não estarem conscientes das convenções da escrita ainda e não terem o “repertório semiótico” dos adultos. Para os autores, “[...] a produção de signos pelas crianças oferece o melhor modelo para se pensar sobre a produção de sentido” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.12), considerando-se que a escola, infelizmente, vem desempenhando o papel de impedir o avanço desse tipo de letramento visual. Para os autores, as crianças “desde muito cedo, e com pouquíssima ajuda (a despeito de todo o encorajamento), desenvolvem uma surpreendente habilidade de utilizar a ‘gramática’ visual” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.20). E se é assim, esperamos poder observar a construção da leitura de interfaces mosaíquicas por crianças pré-alfabetizadas.

Multimodalidade e leiaute

Multimodalidade é um termo que vem sendo utilizado em estudos que dizem respeito à expressão dos sentidos por meio de diferentes linguagens, especialmente na relação entre texto verbal e imagem. Já são encontráveis trabalhos sobre a produção e a leitura de infográficos, por exemplo, com foco na

⁹ É relevante mencionar que Lemos (2002) assume concepções de linguagem e de sujeito fundadas na psicanálise, o que diferencia sua proposta de outras mencionadas.

relação entre textos e imagens (TEIXEIRA, 2007; DUARTE, 2006; PAIVA, 2009). A despeito de esses trabalhos tratarem da leitura sob uma ótica considerada “nova”, a multimodalidade esteve sempre presente na expressão de todo tipo de informação com que lidamos hoje e ontem. Kress e Van Leeuwen (2001, p.124), à luz da sociosemiótica, questionam-se: “Por que agora nos movemos em direção ao reconhecimento da multimodalidade sempre presente na comunicação?”¹⁰. Para os autores, “[...] a multimodalidade não é um fenômeno novo em qualquer sentido, mas sempre foi um elemento das produções sociais e culturais de sentido. Então por que o interesse agora?”¹¹ Segundo eles mesmos respondem, porque, muito embora a cultura ocidental tenha sempre parecido dar preferência ao que chamam de “monomodalidade”, a imagem vem ocupando espaço, obtendo relevância e o letramento visual será, muito em breve, uma questão de sobrevivência. O texto verbal tem sido retirado de seu lugar central, dando espaço a formas diferenciadas de produção de sentido. Para Kress e Van Leeuwen (2001), uma “nova ordem semiótica” emerge ajudada pelas novas tecnologias. A despeito de essas relações estarem mais evidentes agora, o leiaute recebe pouco tratamento nos estudos de multimodalidade, mesmo na obra de Kress e Van Leeuwen (2001, 2006).

O que é leiaute? Trata-se de uma modalidade? A expressão ou a produção de sentidos passam por aí? Flagram-se vários tipos de respostas a isso em algumas obras de Kress e Van Leeuwen. É o caso do livro de Kress e Van Leeuwen (2001, p.1), em que os autores afirmam que, na cultura ocidental, “[...] os gêneros textuais mais valorizados (romances, tratados acadêmicos, documentos oficiais etc.) são feitos inteiramente sem ilustração, são graficamente uniformes, com densas páginas impressas.” O que se pode depreender da afirmação é que “densas páginas impressas” sem ilustração são páginas monomodais, tomando-se o leiaute um aspecto ignorado da peça impressa, mesmo quando é evidente que ele pode ter efeitos negativos sobre a disposição do leitor para a leitura.

Atualmente, segundo Kress e Van Leeuwen (2001, p.28), o design ganha importância como nunca antes e é um dos estratos da expressão de sentidos estudado na proposta de multimodalidade dos autores, segundo quem “[...] todos os aspectos da materialidade e todas as modalidades encontradas em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado.” Se é assim, o leiaute deve ter seu lugar na orquestração dos sentidos dados por modalidades diversas. O *design* estaria “[...] a meio caminho entre o conteúdo e a expressão. É o lado conceitual da expressão, e o lado expressivo do conceito.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.5). É o design que realiza “[...] discursos em dado contexto de comunicação”. Mas será o leiaute uma modalidade? Segundo os autores, “Para

¹⁰ Todas as traduções de Kress e Van Leeuwen são de minha responsabilidade.

¹¹ É preciso salientar que esse interesse se manifesta agora entre os estudiosos da grande área de linguística, mas ele sempre esteve presente entre os semioticistas.

produtores de revistas, jornais e livros ele certamente é: as formas do layout são distintas, práticas regulares, com efeitos regulares, 'aparências e estruturas.'" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.60).

Leiaute é a "'orquestração' das modalidades", uma "ordem espacial" na qual os elementos são colocados e a configuração que indica "[...] quanto são salientes, de que maneiras eles foram dispostos em relação uns aos outros ou ligados uns aos outros, como superposição, harmonia de cores, etc." (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.120). Diversos elementos podem estar implicados no leiaute. Inspirados em Kress e Van Leeuwen (2006), trataremos de categorias como o *framing* e a saliência no *design* da página, considerada como um sistema ou como um texto integrado a partir de alguma lógica perceptível. Composições textuais multimodais, para os autores, são formadas por três elementos, quais sejam: o valor de informação, a saliência e o *framing*. O valor da informação se relaciona com a zona em que os elementos da página são colocados; a saliência tem efeitos sobre a atração da atenção do leitor (contrastes, fundos, tamanhos relativos); e o *framing* depende da existência ou da ausência de elementos que conectam ou desconectam espaços, sentidos, informações (linhas, fios, cores, etc.).

Se, na edição de 1996 de *Reading images*, os autores ainda deixavam alguma dúvida sobre o fato de o *framing* ser um dos aspectos da multimodalidade, na segunda edição revista, de 2006, eles dizem que "[...] o *framing* é claramente um princípio multimodal. Pode haver *framing* não apenas entre elementos de uma composição visual, mas também entre as unidades escritas do layout de um jornal impresso ou de uma revista." (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.3), considerando-se entre esses elementos, por exemplo, linhas, descontinuidades, espaços em branco, etc. São modalizações cores, traços e posições de itens. Fica claro, então, que revistas e jornais são composições espaciais multimodais e que a modalidade ligada ao leiaute é de suma importância nessas peças gráficas, podendo haver não apenas orquestrações harmônicas dos elementos, mas também o que os autores chamam de "*layouts* anômalos".

Diante dessas considerações, é possível analisar o que as crianças sabem sobre a cultura escrita com base na percepção da multimodalidade de algumas peças gráficas, sendo o jornal uma das mais complexas. Para Kress e Van Leeuwen (2006, p.202), "Os leitores de uma composição espacial são intuitivamente capazes de julgar o 'peso' de vários elementos da composição, além de avaliar o peso de cada elemento, assim como sua saliência." Nós queremos dizer que os sentidos que podem ser produzidos pela modalidade implicada no leiaute são construídos por comunidades e pessoas letradas até mesmo antes que elas aprendam a ler ou sejam plenamente alfabetizadas. O julgamento dos "pesos" e da saliência é anterior à modalidade escrita, e as trilhas dadas pelo leiaute podem ser apropriadas pelo interagente sem que ele saiba propriamente ler. Jornais oferecem ao leitor trilhas

de leitura pouco sutis, mas muito dependentes das escolhas dele. Para Kress e Van Leeuwen (2006, p.208), a linearidade e a não linearidade dos textos são “[...] dois modos de leitura e dois regimes de controle da produção de sentido[...]”, podendo ser esse controle maior ou menor. Tratados como diagramas, os leiautes de jornais tentam fazer esse controle com imagens, palavras, tamanhos, cores, tons, boxes, ou seja, “participantes heterogêneos” com função principal de organização. Aprender a navegar por essas propostas é importante e, para nós, começa cedo, antes mesmo do reconhecimento das palavras.

Método

Com a intenção de propiciar uma experiência de manipulação de jornais a crianças ainda não alfabetizadas para melhor compreender algumas de suas hipóteses sobre a interface gráfica e a leitura desses objetos, observamos uma turma de terceiro período de uma escola de educação infantil em um bairro de classe média baixa de Belo Horizonte. Ao todo, eram quinze crianças sob a responsabilidade de uma professora formada no curso Normal.

Antes da visita propriamente dita, foram selecionados dois números do jornal popular *SuperNotícia* (grupo Sempre Editora/O Tempo) para a visualização de algumas páginas que seriam nosso material de análise. Os pais de todas as crianças foram consultados sobre a participação de seus filhos nesta pesquisa, assinaram um termo de autorização e responderam a um questionário que visava a conhecer o “ambiente alfabetizador” das crianças a serem entrevistadas.

Em duas tardes de junho de 2009, a pesquisadora dirigiu-se à escola e combinou com a professora que duplas de crianças fariam uma visita a uma sala separada para a leitura dos jornais. As crianças demonstraram o desejo de participar, disputando quem iria primeiro.

O questionário respondido pelos familiares das crianças continha perguntas sobre a idade de cada uma, profissão dos pais, grau de escolaridade, existência de livros e outros materiais impressos em casa e disponibilidade desses materiais. A experiência proposta às próprias crianças era a de ver e manipular os jornais levados pela pesquisadora, respondendo a solicitações relacionadas ao leiaute.

Com a intenção de tecer uma análise qualitativa das respostas das crianças, não nos preocupamos com a tabulação de dados numéricos, que pouco nos diriam sobre o que gostaríamos de analisar. Dos quinze questionários enviados às famílias, quatorze foram devolvidos. Das quinze crianças, quatorze participaram da atividade com jornais.

Em uma sala clara e aberta, as crianças eram apresentadas a uma edição do jornal *SuperNotícia* (Figura 1). A pesquisadora perguntava se meninos e meninas já conheciam aquele material, se alguém em casa lia aquele objeto, para que ele servia, se elas mesmas o teriam manipulado alguma vez. Em seguida, as crianças eram convidadas a “ler” dada página, em geral uma página dupla com muitas notícias. A pesquisadora passava, então, a observar e a perguntar por onde a criança gostaria de começar a ler, observar o trajeto do olhar das crianças, por onde elas efetivamente começavam. Perguntava-se que relação haveria entre fotos e textos, quais eram os níveis de importância das notícias, quantas notícias estavam ali dispostas. Para responder a essas últimas questões, era necessário perceber a saliência e o *framing* no leiaute do jornal apresentado.



Figura 1 – Capa do *SuperNotícia* oferecido às crianças

Fonte: Supernotícia (2009a, capa)

Discussão

Com relação às informações sobre os estudantes, seus pais e o ambiente alfabetizador doméstico, o terceiro período da educação infantil visitado era composto por quinze crianças, todas de 4 anos de idade, residentes na região Nordeste da cidade de Belo Horizonte. Com base nas respostas ao questionário e nos itens realmente respondidos, pais e mães tinham em média 32 anos. Os homens tinham, em sua maioria, segundo grau completo (6) ou nível superior completo (5). As mães estavam mais distribuídas entre o segundo grau completo (4), o curso superior em andamento (3) e o superior completo (4). Duas mães eram pós-graduadas.

Segundo as respostas, as famílias, frequentemente ou sempre, contam histórias para as crianças, a maioria delas revezando entre textos lidos em livros e textos orais. A despeito disso, as crianças ganham livros dos pais raramente (6) ou frequentemente (6) e ganham livros de outras pessoas raramente (14).

Em casa, são mais comuns objetos de leitura como livros e revistas. A Bíblia vem em seguida. Por último ficam jornais impressos, apostilas, catálogos, receitas e folhetos de todo tipo. É interessante notar que os jornais não são os objetos mais presentes nos lares das crianças pesquisadas. Os livros, quando existem, estão, na maioria das vezes, em estantes abertas, disponíveis. As revistas mais citadas foram as de histórias em quadrinhos e as de notícias (tipo *Veja e IstoÉ*). Dos jornais citados, a maioria é *standard* (de tamanho maior). Segundo os pais, é comum que as crianças manipulem esses materiais, especialmente observando figuras, pedindo que os adultos leiam textos para elas ou fingindo que leem histórias que inventam.

Todos os pais dizem que, ao ler, mostram as páginas aos filhos, e que as crianças os interrompem para comentar algo ou pedir explicações. As crianças às vezes fingem que escrevem. Com relação ao computador, considerado outro operador dos letramentos, apenas duas crianças não têm a máquina em casa, e, das que têm, todas possuem conexão à internet. As crianças já demonstram interesse pelo computador e suas possibilidades, gostam de teclar, fingem que estão trabalhando, utilizam jogos e começam a escrever os próprios nomes em letras maiúsculas.

Com relação às práticas dos pais, muitos afirmam ler livros com frequência ou sempre, mas metade declara sua rara leitura desse tipo de material. A leitura de revistas é mais comum, assim como a de jornais. As atividades profissionais exercidas pelos pais, em sua maioria, não têm relação direta com a leitura ou com a escrita, ou seja, escrever não é atividade central em suas profissões. Ao perguntarmos às crianças se conheciam jornais, das quatorze, treze dizem conhecer jornais no ambiente doméstico, apontando os parentes que praticam

essa leitura. Ana cita o avô, a maioria cita o pai como leitor de jornal, e alguns se referem às mães. A despeito de o objeto parecer familiar às crianças, a metade delas afirma nunca ter pegado em um jornal. Dos que já tiveram esse suporte em mãos, Aninha justifica: “Já cortei”, referindo-se a atividades de procurar gravuras para recortar e colar. Sofia diz que gosta de ver gravuras de motocicletas nos periódicos. Mesmo quando o jornal não chega a casa comprado pelos pais, as crianças contam de parentes que os trazem ou da visita dos pais à casa dos avós, onde o jornal é lido de empréstimo.

Quando mostramos os jornais *Aqui* e *SuperNotícia* a algumas crianças, elas demonstram preferência pelo segundo. Passamos então a mostrar algumas páginas pré-escolhidas e a fazer perguntas sobre o comportamento das crianças durante a navegação proposta pelos leiautes. Começamos pela saliência, por matérias pelas quais se poderia ou gostaria de começar a ler, passando por questões como identificar a quantidade de notícias nas páginas, relacionando-as entre si e com imagens (*framing*), terminando com uma simulação de quatro diferentes diagramações da mesma matéria.

- Ponto de partida

O ponto inicial de leitura (*departure point*), segundo Kress e Van Leeuwen (2006), em geral, na cultura escrita ocidental, é à esquerda, no alto da página. As crianças, quando solicitadas a responder por onde começariam a ler, parecem se ater mais a ponto de saliência do que ao início formal da folha aberta mostrada a elas. Apresentada às páginas 4 e 5 do jornal, Aninha aponta a foto de um rapaz de óculos escuros, na zona centro-superior do retângulo. Semelhantemente, João, Lucas, Fernando, Davi, Paulo, Sofia, Dudu, Stéfanie, Cecília, Isabela, Luana, Yasmin e Gabriel¹² apontam fotos como pontos de início em páginas duplas bastante densas, ainda que a área de material textual seja maior.

No caso de notícias específicas, apontamos “O último adeus”, matéria na zona centro-superior da página 5 (Figura 2), com algo que poderíamos chamar de leiaute “anômalo”, já que o texto principal tem peso menor visualmente, sendo diagramado à direita na página. Esse tipo de disposição dos elementos parece influenciar, de alguma maneira, a produção de sentidos do leitor (RIBEIRO, A., 2009). Quando perguntamos às crianças por onde elas começariam a ler essa notícia, Aninha, João e Lucas apontam o *box* “Esportes proibidos”, que lhes parece mais destacado, além de estar à esquerda. Apenas Cecília e Isabela dizem que começariam pelo O capitular à direita, mas não explicam por quê.

¹² Todos os nomes das crianças são fictícios.

SEMPRE ATUAL • 13 DE 2009

CIDADES

DESPEDA

Corpo de mineira morta em Porto Seguro (BA) ao praticar esporte radical foi cremado ontem

ÚLTIMO ADEUS

ESPORTES PROIBIDOS

Após o acidente, a Prefeitura de Porto Seguro pediu a União de Esportes radicais no Estado, até que todos os esportistas sejam fiscalizados e os equipamentos inspecionados.

De acordo com o secretário de Turismo Paulo César Magalhães, o assalto de Luísa aconteceu durante um empreendimento da empresa Cláudio Moraes Souza, proprietário da lancha em que aconteceu o acidente, ocorreu no período passado.

"A responsabilidade pela morte da jovem mineira é do empresário", disse Magalhães.

Segundo ele, Souza recebeu uma autorização para exercer uma atividade comercial e deveria contar do equipamento.

Para Melissa Guimarães, sobrinha da vítima, a responsabilidade também é da prefeitura, já que a cidade recebeu equipamentos do turismo.

Anualmente, segundo o Secretário de Turismo de Porto Seguro, a cidade recebe cerca de 1,2 milhões de turistas.

"As costas pessoais devem estar cuidados com os serviços oferecidos à Belemar", disse Matheus.

Sobrinho da vítima aguarda lauto de polícia

O corpo da fundadora pública da Polícia Militar Voluntária Marina Guimarães, de 10 anos, morta em um acidente na praia de Porto Seguro (BA), chegou a Belo Horizonte ontem às 10h e seguirá para o Cemitério Parque Resolvaer em Contagem, na Grande BH, onde foi cremado.

Marcelo Guimarães, sobrinho da vítima, informou ontem que a família vai aguardar o laudo da Polícia Civil baiana para tomar as providências contra as responsabilidades pelo acidente, que resultou na morte da jovem baiana em função do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) e membra após um ato de parental (espécie de polka-quebra) para por uma lancha. A mulher morreu de uma afecção de cerca de 50 e em seu nome, depois que o corpo foi da segurança e uma comissão de investigação preliminar. Ela viajou em lancha com as filhas de 12 e 14 anos, o namorado e a avó. Eles assistiram ao acidente.

A morte da voluntária está sendo investigada pelo delegado Fernando Bezerra, da Delegacia de Polícia do Turismo de Porto Seguro. O irmão da lancha está preso. O pai e a mãe também continuam foragidos.

Assassino foragido é preso

Um rapaz, de 21 anos, forçado na manhã de ontem, no bairro Proibidos, região leste da capital, em cumprimento a um mandado de prisão. Segundo o cabo Rubens Murta de Figueiredo Neto, Vitorino Douglas Dória é apontado como responsável pela morte do apossado. Jean Carlo Jar, em novembro do ano passado, durante um assalto.

Segundo o militar, Jar teria sacado cerca de R\$ 8.000 em um banco do bairro Alípio de Melo, e saiu de lá em companhia de um policial civil, que teria amigo dele.

Pouco distante do banco, os dois foram interceptados por uma moto, ocupada por dois homens, que anunciaram o assalto. Um deles a luz o disparo, que atingiu o motor e apanhado.

A não foi vítima pelo sistema de câmeras do banco e os dois assaltantes foram identificados. Um terceiro suspeito também foi identificado, mas somente dois foram presos à polícia. Ontem, finalmente, o foragido foi localizado em sua casa e preso.

Fazendeiro é executado

Almeida Kupstowski O agricultor Gabriel Augusto Marquetti, de 62 anos, foi assassinado em um assalto, enquanto trabalhava na fazenda de São Paulo, no distrito de São Família, região sul de Maracá, na Zona da Mata. O corpo da vítima, segundo a Polícia Militar, foi encontrado do lado de fora da fazenda, com sinais de violência na cabeça, o que teria causado um traumatismo craniano. A PM ainda informou que o assassino teria chegado em uma bicicleta, que foi abandonada no local.

Familiares da vítima contaram à PM que estavam no assalto do agricultor, que ia para a fazenda pela manhã, almoço na casa dele em Maracá e retornou ao local de trabalho, onde ficava até a noite.

A polícia acredita que o homicídio foi um latrocínio (roubo seguido de morte), já que uma moto Honda CG 125, que estava na fazenda, foi furtada.

COMBATE AO JOGO

Dois donos de máquinas caça-níqueis foram presos ontem de manhã, na região central de Belo Horizonte, durante operação conjunta das polícias civil e militar para combater aos jogos de azar. Foram vitoriosos 12 pontos de jogos. Nenhum jogador foi preso. Foram apreendidos 21 máquinas e R\$ 600 em dinheiro. Os doze foram encaminhados para a Delegacia Adida ao Juizado Especial Criminal, no bairro Camaleão, região Oeste da capital.

Acidentes com moto crescem 22% em um ano

Motociclistas são os mais indenizados pelo DPVAT

O número de indenizações pagas a vítimas de acidentes com motocicletas em Minas cresceu 22% em um ano. Boleto divulgado pela Seguradora Líder, mostra que em 2008 foram pagas aos beneficiários do Seguro DPVAT, 3.394 indenizações, enquanto em 2007 foram R\$ 0,08. Na Brasil, as indenizações aos motociclistas cresceram 19%. Já as indenizações a acidentes, ou familiares, em caso de vítima fatal, em casos de pagamento variam 1% no Estado, no mesmo período. No total, incluindo todas as categorias de veículos auto-transportados terrestres, 19.751 indenizações foram pagas em Minas Gerais em 2008. Número 4,2% maior do que em 2007, quando foram R\$ 18,10 indenizações.

Para o presidente da Seguradora Líder, Ricardo Xavier, a falta de responsabilização das multinacionais espelha o Aumento das indenizações. E aplica também o maior valor do DPVAT para a categoria. O aumento de indenizações pela morte de Helio Haver, que, morto ao bater com sua moto em um carro, foi considerado culpado e penalizado com multa. Mesmo assim, a família terá indenizada em R\$ 13.500.

INVESTIGAÇÃO

Membros do Grupo Especial de Inteligência da Polícia Militar de Minas Gerais, na região metropolitana de Belo Horizonte, estão realizando uma operação de inteligência para a identificação de indivíduos que possam estar envolvidos em atividades ilícitas. A operação foi realizada em um ponto de trânsito de pessoas e veículos na Avenida Antônio Carlos, em Belo Horizonte, onde foram apreendidos dois veículos e os seus respectivos proprietários foram encaminhados para o Departamento de Polícia Federal.

Figura 2 – Página interna do *SuperNotícia*. A matéria “Último adeus” (no alto) foi trabalhada com as crianças por apresentar o que Kress e Van Leeuwen (2006) chamam de “*layout* anômalo”. Note-se o texto secundário (Esportes Proibidos) à esquerda, onde deveria ser o ponto de partida da leitura.

Fonte: Supernotícia (2009b, p.5).



Figura 3 – Páginas internas do *SuperNotícia* trabalhadas por sua densidade, para verificação de saliências e *framing* junto às crianças

Fonte: Supernotícia (2009a, p.10-11).

- Framing

Saber quantas notícias há diagramadas em páginas duplas é algo que só se identifica conforme pelo menos duas habilidades: distinguir blocos de elementos na página e seus limites uns com os outros. Avançando nesse conhecimento, para se saber qual título, legenda ou fotografia corresponde a qual bloco de textos é necessário reconhecer outras pistas visuais, que podem ser marcadas por fundos, cores, fios, fontes ou outro recurso do projeto gráfico.

No caso da página 5 do jornal, a maior parte das crianças considera as notícias marcadas pela existência de fotos. Esse critério faz com que elas indiquem que há, na página inteira, apenas duas notícias. Paulo e Sofia chegam a afirmar que “onde não tem foto não tem notícia”. Conversando, descobrimos que algumas fotos estão mais relacionadas a alguns blocos de texto. Quando se pergunta que blocos são esses em relação às fotografias, a maior parte das crianças aponta a relação correta, sem saber explicar o que as leva a isso. Em apenas alguns casos as crianças identificam as legendas, que são inseridas nas fotos, como texto relacionado às imagens. O que as crianças não sabem explicar, no entanto, não as impede de fazer as identificações corretas e propostas pelo leiaute. O *framing* provocado pelas soluções gráficas é conduzido por elementos como fios ao redor

da notícia, cores que as separam de outras, fundos que compõem o mesmo bloco de texto e imagem e colunas brancas entre uma notícia e outra. Essa composição é bastante eficiente e torna os agrupamentos muito mais enfáticos para o leitor, que pode navegar em uma notícia por vez, na ordem que desejar, a despeito de haver uma proposta de peso, ordenação e hierarquia pelo jornal.

As páginas 10 e 11 (Figura 3) são densas e contam quinze diferentes notícias, separadas por diversos marcadores, como fundos de cores variadas, espaços em branco, bordas e fios de cores diferentes, tamanhos de fonte para títulos e fotografias. Saliência e *framing* estão, o tempo todo, em jogo e afetam a percepção do leitor. Apesar da profusão de pequenos textos expostos nessas páginas, as crianças, em sua maioria, contam duas ou três notícias nesse espaço. O critério é, novamente, a quantidade de fotos que elas encontram, como se considerassem que toda a massa textual diz respeito apenas àquelas imagens. Interessante notar que, à medida que conversamos com os garotos e garotas, essa percepção muda e as contagens, também. Apenas Luana faz uma distinção menos marcada pelas fotografias. A garotinha diz: “um tantão de notícias”. Ao tentar contar, apontando com o dedo, ela chega a vinte notícias, considerando parágrafos e pequenos blocos das mesmas notícias como se fossem elementos isolados. Ela diz: “nem consigo ler”, sinalizando a poluição da composição da página e inferindo que colunas sejam notícias inteiras.

Na identificação da relação entre textos e imagens, a maior parte das crianças, mais uma vez, mesmo em uma página mais densa, consegue fazer as ligações adequadas. No caso da foto do ator Ricardo Montalban, em notícia disposta em posição privilegiada (diagonal esquerda ao alto), não há dúvidas na relação título/texto/foto. Essa, de fato, é uma das notícias mais fortemente delimitadas. Apenas Gabriel, Fernando e Davi demonstram alguma dificuldade em estabelecer relações entre blocos visuais de texto e imagem, mas manifestam outras certezas: “Quando eu for grande, eu vou aprender”. O mesmo tipo de relação ocorre na página 29, onde as crianças veem uma foto do jogador Ronaldinho.

ESPORTE + 16.3.2009

ESPORTES

28

Time de Felipão espanta a zebra na Inglaterra

O técnico Luis Felipe Scolari venceu, chegou a ver sua equipe após o jogo, mas acabou derrotado por a goleada de 4 a 1 da Chelsea sobre o Southampton, pela Copa da Inglaterra. Jogando fora de casa, o time de Londres teve dificuldade para superar a equipe da terceira divisão inglesa e se classificou à quarta fase da competição.

Antes da partida, a zebra que cobria a vitória chegou a ameaçar o técnico do time inglês, mas logo voltou atrás e o confronto ocorreu normalmente. No primeiro tempo, o Southampton mostrou com Daniel e o time de Felipão empatou com o atacante Bullock. Na etapa final, a zebra não conseguiu o Chelsea, Kalko, Arshin e Lampard fizeram a goleada do time de Felipão, que enfrenta o Ipswich Town na próxima fase. O adversário está pela segunda divisão.

Técnico da Inter diz que Adriano está 'gordo'

O técnico da Inter de Milão, José Mourinho, elogiou o desempenho do brasileiro Adriano na vitória da equipe na terça-feira contra o Genoa pelas eliminatórias da Copa da Itália, ressaltando o momento que viveu ao final da partida, na qual Adriano voltou a jogar após um longo período de ausência. Mourinho disse: "Pode-se ver que está com 3 ou 4 quilos a mais e que lhe falta equilíbrio e confiança, mas se continuar trabalhando assim por mais um mês, estará pronto".

Apesar de ter estado um pouco mais pesado no início da partida, Adriano mostrou que não se deixou abater pelo gol da equipe, que venceu a partida por 3 a 1. O técnico português garantiu que há leveza em consideração ao estado de espírito para a próxima partida da Inter, no domingo, contando que "nos próximos dias ele treine com confiança e não chegue tarde".

Atacante mantém astral elevado nos treinos do Corinthians

RONALDO SÓ NÃO FALA DO SEU PESO

O atacante do Corinthians passou a ser descontratado. Se os jogadores do elenco do Corinthians apenas observarem o ciclo Ronaldo no treino, agora já foram contratados pelo elenco do time. O próprio Ronaldo também se sente mais à vontade com o grupo corinthiano. O time, durante um treino em São Carlos, cidade do interior paulista onde a equipe alvinegra realiza a sua preparação física de rotina e diferenciação física para os outros jogadores, destacou permanentemente bem acima do peso, apesar de já apresentar, há algum tempo, alguma melhoria.

Mesmo estando acima do peso ideal para entrar com a camisa corintiana, a tranquilidade de Ronaldo continua no dia de hoje do Parque São Jorge. Tanto que um homem se jogou em levantar a camisa e mostrar a briga de frente para os jogadores que acompanharam o treino corinthiano no teste de ordem em São Carlos.

Apesar de ser assunto recentemente no meio paulista, por se tratar de uma das contratações mais baratas do futebol brasileiro nos últimos anos, o peso do atacante Ronaldo é tratado com discreção no Corinthians. Nenhum jogador ou jogador de comissão técnica do clube está autorizado a tratar do assunto. Nem mesmo o próprio Ronaldo está autorizado a falar

Treinador troca o vôlei pelo futebol

O treinador Ricardo Neves decidiu trocar de esporte. Comandante da seleção masculina do vôlei da Venezuela na Olimpíada de Pequim, ele assumiu o cargo de preparador técnico do futebol do Foz de Caldas, clube que disputará o Módulo 7 da Campeonato Brasileiro. "Sempre tive interesse por este segmento administrativo. Assim no vôlei e agora pelo futebol. Confiei o projeto e me interessei", disse.

A NET é a sua CARA
A CARA de sua família e a cara da sua CASA.

Mais de 60 COMODOS
Mais de 28 opções
de cores e acabamentos
1, 3, 6 e 12 meses de garantia

Ative NET Lupa, Lupa e Rede de TV

R\$ 39,90
mensais

3994-2000
3077-0981

Meta ESCOLA TÉCNICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Enfermagem
Radiologia
Metabologia
Mergulho
Segurança

Matrículas Abertas

APENAS 18 MESES e TAMBÉM uma profissão

CURSOS DE QUALIFICAÇÃO e Sobrecarga + NET

Topografia e Geoprocessamento

TODOS OS CURSOS RECONHECIDOS PELO MEC
Av. Sílvio Brochowski nº 81 - UNICIDADE - BARREIRO
(31) 3384-8154 / 3384-5131 Matrículas Abertas

Viva Motos

Av. Pedro II, 959- Carlos Prates | Tel 3015-1515 25114038 - 25114037 - 2511-4039

SHARERAY

Figura 4 – Página interna da SuperNotícia com matéria central sobre Ronaldinho.

Fonte: Supernotícia (2009a, p.29).

Apresentamos às crianças quatro simulações de uma notícia intitulada “Falta equipe no combate” (Figura 5). A disposição entre blocos de texto e imagens é “xadrez”, no original, com texto principal à esquerda no alto, ou seja, na posição mais convencional para leitores ocidentais. Nas simulações, essas relações são alteradas e o texto inicial pode aparecer em posições “anômalas”, se considerarmos um design mais óbvio para um leitor que lê menos pistas visuais. Este não é, certamente, o caso das crianças, que estão atentas à expressão gráfica das páginas.



Figuras 6 e 7 – Simulações de diagramação do *SuperNotícia* com alterações na posição dos elementos gráficos da notícia.

Fonte: Elaboração própria.



Figuras 8 e 9 – Simulações de diagramação do *SuperNotícia* com alterações na posição dos elementos gráficos da notícia.

Fonte: Elaboração própria.

A questão posta para as crianças, novamente, foi em relação ao ponto pelo qual começariam a ler. A maioria delas indica o *departure point* no texto principal (“Mesmo a Secretaria de Estado da Saúde fazendo um alerta...”), que em três casos ficou posicionado à esquerda ou no alto. Embora não tenhamos perguntado aos

participantes por que razões eles gostariam de começar a ler pelos pontos que indicavam, podemos levantar hipóteses que dizem respeito ao fato de os textos estarem no alto do diagrama da notícia. Outro elemento que parece importante (e saliente) é o tamanho da massa de texto principal da notícia, que pode ser um indicador de que se trata de algo que mereceu mais espaço, portanto, talvez mereça mais atenção.

A simulação 3 foi o caso que se destacou na leitura dos garotos e garotas, já que grande parte deles apontou o box como início de leitura. Neste caso, ele ganhou muito destaque com o fundo verde e a posição no alto. O incremento de sua saliência parece ter tido o efeito de guiar os olhos do leitor, assim como pensamos ter sido no caso da notícia “O último adeus”, com leiaute ainda mais “anômalo”.

O que as crianças parecem saber sobre leitura e multimodalidade? No mínimo, esses leitores em formação parecem reconhecer no leiaute uma primeira proposta de orientação para a prática de ler interfaces não lineares, mosaiquicas, em que blocos visuais concorrem entre si e disputam a atenção do leitor. As crianças identificam imagens, relacionam-nas aos textos que veem acima, ao lado ou abaixo, demonstrando uma fina percepção de fundos, fios, espaços em branco e relações marcadas por tamanhos de fontes e larguras de títulos. Aninha não sabe o que é notícia. Ela não conhece esse conceito ainda, relacionado às práticas do jornalismo e à agenda das pessoas em relação aos acontecimentos. Aninha só sabe que uma imagem mostra algo e que um bloco cheio de letrinhas diz algo sobre aquela foto. E isso não é pouco.

Conclusão

Os dados que analisamos, embora apenas ligeiramente, apontam para o fato de que crianças conhecem muito sobre a cultura escrita e suas tecnologias antes mesmo de serem alfabetizadas. O ambiente alfabetizador que encontram em casa, no mundo e na escola favorece o conhecimento que constroem no contato com objetos de ler, mesmo quando eles são tão complexos quanto um jornal. A naturalização progressiva do conhecimento dessas tecnologias de navegação em objetos de ler parece nos tirar a consciência das operações criativas e complexas que executamos e que nos levam a ler o leiaute (antes ou durante a leitura do texto). Essa talvez seja uma característica da *primeiriza* do leiaute, o que não o torna menos importante ou expressão menor de algum discurso.

Para Kress e Van Leeuwen (2006, p.41), não há textos monomodais – ou todo texto é multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1998):

Um texto escrito, de maneira parecida, envolve mais do que língua: ele está escrito *em* algo (papel, madeira, pedra, metal, etc.) e é escrito *com* algo (ouro, tinta, cinzel, pontos de tinta, etc.); com letras formadas como tipos, influenciadas pela estética, por aspectos psicológicos, pragmáticos, entre outros. E por um layout imposto pelo suporte material, uma página, a tela do computador ou a placa de lata. A multimodalidade dos textos escritos ainda é muito ignorada, especialmente em contexto escolar, na teorização linguística ou no senso comum. Atualmente, na era da “multimídia”, ela começa a ser percebida novamente.

Nessa perspectiva, tratar apenas do texto não é mais do que uma abstração da linguística, que faz, então, um recorte no objeto complexo que é, por exemplo, a escrita ou a leitura em determinados suportes. Não parecemos considerar a expressão gráfica algo importante, mas, para os autores, “o modo de inscrição muda o texto”, assim como para muitos não linguistas e, talvez, como poderia parecer às crianças. A multimodalidade é, então, característica de todo texto, podendo ser balanceada de infinitas formas, incluindo-se aqui aspectos da leitura em novos regimes de leitura não linear, em ambientes de tecnologia digital, por exemplo. Muito embora Kress e Van Leeuwen (2006) denunciem a escola como um ambiente que vem desconfigurando a percepção da “gramática visual” que as crianças têm, preferimos entender, com base nestes dados e em dados obtidos em outras etapas desta pesquisa, que a criança aprende a operar interfaces complexas para ler e as naturaliza ao longo do tempo, ao ponto de não percebê-las ou de torná-las “transparentes”, como pode ser o caso da percepção do *framing* e das saliências orientadas pelo projeto gráfico dos jornais. Ao que parece, o que a escola faz é não focalizar as interfaces como objetos de estudo.

Agradecimentos

Betânia, Gisele, Andreza, Juliana e, principalmente, Carol e Priscila, da escola infantil visitada, pela carinhosa receptividade. Aos pais e alunos vinculados à escola. À Ana Cristina Ribeiro, pelos jornais e pelas simulações de *layout*. Ao prof. Júlio Pinto (PUC- Minas), pela interlocução.

RIBEIRO, A. E. Children literacies: perceptions of layout and reading. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.2, p.505-531, 2010.

- *ABSTRACT: Assuming the implications of visual literacy for language studies and based on the Socio-semiotics of Kress and Van Leeuwen and elements of graphic composition like framing and salience, this paper reports a qualitative study on the illiterate children's perception of the layout of printed newspapers, here considered a nonlinear or a “mosaique” interfaces regime. In order to know the extraescolar “environmental literacy” of children, we applied a questionnaire to their parents. After the return of responses, interviews were made in which we observed*

how the children reacted to the proposed layout of the newspaper and some simulations of layouts. According to the answers of the questionnaires, all children were part of a culture in which printed objects were present. During the interviews, we could see that they recognize the proposed layout of newspaper's pages, even without knowing exactly what is news or reports. Conclude that children involved in the written culture, but still illiterate, know much about multimodality and relate well with fairer and non-linear interfaces.

- **KEYWORDS:** Literacy. Visual Literacy. Graphic expression. Multimodality. Processes of Alphabetization.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Posfácio: a aquisição da escrita do português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.205-232. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

AMARAL, M. F. Sensacionalismo, um conceito errante. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO – COMPÓS, 14., 2005, Niterói. *Anais...* Niterói: Compós, Universidade Federal Fluminense, 2005. Não paginado.

BRIGGS, A.; BURKE, P. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CAETANO, K. E. Percursos das imagens e modalidades do sensível. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO – COMPÓS, 16., 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Compós, 2007. v.1, p.1-12.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.61-86. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

CHARTIER, R. Textos, impressão, leitura. In: HUNT, L. *A nova história cultural*. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.211-138. (O homem e a história).

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE, V. M. Como está a leitura de gráficos? In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUISTICA, 11., 2006, Uberlândia. *Resumos...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Não paginado.

ENNE, A. L. S. O sensacionalismo como processo cultural. In: ENCONTRO ANUAL

DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO – COMPÓS, 16., 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Compós, 2007. 1 CD-ROM.

FERREIRA, A. B. de H. *Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Positivo, 2003. 1 CD-ROM.

FERREIRA JÚNIOR, J. *Capas de jornal: a primeira imagem e o espaço gráfico visual*. São Paulo: SENAC, 2003.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. Tradução de Horácio Gonzáles. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Terra, v.14).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (Edição comemorativa de 20 anos de publicação).

GRUSZYNSKI, A. C. Comunicação gráfica e pós-modernidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 15., 2006, Bauru. *Anais...* Bauru: Compós, 2006. Não paginado.

GUEDES, M. C. R. Jornalismo popular massivo: quem é o leitor do Super Notícia? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Intercom, 2009. Não paginado.

KATO, M. A. Apresentação. In: _____. *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002. p.7.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

_____. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.

_____. Front Pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (Ed.). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell Publishing, 1998. p.186-219.

LARANJEIRA, A. N.; QUADROS, C. I. de . Assim caminha o jornalismo do século XXI: do digital ao neo-analógico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 16., 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Compós, 2007. Não paginado.

LEMOS, C. T. G. de. Prefácio. In: KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002. p.8.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.9-14. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LOPES, L. P. M. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola, 2009.

MOREIRA, N. C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002. p.15-52.

OLIVEIRA, A. C. M. A. de. A dupla expressão da identidade do jornal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 15., 2006, Bauru. *Anais...* Bauru: Compós, 2006. Não paginado.

_____. Jornal e hábito de leitura na construção da identidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 13., 2004, São Bernardo do Campo. *Anais...* São Bernardo do Campo: Compós, 2004. Não paginado.

PAIVA, F. A. *A leitura de infográficos da revista Super Interessante: procedimentos de leitura e compreensão*. 2009. 204f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Tradução de J. T. Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PINA, P. K. C. O jornal e a leitura no Oitocentos brasileiro. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 5., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Intercom, 2005. Não paginado.

PINTO, J.; SERELLE, M. *Interações midiáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, A. E. O layout e a leitura. Implicações da diagramação do jornal na compreensão leitora. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 17., 2009, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Compós, 2009. Não paginado.

_____. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. 248f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008a.

_____. Jornal na sala de aula. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.14, p.66-69, 2008b.

RIBEIRO, A. E. et al. Folheando de mentira: leituras de jornais impressos na web. *Contemporânea*, Salvador, v.7, n.1, p.1-32, jun. 2009.

RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.121-172. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SANTAELLA, L. Antecedentes da alinearidade hipermediática nas mídias mosaíquicas. In: BRASIL, A. et al. (Org.). *Cultura em fluxo: novas mediações em rede*. Belo Horizonte: Editora da PUC-Minas, 2004. p.26-35.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SILVA, R. S. *Controle remoto de papel: o efeito do zapping no jornalismo impresso diário*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SUPERNOTÍCIA. Contagem: Sempre Editora, n. 2440, 15 jan. 2009a.

SUPERNOTÍCIA. Contagem: Sempre Editora, n. 2441, 16 jan. 2009b.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, T. A presença da infografia no jornalismo brasileiro: proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. *Revista Fronteiras*, São Leopoldo, v.9, n.2, p.111-120, 2007.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado em setembro de 2010.

A MENINA DOS TÍTULOS: REPETIÇÃO E PARALELISMO EM MANUSCRITOS DE ISABEL

Eduardo CALIL*

- RESUMO: Este estudo discute o estatuto da repetição e o fenômeno do paralelismo que apresenta um conjunto de 35 manuscritos dados por uma criança de 6 anos de idade. Assumo, como base teórica, a língua enquanto possibilidade de estruturação subjetiva (LEMOS, 2006) que se dá a partir do discurso do outro/Outro. Portanto, a língua funda uma relação trinária (eu-tu/ele) responsável pelo acesso do sujeito ao registro Simbólico e à “figuração” do Outro (DUFOUR, 2000). A alteridade aí estabelecida permite múltiplas e complexas relações entre o que compõe o processo enunciativo e as associações efetivadas pelo *scriptor*, sempre dadas a partir de sua posição subjetiva. A partir disso, identifico, no material analisado, de que forma os títulos dados, seus elementos linguísticos e suas referências ao corpo do texto que o acompanha se repetem ao longo desses manuscritos e como se estabelecem “relações em paralelo” entre eles. Do ponto de vista aqui defendido, essas relações cumprem uma função estruturante nos textos dessa menina. A análise permitiu indicar que a “repetição” materializada pelas “relações em paralelo” está relacionada à consolidação do eixo de equivalência sobre o qual se articulam os elementos advindos do outro/Outro constituído pelas práticas discursivas instanciadas através do funcionamento da língua.
- PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de língua escrita. Manuscrito escolar. Autoria. Título. Repetição. Paralelismo.

Introdução

Quando se discute a produção textual de crianças recém-alfabetizadas, o objeto de investigação volta-se, majoritariamente, ao que se escreve na escola, instituição socialmente responsável pelo ensino e aprendizagem da escrita, cujo papel está marcado, de forma mais intensa e sistemática, pelas coerções necessárias e inerentes a qualquer processo educativo que entorna o ato de escrever. Talvez, essa seja uma das principais razões pela qual há poucos estudos sobre a produção de texto de crianças em contexto familiar, ainda que possa haver certas práticas de escritura favorecidas pelos pais e familiares. Além desse aspecto, as investigações sobre a produção escrita de crianças entre 6 e 7 anos, momento em que se inicia, institucionalmente, o processo de alfabetização, portam sua

* UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió – AL – Brasil. 57072-970 – eduardocalil@hotmail.com

¹ No Brasil, mas também em alguns países de língua espanhola, os trabalhos inaugurados por Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1986) e Teberosky (1994) influenciaram significativamente os estudos psicolinguísticos sobre a construção desse sistema.

ênfase sobre a coordenação psicomotora, o caráter gráfico das letras, a construção do sistema de notação alfabética¹ e alguns problemas ortográficos.

Mais recentes são os estudos que buscam compreender a relação da criança pequena com os textos mediadas por seus interlocutores mais próximos (pai, mãe, irmãos...). Dentre eles, os estudos de Rojo (1995, 1998) e Mayrink-Sabinson (1997) recortam como objeto de investigação as práticas discursivas orais mediadas por materiais impressos e significados na interação entre esses interlocutores e a criança inserida nesses contextos. A importância desses estudos e de outros que também colocam ênfase sobre o que a literatura nomeou como “letramento emergente²” está no fato de terem indicado os efeitos dessas práticas e das leituras de textos no modo de falar da criança pequena e no desenvolvimento de seu discurso narrativo oral.

A valorização científica e investigativa, entretanto, dos processos de escritura em ato e manuscritos infantis, ou mais precisamente, dos processos de criação de histórias escritas em contexto familiar é bastante incipiente³. No Brasil, Abaurre, Fiad, Mayrinky-Sabinson (1997) e, particularmente, os estudos de Mayrink-Sabinson (2002, p.126)⁴ ao coletar os dados longitudinais de uma menina, entre o primeiro e o sétimo anos de vida, apresentam alguns escritos feitos em casa e na escola, cujo foco é o desvendamento do “estilo individual” e o modo como as leituras que circulam nesses contextos interferem na “emergência de um estilo bem humorado”.

De um quadro teórico distinto daquele assumido por essas investigações, embasadas em uma perspectiva sócio-histórica e sociodiscursiva que tomam a interação social e o “trabalho” do sujeito que atua sobre a linguagem⁵ como elementos centrais dos processos de aquisição e desenvolvimento, assumo que a língua, posta em funcionamento pela via do outro e pelos efeitos de sua interpretação, é o elemento central do processo de captura que, como diria Lemos

² Essa denominação inicialmente está presente em estudos publicados a partir da segunda metade da década de 80, como os de Farr (1985), Sulzby (1985) e Sulzby e Teale (1991). Os estudos brasileiros foram, de certa forma, influenciados por esses trabalhos norte-americanos. Uma breve revisão dessa noção pode ser encontrada em Kato, Moreira e Tarallo (1997).

³ Refiro-me a estudos que tenham registrado o momento em que uma criança está escrevendo um texto em contexto familiar. Destaco, portanto, a expressão “processo de escritura em ato” para diferenciar as investigações que analisam o “processo” a partir do produto, isto é, a partir do texto já escrito pela criança. Em contexto escolar, este tipo de procedimento metodológico é comumente analisado, como pode ser observado em diferentes trabalhos preocupados em analisar processos de escritura “em tempo real” Gaulmyn, Bouchard e Rabatel (2001), Doquet-Lacoste (2003), Calil (2008c, 2008d), dentre outros.

⁴ Conferir os capítulos: “Um evento singular” (p.37-49), “(Re)escrevendo: momento iniciais” (p.53-59), “O papel do interlocutor” (p.117-151) e “Ainda os sinais” (p.185-194), publicados no livro citado.

⁵ Refiro-me, evidentemente, à concepção teórica que defende uma noção de sujeito “consciente”, “manipulador” da “linguagem” e que busca seu “próprio estilo” ao “escolher” o que e como quer escrever algo. No trabalho de Felipeto (2008) pode ser encontrada uma análise mais detalhada dessa abordagem teórica.

(2002, p.47), não se restringe à “[...] intenção comunicativa, inferida de seu suposto contexto de enunciação, nem supõe, como continua dizendo a autora, estágios de desenvolvimento relacionados aos conhecimentos linguísticos atribuídos a ela [criança]”⁶

Essa é a base teórica sobre a qual se assenta a noção de alteridade e de sujeito (não há sujeito sem língua, nem inconsciente, só há sujeito na alteridade). Portanto a noção de língua aqui defendida não admite qualquer tipo de separação entre sujeito e língua, nem qualquer forma de secção desta em relação à fala. Em uma palavra, não há fala sem língua e vice-versa, conseqüentemente, não há sujeito (nem subjetividade) fora dessas relações e de seu funcionamento. Base teórica que impede um entendimento da língua como objeto de manipulação e instrumento de comunicação.

A língua, logo, ao ser entendida nos limites desse escopo teórico, exerce função de captura de processos de subjetivação. Nas palavras de Lemos (2002, p.55),

[...] considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou.

A anterioridade lógica da linguagem em relação ao sujeito atesta a impossibilidade de se escapar aos seus efeitos. Para ser sujeito é necessário estar submetido ao seu funcionamento, isto é o que Lemos, no processo de aquisição de linguagem, nomeou como “captura”. Ou seja, a criança é “[...] capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada, por um outro, como falante, antes mesmo de o ser.” (LEMOS, 2002, p.28). Nesse sentido, pode-se dizer que a captura, ainda segundo Lemos, tem por efeito colocar a criança “em uma estrutura em que comparece o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes”. Entender a língua como “lugar do o/Outro” não é algo evidente, mas uma construção teórica que exige alguma reflexão sobre sua “natureza” e a relação com o nosso objeto de estudo, isto é, a relação entre os manuscritos

⁶ O que significa dizer que, dessa perspectiva teórica, todo movimento feito pelo sujeito em direção ao controle e domínio da língua é, antes de tudo, um efeito do seu modo de inscrição simbólica e imaginária, o que impede colocá-lo como um “manipulador consciente” e “motivado” daquilo que quer dizer e escrever. Vale destacar o caráter fortemente subjetivo (do pesquisador) ao atribuir intenções à criança, quando se diz, por exemplo, que ela “escolheu” tal ou tal expressão para produzir “um divertido nonsense” (MAYRINK-SABINSON, 2002, p.126), ou porque quis “afirmar seu estilo”. Asserções como essas remetem a noção de “sujeito” a um quadro sustentado por teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, em que a língua cumpre um papel de instrumento de comunicação, e o sujeito passa a ser entendido como uma instância homogênea e controladora, comprometendo as explicações referentes não só ao funcionamento linguístico-discursivo, mas, sobretudo, à relação entre a criança pequena e esse funcionamento.

escritos por uma menina recém-alfabetizada e o que nele se repete enquanto índices de alteridade constituída através do funcionamento da língua⁷.

O Outro, a língua e algumas questões

É de fundamental importância indicar a “natureza” do Outro que, apesar de ser instanciada estruturalmente pela língua, não pode apagar nem o sujeito falante, nem o “princípio organizador [...] em torno do qual se organiza o restante dos sujeitos.” (DUFOUR, 2005, p.30). Esse princípio, marcado no espaço e no tempo, é condição para se entender o modo de funcionamento do Outro, pois o acesso a ele somente pode se dar por “estrutura de ficção”, instaurada simplesmente pelo fato de haver “falante”. Ao falarem, os sujeitos colocam (e são colocadas) em cena as marcas do espaço e do tempo em torno das quais gravita aquilo que tem feição de unidade, aquilo que “unifica o heterogêneo” (DUFOUR, 2005, p.31). Paradoxo de condição subjetiva: para ser sujeito, faz-se necessário estar submetido ao princípio unificador (crenças, narrativas, leis, normas, regras, textos...) e, ao mesmo tempo, resistir a ele. O que significa dizer que a propriedade fundamental do Outro é seu caráter de completude e de incompletude. Ou, em termos lacanianos, sua condição de alienação e separação.

Língua, portanto, estrutura-se a partir do discurso do outro/Outro, alteridade posta como via de acesso do sujeito ao registro Simbólico e à “figuração⁸” do Outro para uma subjetividade, isto é, para aquele que fala. Ressalto ainda que a alteridade aí estabelecida caminha de braços dados com uma espécie de “espelhamento” entre o sujeito (ser-falante) e o universo cultural que reveste seu dizer, possibilitando o estabelecimento de múltiplas e complexas relações entre o que compõe a cadeia sintagmática da fala e as associações efetivadas pelo sujeito-falante, sempre dadas a partir de sua posição subjetiva. Em uma palavra, para ser falante é preciso falar o que os outros falam.

Se a alteridade é condição inerente ao fato de haver sujeito-falante – o que supõe, igualmente, a língua como objeto comum a todo ser humano –, alguns pontos se impõem:

⁷ É preciso dizer que as noções de “subjetividade”, “alteridade”, “sujeito”, “língua”, “fala”, “falante”... devem ser consideradas em sua instância empírica, aquela regida pela proferição, pelo instante mesmo em que o falante “fala”. Como defende Dufour (2000), desse ponto de vista, não há como tratar a língua despida de suas condições de enunciação e discursivas ou, para dizer de forma ainda mais ampla, não há como separar língua e sujeito falante.

⁸ Uso esse termo entre aspas para sublinhar tanto o caráter imaginário que guarda a palavra “figura”, quanto seu sentido de “representação”.

- 1) Língua (*Langue*) e fala (*Parole*⁹) são indissociáveis e, ao mesmo tempo, fundantes do sujeito; por consequência, não há subjetividade possível fora dessa relação; o que impede também que se entenda a relação do sujeito com a língua a partir de um ponto de vista teleológico.
- 2) O outro (mãe, professor, textos, discursos...), inserido, evidentemente, no funcionamento linguístico-discursivo, atua como instância representativa desse funcionamento¹⁰, submetido, necessariamente, às figuras do Outro.
- 3) O sujeito só é sujeito se “submetido a”. A alteridade é condição de captura e, em última instância, condição para se colocar como “sujeito”. Paradoxo de todo sujeito-falante: para falar é preciso se submeter ao Outro, mas essa submissão exige uma tomada de posição, isto é, um ponto de vista, um ponto de resistência que faz do sujeito uma singularidade heterogênea e dividida.

Em resumo, a noção de grande Outro está alinhada (e alinhavada) ao que é dito pela psicanálise lacaniana, não no sentido estrito relacionado ao inconsciente e ao sujeito do desejo, mas como também assertado por Dufour (2000). Isto é, o Outro, grafado duplamente pela forma binária “ele/ele” é, ao mesmo tempo, representável sob a égide da alteridade fraca (“eu-tu”), em que o “ele” é a necessária representação do que não está “copresente” no tempo da enunciação, e irrepresentável (alteridade forte) na medida em que há, no campo da simbolização, um “ele”, um resto inapreensível, intransitivo, constitutivamente incompleto. A língua, marcada pelo dispositivo trinitário “(eu-tu)/ele/ele”, responsável pelo

⁹ A indicação desses dois termos em francês destaca aquilo que está posto desde Saussure, a saber: a relação entre *langue* (instituição social) e *parole* (instância individual) é inseparável, apesar de complexa e paradoxal, pois se a *langue* tem no “arbitrário” seu princípio maior, a *parole* se funda na “limitação do arbitrário” dada a partir de um “ponto de vista”. Reflexões sobre essas relações têm sido postas à luz a partir da recente descoberta e publicação dos manuscritos de Saussure (2004) e a publicação de estudos sobre o conjunto desses manuscritos (PÉTROFF, 2004; SUENAGA, 2005; ARRIVE, 2007; SILVEIRA, 2007; BOUCQUET, 2000, entre outros).

¹⁰ O termo “funcionamento” visa a abarcar a complexidade da língua como sistema de valor que supõe os princípios da “arbitrariedade” e da “linearidade” e, ao mesmo tempo, as “relações associativas” estabelecidas pelo sujeito falante. Partindo da assunção de que a língua é a própria condição de ser falante, não há sujeito fora desse funcionamento. Essa constatação, aparentemente simples e evidente, exige que a fala seja tratada, simultaneamente, do ponto de vista sincrônico, aquilo que se articula no exato tempo (agora) e espaço (aqui) de uma enunciação, quanto do ponto de vista diacrônico, isto é, todo e qualquer dizer se faz na relação com o que herda de outros dizeres. Esse “funcionamento” guarda o que é herdado pelo sujeito, dado a partir do que as gerações precedentes significaram e estabilizaram, isto é, o espaço e o tempo em que a fala se atualiza é, necessariamente, remetido ao que os precede, tanto do ponto de vista da “língua”, quanto do ponto de vista do “discurso”. Paradoxalmente, o sujeito-falante estabelece relações associativas (dado o princípio da “arbitrariedade”, como mostra Suenaga (2005), cujo motor está nas operações metafórica e metonímica, que podem provocar rupturas (fonéticas, sintáticas, semânticas, morfológicas, textuais) naquilo que está estabilizado. Esse paradoxo é condição do processo de subjetivação entendido aqui a partir da hipótese de que “o sujeito é tanto a sujeição quanto o que resiste à sujeição [...] o sujeito é o sujeito do Outro e é o que resiste ao Outro.” (DUFOUR, 2005, p.33). Evidentemente, apesar do Outro ser condição estrutural de subjetivação, não há acesso pleno ao Outro. Enfim, a noção de “funcionamento” permite preservar o sentido de “dinamicidade”, de algo em ação, em atividade e, sobretudo, em articulação, cuja falta (“lalangue”), traduzida na forma de equívoco (MILNER, 1987), pode emergir a qualquer instante, desestabilizando e, ao mesmo tempo, exigindo um novo rearranjo das relações entre os elementos que compõem o “sistema de valor”.

processo de subjetivação, é, portanto, a condição de existência do sujeito falante: condição que faz do pequeno outro o representante desse funcionamento e de tudo aquilo que seu dizer mobiliza e interpreta (choros, balbucios, enunciados da criança, gestos, imagens, textos...). Enfim, tudo aquilo que a cultura, enquanto discurso, dispõe e impõe como valor e verdade. Nesse sentido, reconheço, no dizer de Dufour, três instâncias marcadas na questão da alteridade: “o ‘outro’, inversível e alienável à relação eu-tu, “eu”, sujeito falante a um “tu”, “tu” enquanto interlocutor do sujeito falante (‘eu’); “o ‘outro’ (‘ele’) como Outro representado na ordem do discurso através da relação intersubjetiva ‘eu-tu’,” e “o ‘Outro’ (‘ele’) do Outro, ausência radical, irrepresentável, condição *sine qua non* da instância simbólica que a língua funda.

Interpretando a teorização de Lemos e de Dufour a partir do escopo de minhas inquietações referentes à subjetividade e alteridade em processos de escritura e manuscritos infantis¹¹, deparo-me com alguns problemas centrais para o desenvolvimento de estudos atuais: qual é natureza do Outro quando, no processo de alfabetização, tem-se um sujeito falante já subjetivado na língua? O que ou quem responde à demanda de interpretação, que nos processos de aquisição de linguagem oral está marcada pelos familiares próximos à criança? O que emerge como rede de significantes que se articulam em manuscritos infantis e quais podem ser os efeitos sobre aqueles que estão adentrando no complexo espaço simbólico da escrita e do texto? Quais os índices de alteridade que esses manuscritos podem trazer e qual seu estatuto na configuração textual estabelecida?

Para dar continuidade às reflexões abertas por essas questões, mas já iniciadas alhures¹², considerarei, particularmente, os “títulos” que estão presentes em manuscritos de Isabel, uma menina com apenas 6 anos de idade¹³. Antes de detalhar precisamente os procedimentos metodológicos, é preciso ainda, para suprir uma necessidade teórica, comentar a relação entre repetição, paralelismo e alteridade.

¹¹ Observo, para deixar mais clara a distinção que faço, que Lemos discute os processos de aquisição de língua oral. Como está posto desde Saussure, a escrita, ou, mais precisamente, o texto escrito é um outro sistema semiológico que, apesar de sua interface com a língua falada, exige que se considere sua diferença, especificidade e complexidade.

¹² Conferir em Calil (2008a, 2008b).

¹³ Apesar de ser um objeto de investigação interessante, não há, até onde sei, muitos estudos que se dedicam a analisar “títulos” propostos por alunos dessa faixa etária. Meu interesse em discutir tal objeto, entretanto, não é recente. Ele remonta a minha tese de doutorado, concluída em 1995, cuja primeira edição data de 1998 (CALIL, 2008c). Na segunda parte do primeiro capítulo daquele trabalho, intitulado “Os movimentos do autor ao sabor dos títulos”, analisando um processo de escritura em ato no qual participam Isabel e sua amiga Nara, e que culminou na história “Os três Todinhos e a Dona Sabor”, exponho alguns elementos que contribuíram para a criação desse título.

Figuras do Outro, repetição e paralelismo: índices de alteridade

Todo discurso advém de um complexo jogo de relações dadas sócio-historicamente, mas postas em funcionamento pelo outro (instância de representação desse funcionamento linguístico-discursivo), que, por sua vez, traz o discurso do outro, do outro, do outro... do Outro, movimento *ad infinitum* marcado a cada proferição pelo que remete, simultaneamente, ao herdado e, paradoxalmente, ao equívoco¹⁴, dupla dimensão constitutiva da fala de todo sujeito-falante.

Esse duplo movimento entre o que se repete e o que surge como diferença só pode ser feito a partir de uma subjetividade, conta com os operadores metafórico e metonímico constitutivos do próprio funcionamento linguístico-discursivo. Dizendo de outro modo, a história do Outro, ou mais precisamente, a história “das figuras do Outro” (DUFOUR, 2005, p.37) e os operadores metafórico e metonímico são entendidos como condição de captura da criança que, ainda pequena, se relaciona com o universo das imagens e dos textos escritos. No caso, aqui, privilegiado da criança recém-alfabetizada que está escrevendo seus primeiros textos¹⁵.

As “figuras do Outro” seriam, portanto, constituídas por práticas discursivas orais e escritas¹⁶, inicialmente mediadas pelo outro a elas também identificado, que mobilizariam uma ampla e complexa diversidade de elementos semióticos (formas gráficas, desenhos, imagens, cores, letras, palavras, sinais de pontuação, textos...), funcionando, ao longo da história e da experiência do sujeito, como possibilidades de identificação simbólico-imaginária.

¹⁴ Preciso que este termo pode encontrar aproximações sinonímicas com as noções de “acontecimento linguístico” (PÉTROFF, 2004), “imprevisibilidade” (LEMOS, 2000, 2002), “instabilidade” (WILLEMART, 1996), ou ainda ter sua manifestação fenomenológica no ato falho, no lapso, no chiste, no erro... Essas aproximações que podem encontrar um ponto em comum com o que Lacan (1982) nomeou como “Lalangue”, mas que nem sempre estão explicitadas ou indicadas por esses autores. É por essa razão que remeto esse termo à reflexão de Milner (1987).

¹⁵ O processo de *captura* e, portanto, de subjetivação, tem como característica inicial a heterogeneidade, indeterminação e fragmentariedade daquilo que emerge dos gestos, olhares, vocalizações e enunciações da criança pequena. As figuras do Outro, inicialmente representadas por aqueles que cuidam, interagem e, sobretudo, interpretam essa criança, terá uma função crucial, porém não determinista ou causal, nesse processo. A relação da criança com o universo da escrita e dos textos será igualmente marcada por essas “figuras de Outro”, sendo agora presente não só a dimensão verbal, mas igualmente, a dimensão visual desse sistema semiótico. Com os manuscritos de crianças recém-alfabetizadas, trabalho com a hipótese de que as práticas discursivas orais, mas fortemente mediadas por textos escritos, estabelecidas em sua história e experiência, irão cumprir função de “figura de Outro”, que nomeei como “figuras de Texto” (CALIL; DEL RÉ, 2009), tendo, por conseguinte, um lugar preponderante no modo como se constitui o funcionamento linguístico-discursivo e nas configurações textuais desses manuscritos.

¹⁶ Essa restrição feita à noção de prática discursiva visa diferir o universo simbólico (e discursivo) mediado pelos textos escritos, através de contos de fada, fábulas, poesias, gibis, filmes, músicas, programas de televisão, etc. daqueles em que a escrita não se faz presente na família e/ou se apresenta de forma intermitente, eventual, não sistemática e pouco intensa na escola.

Como disse, a partir do que indica Dufour, não há acesso direto ao Outro, mas sim sua “ficcionalização”. O que significa dizer que a instauração do simbólico enquanto condição subjetiva se dá pela via do imaginário. Como decorrência disso, asserto que aceder ao Outro (“aquele mesmo que tem sua sede no centro dos sistemas simbólicos”), somente se dá “por figuras que têm estrutura de ficção” (DUFOUR, 2005, p.37); figura aqui entendida como, diz ainda o filósofo francês, “[...] um ou uns seres discursivos nos quais o sujeito crê como se fossem reais [...] seres que, diante do caos, asseguram para o sujeito uma permanência, uma origem, um fim, uma ordem.” (DUFOUR, 2005, p.38) e, certamente, um lugar de identificação¹⁷.

Acrescento a isso o fato de que a ficcionalização do Outro, e o processo de identificação que acarreta contam com aquilo que se repete na interação desses elementos semióticos mobilizados pelo dizer do outro. A repetição cumpre aqui um papel essencial na constituição dessas figuras de Outro, na medida em que elas se estabelecem a partir da própria repetição desses elementos alçados ao estatuto de “seres discursivos”, o que significa, efetivamente, o estabelecimento de “relações em paralelo”. Dizendo de forma mais direta, é através da reiterada e repetida instanciação desses elementos, através de práticas discursivas diversas que a língua e o texto¹⁸ serão postos em funcionamento, servindo como lastro para a interpretação e a inserção (“captura”) da criança (ou do aluno) tanto simbolicamente, quanto imaginariamente nesse funcionamento. Penso aqui, em particular, na leitura de contos de fadas que, embora haja diferenças de ordens diversas, apresentam formas de configuração cristalizadas e dadas historicamente, mas que irá servir de via de acesso da criança ao discurso narrativo ficcional, ou ainda, no processo de imersão em textos poéticos (CALIL, 2008d), em ambiência escolar, que irá significar e colocar em funcionamento um universo simbólico próprio ao gênero, favorecendo a instanciação de uma diversidade de elementos (prosódicos, sintáticos, morfológicos, semânticos, lexicais, temáticos, textuais,

¹⁷ É nesse sentido que a noção “figura de Texto” nomeia aquilo que o conjunto de textos impressos, que são significados pelo outro, coloca em funcionamento. Quero dizer, a criança traz, no processo de escritura de seus primeiros textos, sempre regidos pelo funcionamento linguístico-discursivo, marcas gráfico-visuais próprias do caráter espacial e simultâneo da escrita, advindas da “ficcionalização” do texto, do que faz semblante de texto escrito.

¹⁸ A presença do termo “texto” se faz necessária na medida em que a escritura se caracteriza como um sistema semiótico de dupla dimensão, aglutinando a simultaneidade das imagens (espaço gráfico da folha de papel ou do livro, cores, linhas, margens, figuras, posicionamento de títulos e legendas, imagens, fotos, paginação, rasuras, etc.) e a linearidade e sucessividade da cadeia sintagmática. Isso significa ainda que o “texto escrito”, apesar de sua relação de interface com a língua falada, não se restringe a ela. Como objeto semiológico não deixa de ser igualmente um “sistema de valor”, portanto, o modo como essas relações se estabelecem conta com a especificidade dessa dupla dimensão, não sendo possível uma ser reduzida à outra e vice-versa.

rítmicos) e alimentando os processos de escritura e criação de poemas por alunos¹⁹.

A repetição, portanto, de formas linguísticas e de configurações textuais, é um fator fundamental no arranjo imaginário, porém sempre subjetivo e singular, das figuras de Texto que o configuram, apesar de suas características heterogêneas e fragmentárias. Essa repetição poderá apontar tanto o modo de inscrição do sujeito na cultura letrada, quanto para a constituição de sua posição de *scriptor*. Nesse sentido, a hipótese que sustento é a de que o estabelecimento dessas figuras de Texto e todo o universo simbólico que mobilizam cumprem um papel estruturante para a escrita infantil, permitindo uma configuração, um arranjo, uma articulação de um conjunto de elementos associativos que possam se entretecer e fazer semblante de todo, de unidade, seja no nível da frase, seja no nível do texto.

A configuração dos manuscritos infantis trará alguma forma de relação com essas figuras de Texto, cuja instanciação se dá através “repetições em paralelo”, que indiquei acima. Dizer que há relações paralelísticas, fenômeno linguístico entendido por Jakobson (1970) como principal característica da função poética da linguagem, na configuração dos manuscritos escolares, retoma o que afirma Lemos (2006) e Lier-DeVitto (2006)²⁰ ao tratarem esse fenômeno como igualmente constitutivo e estruturante da fala da criança. Sua função principal diz respeito ao princípio de equivalências, homogeneizador e organizador do texto poético na sua “função de coesão” na fala da criança. Esse estatuto é rapidamente identificado ao caráter de “lei interna da linguagem”, como ainda afirma Lier-DeVitto (2006). Para essa autora, o paralelismo “remete à repetição e, portanto, ao retorno de um mesmo, porque é, por definição, um ‘sistema de correspondências’, de ordenações de construções sintáticas, de combinações sonoras, de esquemas prosódicos.” (LIER-DEVITTO, 2006, p.82). Desse modo, continua a autora, “repetição e variação modulam-se em uma outra temporalidade.”.

Manifestação múltipla e heterogênea, o fenômeno do paralelismo, ao estabelecer equivalências entre os diversos elementos que fazem o funcionamento linguístico-discursivo, exerce sua função coesiva tanto na configuração interna de um verso, um poema, um mito ou na fala da criança, quanto na configuração externa, ou seja, naquilo que se repete de um texto a outro. Nesse último sentido, a existência de repetições e exigência de relações paralelísticas na organização

¹⁹ Certamente, isso não pode ser entendido de forma causal, principalmente porque falo de um lugar que toma a imprevisibilidade da língua e a divisão subjetiva como fundante de qualquer processo enunciativo e, no caso particular que analisarei, escritural. Porém não se pode apagar a relevância do que a literatura especializada chama de “contexto letrado” como apoio crucial a esse processo.

²⁰ Estes dois estudos trazem como questão a função estrutural do fenômeno do paralelismo na fala infantil (e, diria, na escrita infantil também). Seu estatuto e suas formas de manifestação, significativamente valorizados pelas autoras, prometem frutíferas investigações que talvez possam aprofundar sua natureza e a relação da criança com a língua e seu modo de funcionamento nos processos de escritura estabelecidos por alunos em fase de alfabetização.

externa entre textos podem ser observadas, por exemplo, nas narrativas ficcionais tradicionais ou, mais especificamente, nos clássicos dos irmãos Grimm, que são constituídos historicamente e socialmente reconhecidos como pertencentes a um mesmo “gênero”. Em outras palavras, um gênero se faz pela repetição e pela semelhança que um conjunto de textos apresenta. É essa repetição, assegurada pelos sujeitos falantes e transmitida geracionalmente, que estabiliza e configura os textos (sua organização interna, relação entre título e objeto narrado, personagens, conflitos, etc.) articulados pelo sistema de valor herdado²¹. Em uma palavra, a repetição, ao mesmo tempo em que produz a unidade, é condição para a diferença.

Retomando as questões postas acima, os manuscritos de Isabel, ao refletirem as práticas discursivas mediadas pelos textos que através delas circulam e perfazem as figurações do Texto, apresentam alguns índices de alteridade, marcados pela repetição e paralelismo. A identificação desses fenômenos através das recorrências de certos elementos permitirá responder aos modos de configuração de seus manuscritos que se singularizam a partir dos elementos que herdam e das associações feitas. Em resumo, a repetição dos elementos que se apresentam nos manuscritos de Isabel estabelecem relações paralelísticas e cumprem uma função coesiva e organizadora naquilo que pode “fazer texto” para uma criança em processo de alfabetização.

Breve nota sobre o “título”

No que concerne ao termo “título”, alguma precisão se faz necessária. De modo geral, esse termo ainda guarda um dos seus significados iniciais, oriundo do latim “*titulus*”: “inscrição”. Em relação ao universo textual escrito²², ele designa ou faz referência, grosso modo, ao assunto tratado em uma história, um conto, um poema, um livro, o conjunto de uma obra literária, etc. Do ponto de vista da materialidade do texto, um título é uma espécie de “etiqueta”, que nomeia, antecede e anuncia o escrito que lhe segue, mantendo alguma forma

²¹ Essa questão é bastante complexa para ser aprofundada aqui, mas darei um exemplo que talvez ajude a entendê-la melhor. Se pensarmos nas propriedades linguísticas e características discursivas de um “torpedo” enviado do celular de um adolescente ao seu amigo, que por sua vez envia para outro, para outro, para outro... pode-se dizer que o adolescente lançou mão do que herdou para, a partir disso, fazer diferente (sem dúvida, também em razão do que o suporte tecnológico oferece); esse “diferente”, uma vez repetido, repetido, repetido... por outros faz com que se estabilize (no caso, uma sintaxe e/ou uma ortografia particular) aquilo que antes era da ordem do imprevisível.

²² A delimitação desse “universo” é, sem dúvida alguma, delicada, pois envolve a definição do que seja exatamente um “texto”. Em uma acepção ampla, posso dizer que um quadro de René Magritte e seu título fazem um “texto”, um filme de Godard e seu título fazem um “texto”, uma conferência de Barak Obama e o título do evento em que foi proferida fazem um “texto”, um espetáculo de Pina Bausch e seu título fazem um “texto”. É por essa razão que procuro restringir seu sentido usando a expressão “universo textual” em que há uma materialidade escrita.

de autorreferência, preservando uma certa unidade entre uma coisa e outra. Em resumo, um título que acompanha um texto refere-se a ele e vice-versa; ligação garantida pelos elos de sentido estabelecidos.

Não obstante, a simplicidade dessa observação não faz jus à complexidade que envolve essa inter-relação, envolvendo o universo textual escrito estabelecido em diferentes momentos da história da escrita e suas condições de produção. Pode-se facilmente observar, sem entrar em maiores detalhes relacionados a essas condições de produção, que o título de uma poesia concreta, que a manchete de um jornal ou o nome do assunto de um e-mail podem trazer características morfosintáticas, lexicais, semânticas, discursivas, gráfico-espaciais bastante diferentes do título de um conto de fada ou de uma história em quadrinhos para crianças.

Esse ligeiro comentário indica que propor um título para um texto talvez não seja tão evidente como se poderia supor, principalmente se se considerar que quem o faz é uma menina de 6 anos.

Os cadernos de Isabel

Dossiê genético escolar

Entre os anos de 1991 e 1992, Isabel escreveu, em casa, 64 manuscritos, distribuídos entre dois “cadernos de histórias”. Os cadernos compõem, junto com os outros manuscritos desse período, na escola, seu “dossiê genético escolar”²³. Esses cadernos, oferecidos pelo pesquisador²⁴, não tinham o caráter de “lição de casa”, quando os alunos têm o “dever” de realizar uma tarefa e trazê-la em outro dia. Conforme o pesquisador havia lhe proposto, Isabel poderia escrever “quando, como e o que quisesse”. Entretanto o fato de ser o pedido de um ex-professor da escola em que Isabel estudava, e não uma escrita, como se diz comumente, “espontânea”, que tenha sido feita por iniciativa própria, além do fato, devo ainda precisar, de que a escola era o ponto de encontro entre o pesquisador e a aluna que levava seu caderno para lhe mostrar, incluem esses “cadernos de história” naquilo que chamei “manuscrito escolar” (CALIL, 2008d, p.24-25).

²³ Essa noção retoma o que Grésillon (2007) define para dossiês genéticos formados pelos manuscritos literários, documentos diversos, complexos e heterogêneos. Porém, estendo-a aos manuscritos escolares que, apesar de estarem longe da riqueza e complexidade dos manuscritos literários, podem ser entendidos como o conjunto de materiais que entornam o aluno e ajudam a resgatar o percurso criativo de quem os escreveu.

²⁴ Breve esclarecimento metodológico: de fato, esses dados foram coletados durante os anos em que desenvolvia minha investigação de doutorado sobre a questão da autoria, e Isabel, juntamente com sua amiga Nara, eram os “sujeitos” investigados. Nos três anos que precederam a coleta desses dados era também professor da Escola, tendo sido, inclusive, professor de Nara e Isabel quando elas tinham 3 anos de idade. Por essa razão, acredito que para elas minha intervenção estava mais próxima daquela de um professor, do que de um pesquisador.

Em virtude dessas condições, nem sempre foi possível identificar o dia em que o texto foi escrito, além de não ter havido sugestões sobre o que poderia escrever, nem determinação do tempo para a escritura de um texto; características comuns às propostas de produção de texto dadas em sala de aula, quando o controle do tempo, do tema, do conteúdo, dos aspectos formais da escrita são fatores orientados pelo professor e pela dinâmica de sala de aula de forma mais intensa e sistemática.

A interpretação e reconstrução dos índices de alteridade serão feitas através da análise de alguns títulos que aparecem associados a manuscritos encontrados no primeiro “caderno de histórias” que Isabel escreveu em 1991, quando cursava o último ano da Educação Infantil. Sua escola atendia crianças da classe média e classe média alta paulistana. O pai de Isabel era músico, semiólogo e professor da Universidade de São Paulo, e a mãe trabalhava com arte-educação e era uma das diretoras da escola em que a filha estudava. Ambos educadores e intelectuais, engajados nas questões políticas daquele período e inseridos na cultura letrada paulistana, com significativo poder aquisitivo dos bens de consumo daquela sociedade. Como mostrarei, essas informações ajudaram a analisar os manuscritos que escreveu.

A repetição e seus paralelismos

Descrição geral dos títulos

Os manuscritos de Isabel apresentam muitos elementos recorrentes que constituem, como defendo, a própria possibilidade de escritura, compondo, no seu conjunto, indícios de identificação e alteridade. O modo como Isabel intitula suas histórias, colocando “título²⁵” nos 35²⁶ manuscritos de seu primeiro caderno, traz elementos que se assemelham do ponto de vista sintático, lexical, semântico, temático, gráfico e textual, havendo de um a outro, formas de “repetição em paralelo”. Considerando as estruturas morfossintáticas²⁷, posso apresentá-los sob a seguinte organização:

²⁵ Cabe aqui uma observação sobre o sentido dado a termo, uma vez que os enunciados que formam o “título” ganham esse estatuto mais por sua presença gráfico-espacial do que por sua estrutura morfossintática, como é o caso de “João” (1º manuscrito), palavra escrita entre os termos “era” e “história”, de “Música” (24º e 34º manuscritos) ou de “O gato japonês brinca” (32º manuscrito). Considerando, portanto, na definição do termo “título”, o destaque gráfico-espacial, todos os manuscritos de Isabel apresentam alguma forma de nomeação; fato que surpreende ao se observar a idade de Isabel.

²⁶ O último manuscrito encontrado nesse caderno foi ditado por Isabel, mas escrito pelo pesquisador. Por essa razão, ele não será considerado no *corpus* analisado.

²⁷ Essa forma de organização é apenas indicativa das semelhanças morfossintáticas que os títulos apresentam, além de ser proposta para facilitar reconhecimento de elementos que se repetem. Ela não pretende considerada nem exaustiva, nem definitiva.

Nº1	DET	NOME 1	(E)+DET	NOME 2	(DE)+DET	QUALIFICA-TIVO	(EM:)	HQ*2
1.		JOÃO						
2.	A	MENINA			DE	WALKMAN		
3.		JOÃO					EM:	JOGA A BOLA
4.	A	MULHER				FEIA		
5.	OS	MORCEGOS				VOADORES		
6.	A	SELVA				NEGRA		
7.	O	MENINO				BEBÊ		
8.	A	MENINA			DA	CORDA		
9.	A	MENINA						O QUE É O QUE É
10.	O	GATO	E O	RATO				
11.	O	MENINO			DO	VÍDEO		
12.	O	PATO						
13.	O	MENINO			DA	CARTA		
14.		LAURA					EM	QUEM ESPERA SEMPRE CANSA
15.		LAURA						
16.		PATRÍCIA					EM	PISCADELAS
17.		ORÁCIO						
18.		GABRIELA						
19.		GABRIELA						
20.		JOÃO					EM:	IMPRÓPRIO PARA MENORES
21.		CHICO BENTO						
22.								O PRIMEIRO DIA DE AULA
23.		CASCÃO						
24.		MÚSICA						
25.								O DEVER DE CASA
26.	O	CHAPÉU						
27.	O	MENINO			DA	ESCRIVANI-NHA		
28.	OS	NÚMEROS 1 2 3 ³						
29.		MAGALI						
30.		MAGALI						
31.		CHICO BENTO						
32.	O	GATO JAPONÊS				BRINCA		
33.	A	AMIGA	E A	PRIMA				
34.		MÚSICA						
35.		CASCÃO:						CUIDADO COM A PULGA

Quadro 1 – Relação dos títulos dados por Isabel durante o ano de 1991.

¹ Corresponde à sequência em que os manuscritos aparecem no 1º caderno de Isabel.

² Como é próprio de toda e qualquer classificação, sempre algo “sobra”. Ao propor essa coluna tentei dar conta dos títulos que provavelmente foram “retirados” de histórias em quadrinhos da Turma da Monica. Um dos índices que me assegura essa interpretação está no fato de Isabel escrever, por exemplo, “João em: joga a bola” ou “Laura em: quem espera sempre cansa”, em que tanto a presença do “em” seguido de dois pontos, quanto o tema que lhe sucede remetem às características morfosintáticas e temáticas dos títulos presentes nessas HQs.

³ O manuscrito narra a história de “uma menina queria saber contar só até três. O resto ela já sabia contar”. Por essa razão, a classificação de “números 1 2 3” como “nome” não é adequada. Contudo manterei o que o determinante que acompanha o título sugere, ou seja, que a história irá tratar dos “números 1 2 3” como “personagens”.

Esse quadro servirá de base para a análise de repetições e relações paralelísticas entre os títulos dados por Isabel durante um ano. Ele permite observar alguns pontos importantes sobre o seu conjunto, os quais dividirei em “nomes em paralelo” e “estruturas sintáticas em paralelo”.

Nomes em paralelo

Primeiramente, destaco a presença massiva de nomes de personagens na posição “nome 1”, que aparecem em 32 dos 35 títulos²⁸. Dentre esses personagens que não só nomeiam suas histórias, mas também são os protagonistas, o tipo de nomeação pode ser subdividido em oito grupos:

- 1) “nomes específicos de crianças”: João (3 vezes), Laura (2 vezes), Gabriela (2 vezes), Patrícia (1 vez);
- 2) “nomes genéricos de crianças”: Menina (3 vezes), Menino (4 vezes), Amiga²⁹ (1 vez);
- 3) “nome genérico de adulto”: Mulher (1 vez);
- 4) “nome de animais”: Morcegos (1 vez), Pato (1 vez), Gato³⁰ (1 vez), Gato Japonês³¹ (1 vez);
- 5) “nomes dos personagens da Turma da Mônica”: Oracio (1 vez), Chico Bento (2 vezes), Cascão (2 vezes), Magali (2 vezes);
- 6) “nome de lugar”: Selva (1 vez);
- 7) “nome do ‘tipo’ de texto”: Música (2 vezes);
- 8) “nome como ‘tema’³²”: Números 1 2 3 (1 vez).

²⁸ Dos 4 que restam, 2 trazem, no espaço gráfico-espacial reservado ao título, o termo “música” e, nos outros 2, essa posição está vazia.

²⁹ Esse título ainda traz o nome “prima” na coluna “nome 2”.

³⁰ Esse título também traz o nome “rato” na coluna “nome 2”.

³¹ A história faz referência ao Mingau, gato da Magali, conhecida personagem comilona da Turma da Mônica.

³² Reitero a dificuldade em tratar o título que traz esses termos como “nome de personagem”.

Essa divisão indica ainda dois aspectos que merecem destaque. O primeiro é a preponderância de títulos com nomes de crianças do universo sociocultural de Isabel. De um lado, possíveis nomes de amigo, amiga, prima, primo... como “João”, “Laura”, “Gabriela”, “Patrícia”. De outro, nomes de personagens da Turma da Mônica (“Horácio”, “Chico Bento”, “Cascão”, “Magali”, também crianças). Esses nomes compõem 25 dos 32 títulos dos manuscritos de Isabel, o que estabelece uma restrição temática forte para seus manuscritos, a saber, eles remetem predominantemente a “personagens-crianças”.

Essa restrição temática indiciada por esse conjunto de títulos é um forte índice do modo como funciona as “figurações de Texto” para Isabel, cuja repetição de nomes de criança (do convívio social e das histórias em quadrinhos) forma uma espécie de “paralelismo semântico” entre seus manuscritos, o que será confirmado quando apresentar uma breve análise do que é narrado em alguns deles. Mesmo que suas histórias apresentem elementos linguísticos advindos das configurações narrativas de contos de fada, como “era uma vez”, “mágica” ou “viveram felizes para sempre”, os personagens desses contos, assim como os temas narrados (por exemplo, uma menina que desobedece à mamãe e caminha pela floresta para chegar à casa da vovó, ou três porquinhos que constroem casas para se protegerem do lobo) nessas histórias ficcionais não povoam seus manuscritos.

Estruturas sintáticas em paralelo

Além desse paralelismo lexical, outra característica das relações em paralelo que apresentam os títulos dados por Isabel é o modo como sintaticamente eles se organizam. Apesar da pequena variação estrutural que o conjunto de títulos apresenta, ela pode ser dividida em 7 grupos inter-relacionados.

“X” do título

Dar um título com apenas um nome se repete em 10 manuscritos e se alteram entre os nomes específicos de crianças (4 manuscritos) e os nomes de personagens de Maurício de Souza (6 manuscritos).

O 1º manuscrito, escrito entre os meses de março e abril de 1991, traz o nome “João” destacado entre as palavras “era” e “história³³”. A história narrada retoma o tema de “João e Maria”, porém sem a inclusão do personagem “Maria”.

³³ A imagem do manuscrito indica que “história” está escrita logo abaixo de “João”, o que pode supor que o título tenha sido “João história”. Contudo interpreto sua presença como sendo o fragmento de um enunciado maior, isto é, “essa é a ‘história’ de João”. Portanto o termo “história” não faria parte do título e seria apenas a indicação feita por Isabel de que aquele texto é uma “história”. De qualquer forma, deixo aqui registrada a dúvida.

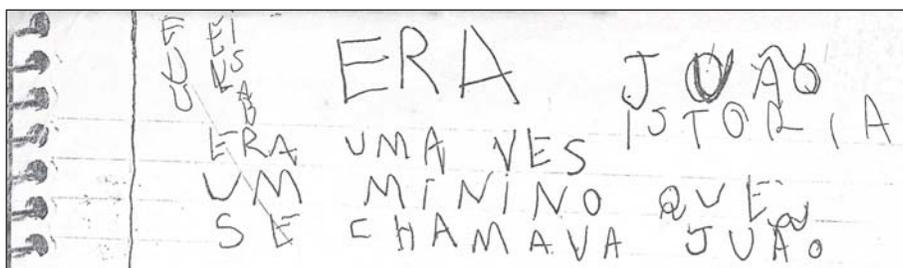


Figura 1 – Título do 1º manuscrito “JOÃO”.

Os 3 títulos que repetem a mesma estrutura (“X”) aparecem no 15º, no 18º e no 19º manuscrito. Eles são compostos apenas por um nome específico de criança (“Laura” (1 vez) e “Gabriela” (2 vezes)), contudo não indicam a recontagem de “contos de fada”, conforme aponta o manuscrito “João”. A título de exemplo, apresentarei o 15º e o 18º manuscritos.

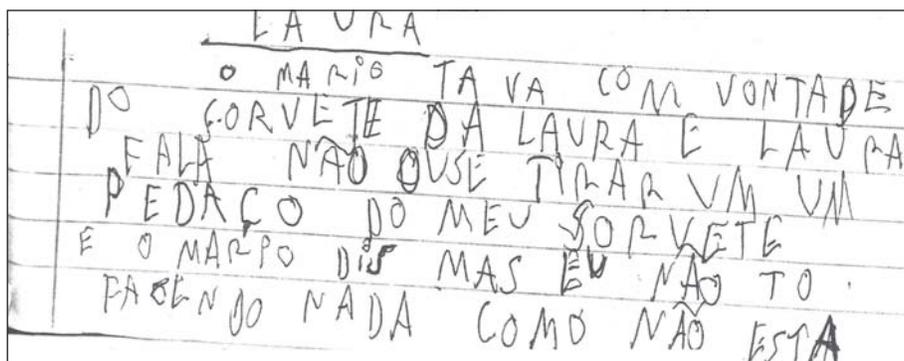


Figura 2 – Título do 15º manuscrito “LAURA³⁴” (05?/08/1991).

³⁴ Para facilitar a leitura desses manuscritos, adotarei a “transcrição normativa”, conforme defino em Calil (2008d, p.71).

“Laura

O Mario tava com vontade do sorvete da Laura e Laura fala:

– Não ouse tirar um pedaço do meu sorvete.

E o Mario diz:

– Mas eu não to fazendo nada.

– Como não. Está comendo com os olhos!”

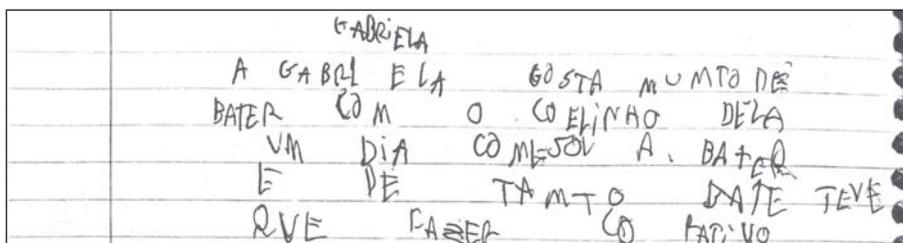


Figura 3 – Título do 18º manuscrito “GABRIELA³⁵” (21/08/1991).

Como pode ser observado na transcrição normativa em nota de rodapé, nas duas histórias narradas, esses títulos indicam fortemente a presença de elementos advindos das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Isabel faz uma “adaptação” em seu caderno da história do que leu em algum gibi, sem, todavia, recorrer aos recursos gráfico-visuais das imagens postas em sequência. Além disso, ao recontar essas histórias, altera o nome das personagens: “Mônica” para “Gabriela”, “Laura”, quando se trata de “Magali”, e “Mario” para o “Cebolinha” ou “Cascão”. Poder-se-ia interpretar essa alteração como uma tentativa de Isabel em “esconder” a semelhança com a história de referência. Contudo, curiosamente, a alteração dos nomes de personagens não se mantém em todos os manuscritos. Aqueles 6 manuscritos que trazem no título o nome de um personagem, “Horácio” (1 vez), “Chico Bento” (2 vezes), “Cascão” (2 vezes) e “Magali” (2 vezes), confirmam a forte relação de alteridade de Isabel com os gibis da Turma da Mônica, alimentando suas referências sintáticas, lexicais, semânticas, temáticas, textuais e discursivas.

³⁵ Nesse lê-se:

“Gabriela

A Gabriela gosta muito de bater com o coelhinho dela. Um dia começou a bater e de tanto bater teve que fazer um curativo.”



Figura 5 – Tirinha retirada do “Almanaque do Cascão”

Fonte: Souza (2009a, p.82).

Como se observa, essa tirinha não traz no título exatamente uma indicação do que será narrado, mas anuncia o nome do personagem principal que irá dela participar. Cabe sublinhar, portanto, ao contrário do que mostrarei a seguir, que, em nenhum título com essa estrutura, aparece o nome indeterminado de um personagem, como por exemplo, o nome “menina” ou “menina”.

“O ‘X’” do título

O segundo grupo de títulos é quantitativamente menor. Apenas 2 manuscritos trazem, em seus títulos, a estrutura “O ‘X’”: “O pato” (12º manuscrito) e “O chapéu” (26º manuscrito). O primeiro é a música “O pato”, de Vinícius de Moraes, digitada em computador e colada na página 10 do caderno. Aliás, a escrita, não necessariamente uma cópia, de letras de músicas aparece mais duas vezes nesse caderno, porém com o inusitado título de “Música” tanto para o 24º manuscrito quanto para o 34º manuscrito.

O segundo título, “O chapéu”, conta a história do menino “Duri” que era careca e usava um chapéu. Quando ele encontra a menina Iti, o chapéu voa, e ele fica muito triste porque todo mundo vai saber que ele é careca, e pede para Iti não contar para ninguém. Passaram dias e dias, e a Iti trouxe para ele um boné. Há novamente fortes indícios de que a história seja a “adaptação” de alguma história em quadrinhos de “Jeremias”, antigo personagem da Turma da Mônica, que “sempre usa boné para esconder o fato de que ele é careca.” (WIKIPEDIA, 2009).

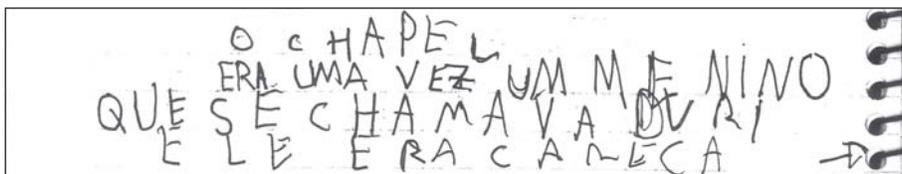


Figura 6 – Título do 26º manuscrito “O CHAPEU” (01?/11/1991).

Em relação ao título “O chapéu”, não é possível saber se era esse o título da história original ou não, porém, iniciar um título pelo “determinante” (“A”, “O”, “OS”) emerge em 16 manuscritos. Essa repetição traz alguma forma de retomada dos títulos de contos de fada, como por exemplo:

- “O Gato de Botas”
- “A Princesa e a Ervilha”
- “A Bela e a Fera”
- “A Pequena Sereia”
- “As Doze Princesas”

...

Mas também pode ser encontrada em títulos de histórias em quadrinhos:



Figura 7 – Título retirado do “Almanaque Historinhas de duas páginas, Turma da Monica”

Fonte: Souza (2009a, p.56).

Essa forma de titulação se expande e se cristaliza, agora estabelecendo outras relações em paralelo com elementos que se alternam em uma mesma estrutura.

“O/A ‘X’ de[+a/o] ‘Y’” do título

Esse subconjunto é composto por 5 títulos.

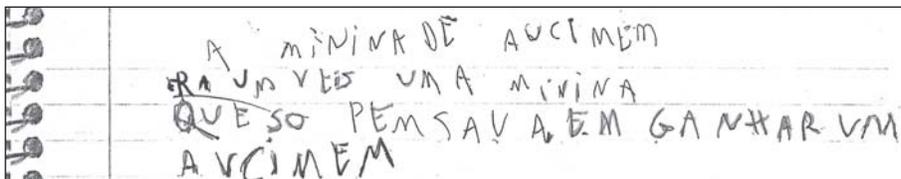


Figura 8 – “A MENINA DE WALKMAN”, 2º manuscrito (?/03/1991).

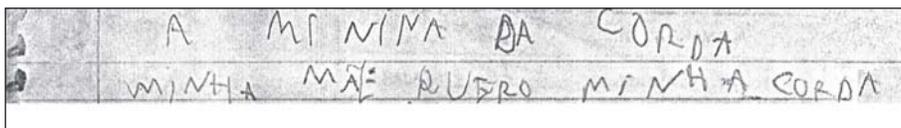


Figura 9 – “A MENINA DA CORDA”, 8º manuscrito (?/06/1991).

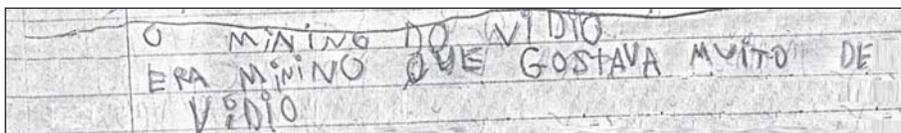


Figura 10 – “O MENINO DO VÍDEO”, 11º manuscrito (09/06/1991).

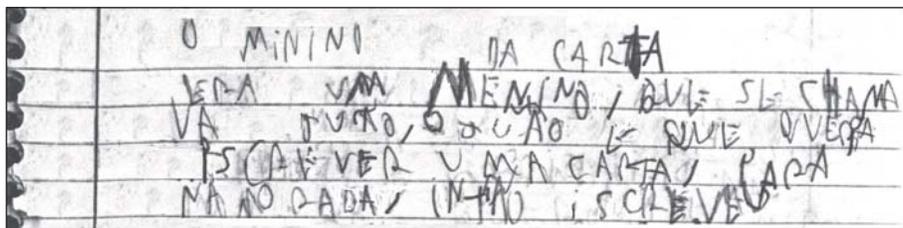


Figura 11 – “O MENINO DA CARTA”, 13º manuscrito (?/08/1991).

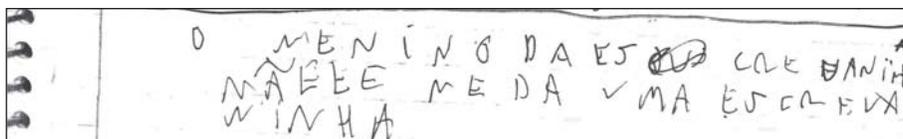


Figura 12 – “O MENINO DA ESCRIVANINHA”, 27º manuscrito (?/11/1991).

Apesar de terem sido escritos em momentos diferentes ao longo do ano de 1991, intercalados entre um e outro manuscrito, esses títulos trazem as mesmas estruturas morfossintáticas com pequenas variações lexicais e semânticas. A semelhança no modo como foram intitulados aponta para o que nomeei como “relações em paralelo”, fenômeno que indicará as “figuras de Texto” que tanto nutrem quanto configuram e dão unidade aos manuscritos de Isabel.

De um lado, as relações paralelísticas, apesar da simplicidade que apresentam, em comparação àquelas destacadas por Jakobson (1970) como uma espécie de “figura de gramática” recorrente e estruturante em poesias, sustentam uma das formas como Isabel nomeia seus textos. Entre essas formas de titulação, manifesta-se a repetição e o paralelismo de termos que variam dentro de uma mesma estrutura morfossintática, ou seja, a formação desses títulos dá-se pela presença de dois sintagmas³⁷ nominais:

Sintagma nominal 1 = “A/O + X (nome/personagem)”

Sintagma nominal 2 = “DE[+a/o] + Y (nome/objeto)”.

Esses títulos, cuja estrutura se repete ao longo de um ano, indiciam um processo de alienação³⁸ subjetiva às formas possíveis de titulação e à recorrência

³⁷ Sautchuk (2004, p.39 e p.42) apresenta o conceito de *sintagma* como “toda estrutura sintática que constitua um ‘bloco’ significativo ou funcional no eixo horizontal” e com organizações definidas como: sintagma nominal, adjetival ou preposicionado. Ela afirma que “existem maneiras de ‘arranjo’ sintagmático mais próximo ou mais distante de certo padrão linguístico em uso” considerado por ela como “força das leis sintáticas numa língua”. Os exemplos de sintagmas preposicionados nos títulos de Isabel mantêm esses “arranjos sintagmáticos” possíveis na língua portuguesa.

³⁸ Não é possível, não espaço disponível, entrar em considerações teóricas sobre esta noção. Não obstante, ela deve ser considerada em relação ao que foi dito acima sobre o lugar do “sujeito” na teorização proposta, isto

temática expressas nesses manuscritos produzidos sem sugestões diretas de um professor e de outros colegas de sala de aula.

Em outras palavras, afirmo que há, nesses títulos, uma relação de equivalência em que se repete uma mesma estrutura morfossintática dada pelo encadeamento entre um “determinante”, um “nome” e um “adjunto adnominal”, dentro da qual se alternam, em seus núcleos, certos elementos lexicais: a nomeação de um personagem e sua caracterização. Essa nomeação e sua caracterização refletem claramente o universo cultural da “menina” Isabel, no qual esses termos, “menina” e “menino” de um lado e, de outro, “*walkman*”, “corda”, “vídeo”, “carta” e “escrivadinha”, circulam e adquirem valor. A emergência de “menino” e “menina” (crianças) como personagens não só materializados nesses títulos, mas também presentes em quase todos os outros manuscritos ao longo desse período, marcam tanto o fato de Isabel ser uma menina de 6 anos, quanto aponta para o universo discursivo³⁹ montado pelos personagens de narrativas ficcionais valorizados em seu meio familiar e escolar (Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, João e Maria, Pequeno Polegar, etc.) e pelos personagens da Turma da Mônica, gibis intensamente lidos por ela. Por outro lado, os bens de consumo significados naquele momento histórico-cultural (“*walkman*”, “vídeo”, “escrivadinha”, “corda”⁴⁰), longe de pertencerem ao universo ficcional dos contos de fada tradicionais, também aparecem. Esses títulos, ao mesmo tempo em que trazem componentes lexicais que se alternam em estruturas morfossintáticas muito semelhantes, indiciam relações de alteridade e permitem reconhecer o fenômeno do paralelismo. Ambos, a alteridade e o paralelismo, funcionam como balizas para a configuração textual de seus manuscritos.

Embora a identificação desses aspectos permita o reconhecimento de seus manuscritos enquanto “histórias inventadas” escritas por uma menina paulista letrada de 6 anos de idade, por outro lado, a fixação da estrutura morfossintática e as diferenças identificadas nas variações lexicais e semânticas entre os títulos produzem alguns estranhamentos se relacionados ao modo como esses títulos se articulam com o conteúdo narrado.

é, para ser sujeito é necessário estar submetido (alienação, em termos lacanianos) e, ao mesmo tempo, resistir (separação) ao Outro.

³⁹ Apesar de esta noção estar relacionada ao aparato conceitual da Semântica Discursiva (PÊCHEUX, 1988), tomo liberdade de usá-la de modo mais amplo, isto é, sem seu atrelamento à complicada noção de “formação discursiva”. Aqui, entendo por “universo discurso” aquelas possibilidades enunciativas caracterizadas sócio-historicamente que se articulam no funcionamento da língua, mas que são, ao mesmo tempo, restritas ao discurso de uma menina letrada de 6 anos. Neste sentido, um personagem pode não só receber os nomes previsíveis de “menino”, “Gabriela” ou “Cascão”, mas também nomes jamais encontrados em qualquer história que essa menina possa ter lido, como os nomes de “Dona Sabor”, “Fumo” ou “Fim”, como analisei nas análises de processos de escritura em ato (CALIL, 2008c).

⁴⁰ Se fossem escritas hoje, quase duas décadas depois, provavelmente os objetos de consumo seriam CD, DVD, celular, Ipod, *notebook*, *netlog*, MP3, torpedo, Msn, Orkut, *blog*, etc.

O ponto a ser destacado dessa relação paralelística entre os títulos dados, que anunciam a ligação entre um personagem “X” e um objeto “Y”, é a presença do termo⁴¹ “de” (seguido ou não de “a” ou “o”) que subordina outros termos do sintagma e compõe o que a gramática normativa define como grupo preposicionado com valor adjetivo. Esse grupo preposicionado (sintagma nominal 2) restringe, caracteriza e/ou qualifica o personagem, representado na posição do sintagma nominal 1, marcando alguma forma de predicação referida na história contada.

O que se interroga disso é justamente o “valor” do termo “de” nas construções dos títulos destacados. Em outras palavras, sua manifestação traz uma tensão entre “o que adjetiva o personagem”, “o que o caracteriza por uma relação de contingência”, “o que indica um objeto que pertence ao personagem” e “o que qualifica o personagem”, mas também se articula com o que lhe segue na cadeia sintagmática. Essa tensão coloca em suspenso o valor de “de” como termo linguístico estável, isto é, como termo responsável, por si só, pelo estabelecimento de relações de contingência, pertencimento e posse.

No título “A menina de walkman” (2º manuscrito) está suposta uma relação contingente e de posse, confirmada na história narrada: o personagem (“menina”) ganhou de aniversário um *walkman*, só ficava ouvindo música e não ia brincar com sua amiga. Aqui, portanto, o “de” preserva a relação contingente indicando que a menina estava “de” *walkman*, como se estivesse “de” blusa azul ou “de” fita no cabelo.

Essa estrutura morfossintática, ao se refletir em outros títulos, traz alguma diferença de sentido em relação ao conteúdo narrado. Nos títulos do 8º e do 27º manuscrito, respectivamente figura 9 e figura 12, a relação semântica continente indicada pelo termo “de” se altera, na medida em que se sobrepõe um sentido relacionado à posse de um objeto: em “A menina da corda” (8º manuscrito) e “O menino da escrivinha” (27º manuscrito) os personagens não “usam” esses objetos, mas querem “ganhá-los” de suas mães. O fato dos personagens não usarem, brincarem ou terem esses objetos dá ao título e, mais precisamente, ao termo “de”, um valor que não coincide exatamente com o que é narrado na história. Ao contrário do que se poderia supor ao se ler esses títulos, o valor de “de” não preserva a relação semântica continente.

Em “a menina da corda”, o “de+a” indicaria uma qualidade inusitada do personagem, ou seja, a menina é qualificada por “querer ganhar uma corda” e não por “ter” uma corda. O mesmo poderia ser interpretado para “o menino

⁴¹ A dificuldade em se nomear as marcas linguísticas presentes em um enunciado, a partir do quadro teórico assumido, deve-se ao fato de que um “nome”, qualquer que seja ele, indica a suposição de uma “unidade” ou “categoria” dada *a priori*, isto é, fora de suas relações. Por essa, razão entendo que se referir ao “de” enquanto “preposição” ou “elemento de ligação” minimiza a dimensão de seu funcionamento na língua. Daí optar pelo uso de uma palavra menos marcada gramaticalmente, ainda que isso não resolva, em absoluto, o problema posto.

da escrivaninha”, a saber, a qualidade do personagem “querer ganhar uma escrivaninha”⁴², e não por “possuir” ou “usar” uma escrivaninha.

Já em “O menino do vídeo” (11º manuscrito, figura 10), apesar de se repetir a mesma estrutura morfossintática identificada nos títulos analisados anteriormente, não há também relação de contingência, nem algum tipo de relação que indique posse. O texto narra a história de um menino que tinha um vídeo e “se ele não assistisse vídeo ele ficaria com sono” até que um médico “achou que tinha que tomar um remédio” para voltar a brincar. Ou seja, não se tem aqui um personagem que apareceu em um filme (possível relação de contingência), assim como não há um menino que quer “ganhar” um vídeo (suposta relação de posse). Em “O menino do vídeo” há uma reverberação da estrutura paralelística morfossintática cristalizada em “O/A ‘X’ de(+a/o) ‘Y’”, mas as relações de sentido com o objeto narrado sofrem algumas alterações⁴³. Se o termo “do”, nessa estrutura, preserva algum tipo de relação de contingência, posse ou pertencimento que liga o personagem ao “seu” objeto narrado, nesse manuscrito, ele metaforiza o problema da história, do menino “que só assistia” a vídeos (filmes) e não brincava. A instabilidade que há entre o título e o que ele nomeia indica a força criativa que exerce essas relações em paralelo nas titulações propostas por Isabel, mas sob o efeito do que imaginariamente faz semblante de texto.

Ou seja, a repetição dessa estrutura sintática e, ao mesmo tempo, a relação entre os elementos que a compõem indicam uma regularidade que não é determinada exatamente por um valor de “posse”, “contingência” ou “pertencimento” dado previamente ao estabelecimento de relações sugeridas pela forma “de”. O que parece ser regular nessas titulações de Isabel é a atribuição de uma “qualidade” ao núcleo do sintagma, como se houvesse associado ao nome (personagem) uma forma de “predicação”. Daí, o título “o menino do vídeo” metaforizar a “ação” de assistir ao vídeo, fato que, do ponto de vista textual, seria visto como incoerente.

Se esse último título que analisei já aponta para certo afastamento das relações de contingência, pertencimento e posse, o título “O menino da carta” (13º manuscrito) deixa isso ainda mais destacado. Ainda que se repita a mesma estrutura morfossintática, a ação do personagem (“um menino que se chamava

⁴² Esse valor para o termo “de” foi mais bem detalhado a partir da pertinente observação feita por um dos pareceristas da revista ALFA. Deixo aqui meu reconhecimento e agradecimento pela leitura atenta e cuidadosa que fez do trabalho avaliado.

⁴³ Grosso modo, o universo discursivo de que tratam esses manuscritos é reduzido a poucos elementos lexicais e semânticos, já que “brincar” e “só ficar vendo vídeo” são, certamente, elementos também presentes no cotidiano de Isabel, que alimentam suas possibilidades de “fazer texto”, funcionando como “seres discursivos” sobre os quais se escreve. Eles permitem, através de seus entrelaçamentos, a constituição de uma “figuração” para o que se pode escrever. Daí defender que a riqueza cultural e a diversidade de práticas discursivas mediadas pela escrita, cumprem uma função imaginária que permite formas de acesso ao simbólico que irá, por sua vez, articular os elementos significados e constituir, de certo modo, o processo de subjetivação.

João”) que escrevia muitas cartas, mas não consegue escrever nenhuma “carta bonita” para a namorada, somente cartas “que achava muito feias”, não está contemplada pelo que o título anuncia. Dizendo de outro modo, o manuscrito, ao contrário do título faz supor, não narra a história de um menino que escreveu uma carta para uma menina, nem conta a história de um menino que ganhou ou recebeu uma carta. Nesse título, a “ação” de escrever cartas ou de só escrever “cartas feias” é metaforizada pelo sintagma “da carta”. A entrada de “carta”, na posição de um termo que manteria relações semânticas previsíveis pelo “de”, substitui e sintetiza uma predicação do tipo “que só escrevia cartas feias”. Se a estabilização dessa estrutura morfossintática nos títulos dados por Isabel aponta, por um lado, os efeitos do fenômeno da repetição sobre seu processo de escritura, por outro, indica a instabilidade própria das formas linguísticas

“O ‘XY’” do título

Essa forma de titulação emerge em 6 títulos:

- 1) “A mulher feia” (4º manuscrito).
- 2) “Os morcegos voadores” (5º manuscrito).
- 3) “A selva negra” (6º manuscrito).
- 4) “O menino bebê” (7º manuscrito).
- 5) “Os números 1 2 3” (28º manuscrito).
- 6) “O gato japonês brinca” (32º manuscrito).

O elemento nuclear continua sendo um “nome”, mas seu complemento não é mais um adjunto nominal. Com exceção dos manuscritos 28º e 32º, que resistem a serem classificados, todos os outros apresentam uma característica do personagem ou do lugar referido. Forma de titulação clássica em que a adjetivação cumpre a função de nome próprio, como em “Chapeuzinho Vermelho”, “A Gata Borradeira”, “A Bela Adormecida”, “A Moura Torta”, “O Pequeno Polegar”, etc.

Não obstante essa caracterização, as histórias narradas não sustentam como precisão a referência indicada no título dado. Por exemplo, em “A selva negra”, não há nenhuma referência à “selva negra”, apenas uma “floresta”, “crianças que moravam perto da floresta” e um “tigre bem escuro com umas listas bem cor-de-rosa”. Em “Os Morcegos Voadores” a palavra “voadores” ou a “ação de voar” não faz parte da história narrada. A “Mulher Feia” é, de fato, uma “moça” feia. “O Menino bebê” conta: “era uma vez um menino bebê que foi crescendo, crescendo. Um amigo dele chamou para brincar e o pai falou para ir. Ele brincou, brincou, brincou até anoitecer”. Nesse último título, repete-se o personagem

("menino/criança"), intensamente presente em outros títulos, antecedido pelo artigo, mas sucedido por uma característica "física/cronológica" ("bebê") que apenas é remetido no início da história.

Assim como o paralelismo morfossintático é mantido nesse conjunto de títulos, a despeito de suas relações coesivas com o fato narrado, também há repetições do ponto de vista lexical e semântico que esse manuscrito exemplifica através da presença dos termos: "menino", "crescer", "brincar", "amigo", "mãe", "pai" ...

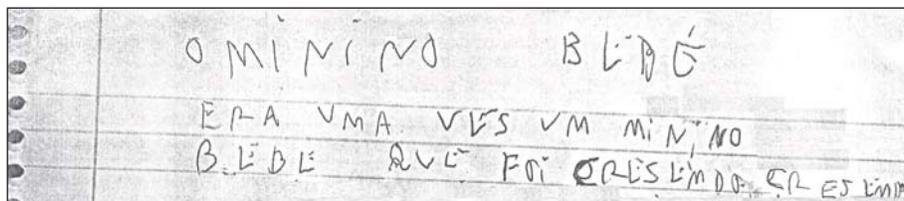


Figura 13 – “O MENINO BEBÊ⁴⁴”, trecho inicial do 7º manuscrito (04/05/1991).

“[‘X’ [em:]] ‘Z’” do título

O elemento “Z”, ao contrário das atribuições dadas às letras “X” e “Y” nas classificações antecedentes, não representa a posição de um termo, mas o título advindo de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. É a própria estrutura sintática dos títulos encontrados nesses gibis que oferecem a sustentação dessa interpretação.



Figura 14 – Título “Cascão em: Oi, eu sou a Zazá!”

Fonte: Souza (2009a, p.49).

⁴⁴ “O MENINO BEBÊ

Era uma vez um menino bebê que foi crescendo, crescendo...

E um amigo dele chamou:

– Vamos brincar?

E ele falou:

- Não, não e não.

E os pais ficaram preocupados. E o pai falou:

– Filho, você tem que sair de casa.

E o filho falou:

Eu to indo agora. [...]”

Conclusão

Do que aponte aqui, procurando discutir a formação de títulos em manuscritos produzidos por uma criança de 6 anos em contexto familiar, vale retomar alguns aspectos importantes. O primeiro deles diz respeito à repetição funcionar através das relações paralelísticas e cumprir uma função estruturante nos textos de Isabel, tendo nas figuras de Texto, advindas de certas formas de nomear uma história e dos elementos semânticos que podem aí entrar em relação, o componente imaginário que delimita não só sobre o que escrever em um título, mas também como escrevê-lo. Daí o estatuto da repetição estar relacionado ao processo metafórico que consolida o eixo de equivalência sobre o qual se operará um jogo de elementos intercambiáveis.

Entretanto o paralelismo não significa uma repetição às cegas, como se um título fosse igual ao outro, ou como se o sujeito estivesse “condenado” a repetir sempre a mesma estrutura sintática ou os mesmos temas e léxicos. Os elementos são constantemente e intensamente rearranjados tanto em função das articulações metafórico-metonímicas, quanto em relação à escuta daquele que escreve sobre o que está escrevendo⁴⁵. Como procurei mostrar, a intensidade dessas articulações parece estar relacionada ao processo de subjetivação do sujeito que se constitui através daquilo que herda, isto é, das figuras de Texto instanciadas em práticas discursivas, postas em funcionamento pela língua.

Identificamos nos títulos dados aos textos que Isabel escreve aspectos relacionados ao seu cotidiano, mas também aos gibis que certamente compõem seu universo cultural. Esses “seres discursivos” irão afiançar o texto como uma unidade que, causa da repetição, manifesta-se através de suas relações paralelísticas, sem perder seu caráter múltiplo, heterogêneo, imprevisível e singular.

As figuras de Texto que irão delimitar o universo narrativo de Isabel constituem, assim, relações de alteridade e permitem a ela a configuração de seus manuscritos, fornecendo-lhe uma multiplicidade de elementos a serem rearranjados, combinados durante o ato de escritura. Destaco que esse rearranjo, apesar de seu caráter imprevisível e singular, é estabelecido a partir de articulações simbólicas e restrições imaginárias que cristalizam certas formas de dizer. É nesse sentido que entendo o termo “configuração”, isto é, aquilo que é estabelecido sócio-historicamente como texto, ou, mais especificamente, como “história inventada”, que deve ter título, personagens, trama, resolução, final, etc. ganha valor subjetivamente. Isabel, enquanto *scriptor*, é capturada pela repetição de

⁴⁵ O tratamento dado à noção de escuta em processos de escritura em sala de aula pode ser observado em vários trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C). Dentre eles, cito Calil (2003), Felipeto (2008) e Calil e Lima (2007).

configurações textuais instauradas por práticas discursivas constituídas em seu contexto interacional. A configuração de seus manuscritos é determinada duplamente: os elementos sintáticos, semânticos, lexicais, textuais e discursivos que se repetem nas práticas discursivas vivenciadas e o rearranjo desses elementos postos em articulação por uma posição subjetiva, singularizando o que é da ordem da repetição. Daí considerar a repetição, e suas relações em paralelo, como elemento central na constituição de subjetividade. Esse fenômeno instaura não só um imaginário que figurará como valor de “texto”, mas, sobretudo, as relações de alteridade que fundam a condição de sujeito falante e, em particular, o próprio ato de escritura.

CALIL, E. The girl of the titles: repetition and parallelism in Isabel's manuscripts. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.533-564, 2010.

- **ABSTRACT:** *This study discusses the status of repetition and the phenomenon of parallelism presenting a set of 35 of handwritten texts provided by a 6 year old child. I take as the theoretical basis the language while possible subjective structuring (Lemos, 2006) that occurs from the discourse of the other/Other. Therefore, the language establishes a trine relationship (I-you/he-she) responsible for the access of the subject to the Symbolic register and to the 'figures' of the other. (Dufour, 2000) The Other established here permits multiple and complex relations between the one who composes the enunciative process and the associations accomplished by the scripter, always from his subjective position. From then on, it is identified in the analyzed material how the titles are given, its linguistic elements and its references to the text body that follows are repeated throughout these manuscripts and how the 'relations in parallel' are established between them. From the perspective discussed here, these relations fulfill a structuring function in these texts produced by the girl. The analysis allowed us to indicate that the 'repetition' materialized by 'relations in parallel' is related to the functioning of the language.*
- **KEYWORDS:** *Written language acquisition. School manuscript. Authorship. Titlin. Repetition. Parallelism.*

REFERÊNCIAS

ABARRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Ed.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

ARRIVE, M. *À la recherche de Ferdinand de Saussure*. Paris: PUF, 2007.

BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 2000.

CALIL, E. Manuscritos de uma menina: o que faz texto aos 6 anos de idade. In: GOUVEA, M. C. S.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Estudos sobre a infância, educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008a. p.190-206.

_____. Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In: GOMEZ, A. C. (Dir.). *Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura* (siglos XIX y XX). Gijón: TREA, 2008b. p.55-70.

_____. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: EDUEL, 2008c.

_____. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Ed. da UNESP: FUNARTE, 2008d.

CALIL, E.; DEL RÉ, A. Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. *Revista da Anpoll*, Belo Horizonte, n.27, p.30-45, 2009.

CALIL, E.; LIMA, M. H. A. de. Nomes próprios em histórias inventadas: odores de um encadeamento. In: CALIL, E. (Org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. p.111-131.

DOQUET-LACOSTE, C. Ecriture et traitement de texte à l'école élémentaire: modes d'analyse et pistes de travail. *Langage & Société*, Paris, n.103, p.11-29, 2003.

DUFOUR, D-R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2005.

_____. *Os mistérios da Trindade*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2000.

FARR, M. (Ed.). *Advances in writing research: children's early writing development*. Norwood: Ablex, 1985.

FELIPETO, C. *Rasura e equívoco no processo de escritura na sala de aula*. Londrina: EDUEL, 2008.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GAULMYN, M.-M. De; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (Ed.). *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*. Paris: L'Harmattan, 2001.

GRÉSILLON, A. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007.

JAKOBSON, R. Poesia da gramática e gramática da poesia. In: _____. *Linguística, poética, cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1970. p.65-92.

KATO, M.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. *Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 1997.

LE MOS, C. T. G. Sobre o paralelismo, sua extensão e a diversidade de seus efeitos. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Aquisição, patologias e clínicas da linguagem*. São Paulo: EDUC, 2006. p.97-108.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, n.42, p.41-70, 2002.

_____. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da Criança. *Linguística*, São Paulo, n.13, p.23-60, 2001.

_____. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, São Paulo, v.5, n. 10, p.53-72, 2000.

LIER-DEVITTO, M. F. Delírios da língua: o sentido linguístico (e subjetivo) dos monólogos da criança. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Aquisição, patologias e clínica da linguagem*. São Paulo: EDUC, 2006. p.79-95.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Efeitos da leitura na produção escrita de L.M. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.125-138, 2002.

_____. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (Ed.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997. p.117-151.

MILNER, J.-Cl. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

PÉTROFF, A.-J. *Saussure: la langue, l'ordre et le désordre*. Paris: L'Harmattan, 2004.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: _____. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.121-171.

_____. Interação e discurso oral: questões de aquisição de linguagem e de letramento emergente. *Delta*, São Paulo, v.1, n.1, p.65-90, 1995.

SAUSSURE, F. de. *Escritos de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAUTCHUK, I. *Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo) sintática*. Barueri: Manole, 2004.

SILVEIRA, E. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística*. Campinas: Mercado Aberto: Fapesp, 2007.

SOUZA, M. de. *Almanaque do Cascão*. São Paulo: Panini Comics: Ed. Maurício de Souza, n.17, set. 2009a.

_____. *Almanaque Historinhas de duas páginas, Turma da Mônica*. São Paulo: Panini Comics: Ed. Maurício de Souza, n.4, ago. 2009b.

SUENAGA, A. *Saussure, un système de paradoxes*: langue, parole, arbitraire et inconscient. Limoges: Lambert-Lucas, 2005.

SULZBY, E. Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study. *Reading Research Quarterly*, Newark, n.20, p.448-458, 1985.

SULZBY, E.; TEALE, W. Emergent literacy. In: BARR, R. et al. (Ed.). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1991. p.727-757.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WIKIPEDIA. *Turma da Mônica*. Disponível em: < www.pt-br.monica.wikia.com/wiki/Jeremias>. Acesso em: 14 out. 2009.

WILLEMART, P. L. M. G. Instabilidade e estabilidade nos processos de criação do manuscrito literário. *Manuscrita*: revista de Crítica Genética, São Paulo, n.6, p. 21-44, 1996.

Recebido em março de 2010.

Aprovado em junho de 2010.

A RETIFICAÇÃO EM TEXTOS INFANTIS: UM OLHAR DIALÓGICO

Mônica de Souza SERAFIM*
Rose Maria Leite de OLIVEIRA**

- **RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo investigar as marcas de retificação utilizadas por crianças de 1ª e 2ª séries durante o processo de produção textual. Para tanto, baseamo-nos na Psicolinguística, ao apresentarmos e questionarmos os modelos de revisão de base cognitiva para o processamento da escrita de Bartlett (1982), Scardamalia e Bereiter (1987), Hayes et al. (1987) e White e Arndt (1995) e ao evidenciarmos a importância dessas marcas na fase de aquisição da língua escrita pela criança; nas contribuições do dialogismo bakhtiniano, ao considerarmos o valor interativo e dialógico das retificações nos textos infantis; e nos estudos de Ginzburg (1989), ao analisarmos essas marcas nos textos como singulares. A partir de uma tipologia de operações linguísticas propostas por Fabre (1986), realizamos um estudo qualitativo das marcas retificativas detectadas nos textos das crianças. Os resultados demonstraram que as marcas deixadas pelas crianças no momento da escrita são reveladoras da intensa atividade interativa e dialógica de aquisição da linguagem, representando o outro como componente essencial na construção da significação. Os resultados levam-nos à conclusão de que tomar a retificação textual enquanto fenômeno interativo e dialógico é mostrar à escola a existência de sujeitos que interagem através dos diversos usos da língua.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Língua escrita. Retificação textual. Reescrita. Narrativas infantis.

Introdução

No tocante à revisão realizada por crianças em séries iniciais, estudos como os de Calkins (1989), Góes (1993), Serafini (1992) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1995) tomam essa etapa do processamento textual sob diversos focos, numa tentativa de nortear seu funcionamento e verificar que estratégias utilizam as crianças quando revisam suas produções.

Calkins (1989) afirma que a visão das crianças em relação à revisão tende a mudar à medida que crescem e se tornam mais experientes como escritoras, isso devido ao fato de elas ganharem mais competência e confiança em sua própria escrita e desenvolverem estratégias para realizar suas revisões e começarem a

* UFC – Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades - Curso de Letras. Fortaleza – CE – Brasil. 60020-181 – monicasserafim@yahoo.com.br.

** UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. Curso de Letras. Cajazeiras – PB – Brasil. 60020-181–rose_deoliveira@yahoo.com.br.

internalizar questões que podem emergir a partir do texto. É comum, para essas crianças, o acréscimo de elementos em seus textos que vão desde setas, rabiscos, desenhos e travessões até o acréscimo de letras, sílabas e outros elementos que demonstram a sua preocupação com a significação do texto.

Para Rocha (2003), a revisão significa para as crianças uma maneira de refletir e reelaborar várias concepções acerca do texto. Assim, a compreensão de tais processos estaria ligada ao fato de a criança atentar para a ideia de que se escreve para um interlocutor e de que o entendimento textual demanda que não falem informações e que elas sejam legíveis. Considera-se, assim, que a criança se apropria de habilidades textuais, perfazendo um percurso mediado pela atividade de revisão, o que significa para ela movimentos de idas, vindas e rupturas importantes no nível textual.

Tal perspectiva nos levou a conceber a noção bakhtiniana e vygotskyana de linguagem como um evento de interação social. A língua, nessa acepção, supõe, para qualquer enunciado, um direcionamento para um *outro*. Não há diálogo sem a presença deste, daí a noção dialógica da linguagem postulada por Bakhtin (1992); e a língua não deve jamais desconsiderar o contexto sócio-histórico ao qual o sujeito pertence, daí o caráter interativo da linguagem postulado por Vygotsky (1999). Não deveríamos, neste íterim, desconsiderar a postulação de Ginzburg (1989) acerca do estatuto dos indícios singulares deixados pela criança em seus textos.

Vygotsky (1999) tem sido alvo de diversos estudos por considerar questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da criança no que diz respeito ao uso da linguagem. Para ele, o homem se relaciona com o mundo através de signos, sendo que estes representam instrumentos criados culturalmente, possuindo caráter social e exercendo grande influência psicológica na conduta do homem. A internalização dos signos promove transformações das funções psicológicas elementares em funções superiores.

Segundo essa perspectiva, a aprendizagem da língua escrita pela criança ocorre por meio de uma série de mudanças qualitativas que se efetivam ao longo do desenvolvimento, já que ela é um dos mais complexos conjuntos de signos que permite a relação da criança com o mundo.

Ao valorizar as contribuições da cultura, da interação e a dimensão histórica do desenvolvimento mental, Vygotsky (1999) une-se a Bakhtin (1992) ao considerar a linguagem como um produto sócio-histórico e como uma forma de interação social que se realiza por enunciações, perfazendo um percurso dialógico. Bakhtin (1992) considera que a própria enunciação representa a unidade de estudo da língua, desde o contexto de interação mais simples até o mais complexo.

Assim sendo, o texto escrito constitui uma forma de relação dialógica que transcende as relações linguísticas. Na concepção do autor, essa relação tem importância especial e está presente logo nas primeiras fases da evolução do homem, ou seja, desde o início de sua alfabetização. O aprendiz, ao produzir textos, demonstra que está imerso numa rede de outros textos que circulam nos mais diversos meios sociais, como a escola e o lar, por exemplo, e que mantêm entre si diversas ligações dialógicas.

Segundo Ginzburg (1989), esses elos dialógicos são provas daquilo que o sujeito materializa em seu trabalho com a escrita. O autor enfatiza um modelo centrado no detalhe, no resíduo, chamado *paradigma indiciário*, que é baseado em procedimentos abduativos de investigação que consistem em modalidades de inferências que buscam conclusões a partir da interpretação de sinais, indícios e signos. Esse paradigma, para os estudos da linguagem, é altamente coerente na investigação das marcas do trabalho do sujeito com a linguagem, nesse caso, com aquilo que é revelado pelas marcas deixadas pela criança durante a revisão de seu texto.

Como Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), consideramos que os “erros”/rasuras/marcas encontradas nos textos, que são muitas vezes motivo de sanções, são indícios da manipulação que a criança faz com a linguagem para constituir-se como um sujeito-autor.

As retificações nos textos infantis: diversos olhares

Neste artigo, a revisão, como uma etapa da produção textual, será concebida como um processo que demanda elementos auxiliares no processo da produção e do melhoramento do texto. Para entendermos o que perpassa cada um desses elementos, optamos por comentar alguns modelos de revisão de base cognitiva nas seções a seguir. O comentário de cada um deles servirá para entender, segundo seus postulados, o que se passa na mente de um escritor durante o processamento do texto escrito. Consideraremos, assim, os modelos de revisão de Bartlett (1982), Scardamalia e Bereiter (1987), Hayes et al. (1987) e White e Arndt (1995).

Bartlett (1982), ao tratar do processo de revisão, afirma que ele é essencial à produção do texto e que se caracteriza por ser um processo complexo no qual estão imbricados vários elementos. A autora afirma, ainda, que a revisão distingue-se do processo de geração de ideias porque envolve a comparação entre algum segmento do texto (palavra, frase, parágrafo) e alguma representação da intenção ou do conhecimento do autor.

Em seu modelo de revisão, são identificados três componentes: 1) o processo de detecção, 2) o processo de identificação e 3) as estratégias de correção. Na

detecção do problema, o redator faz a verificação das violações da convenção da escrita. Essa verificação envolve diferentes tipos de conhecimento, como, por exemplo, a comparação existente entre o texto e o conhecimento que foi construído. No processo da detecção, é de suma importância uma leitura ativa “[...] para se localizar na página não apenas o que se espera encontrar em sua superfície, mas o que de fato está e como está escrito.” (GARCEZ, 1998, p.30). Dessa forma, a detecção do problema leva a uma identificação melhor e a uma posterior correção mais adequada.

Em pesquisa com alunos de quarta e quinta séries, na qual comparou a detecção de problemas de seus textos e em textos produzidos por outros redatores, Bartlett (1982) concluiu que a detecção de problemas em textos de outras pessoas é mais visível do que em seus próprios textos, principalmente, no que tange aos problemas de ambiguidade.

O segundo componente proposto pela autora é a identificação dos problemas que foram detectados na fase anterior. Esses dois componentes, a detecção e a identificação, muitas vezes, podem ocorrer conjuntamente. No entanto, um redator pode detectar e estar consciente de algum problema no texto, mas não conseguir identificá-lo. Tal situação pode levá-lo a ignorar o problema. Para a autora, a identificação varia de redator para redator, conforme sua experiência e, em geral, não envolve a habilidade de nomear ou conceituar gramatical ou linguisticamente o problema, já que, “[...] na verdade, não há dúvida de que muita revisão é feita tão rapidamente que os escritores possivelmente não têm a chance de articular ou refletir sobre a natureza do problema.” (BARTLETT, 1982, p.354).

O terceiro componente, a *correção*, exige do redator um conhecimento mais consolidado das questões sintática, semântica e estilística, no entanto a nomenclatura e a conceituação de cada problema nesses níveis linguísticos são desnecessárias. Nessa etapa da revisão, o redator deve, depois de detectado e identificado o problema, tentar corrigi-lo para que seu texto disponha de compreensão. Mas essa atitude pode ainda não gerar uma correção apropriada. Depois de realizadas essas etapas, o resultado seria o texto revisado e reescrito.

Para Bartlett (1982), uma revisão eficaz depende do uso correto de cada um dos componentes desse modelo. Ela trabalha com a noção de estratégia, esclarecendo que a revisão depende da geração e da correção de estratégias efetivas de detecção e de rearranjo dos elementos do texto.

Numa proposta similar à de Bartlett (1982), Scardamalia e Bereiter (1987) desenvolvem um modelo de revisão de base cognitiva que também identifica três componentes. Seriam eles a *comparação*, a *diagnose*, ou a *identificação*, e a *operação de mudança*. O primeiro componente, como o próprio nome diz, teria a função de comparar a intenção e o produto ou a execução. Essa intenção pode ser

entendida como o plano de escrita inicial, os propósitos em relação à audiência. O segundo componente, a diagnose, é responsável pela identificação dos problemas do texto e pela determinação das trocas necessárias e das alternativas de como fazê-las. Por último, tem-se a *operação de mudança* propriamente dita, que atua na modificação de elementos do texto. Como se vê, os modelos de revisão até aqui discutidos têm muito em comum, pois veem esse processo como possuidor de etapas a serem cumpridas pelo escritor.

Com base no modelo de processamento da escrita postulado por Hayes e Flower (1980), Hayes et al. (1987) propõem um modelo reelaborado e mais sofisticado de revisão, haja vista que, no modelo anterior, essa etapa da escrita era bastante simplificada. Tal reformulação foi possível a partir dos resultados de pesquisas com protocolo verbal. Segundo os autores, a revisão não pode ser considerada como um processo isolado, mas um processo interdependente dos componentes da escrita.

No modelo de revisão de Hayes et al. (1987), há uma divisão básica em dois segmentos principais: o dos *processos*, segmento no qual o revisor engaja-se mais firmemente, e o outro denominado *conhecimento*, que tem influência sob o primeiro.

Fazendo uma análise de cada um dos segmentos propostos por Hayes et al. (1987), tem-se, como primeiro componente da categoria *processos*, a *definição da tarefa* de revisar, responsável por especificar os objetos do revisor do texto. Para a real avaliação desse componente, o revisor deve extrair da categoria *conhecimentos* alguns elementos que o levem a noções do que seja revisar. Esses elementos são os objetivos, os critérios e as restrições para textos e planos.

O próximo componente da categoria *processos* é a *avaliação*. Nesse componente, o revisor lê o texto na busca de alguma irregularidade. A leitura serve para ele compreender o texto lido, avaliá-lo e definir os prováveis problemas. Ao lado desse componente, opera também a categoria *conhecimentos*, que atua na representação do problema a partir da *deteção mal definida* ou da *diagnose bem definida*.

Depois de detectado o problema, o revisor prosseguirá ao próximo componente da categoria *processos*, a *seleção de estratégias*. Nesse componente, inicia-se o trabalho de revisão propriamente dito. O revisor pode optar por vários caminhos nesse componente: *ignorar* o problema encontrado no texto, o que demonstra que, para ele, é algo irrelevante ou até mesmo muito difícil; *adiar* a solução do problema, voltando aos planos iniciais e reformulando os seus objetivos; *buscar* por mais informações, a fim de diagnosticar melhor o problema e, por fim, *revisar* ou *reescrever*, quando o revisor resolve modificar seu texto.

Os modelos de revisão textual de base cognitiva ou representacional aqui investigados são de fundamental importância para o fornecimento de subsídios que nos levam a compreender como o redator revisa seu texto. De natureza procedural, eles demonstram e comprovam paulatinamente como se processa e se revisa um texto. Para os cognitivistas, o processo de revisão envolve ações mentais num *continuum* de representações de um problema “[...] que vai de uma percepção e localização até o acessamento de procedimentos complexos, isso exigindo tempo, atenção, conhecimento e uma estratégia eficiente de solução de problemas.” (GARCEZ, 1998, p.33). Essas ações mentais têm a ver com as estratégias exigidas na produção, ou seja, a estratégia é uma ação mental retirada de seu contexto automático, de modo a ser observada pelo próprio autor ou por outro indivíduo. O uso de estratégias está vinculado à metacognição, isto é, à habilidade de detectar, destacar, observar e reparar as próprias dificuldades de compreensão.

No entanto, apesar de os cognitivistas frisarem o caráter recursivo da escrita, eles não consideram de forma adequada o seu caráter dialógico na produção do texto, bem como a inserção de um *outro* nos procedimentos de revisão e de reestruturação do texto. Por terem uma concepção idealista de linguagem, eles já foram alvo de muitas críticas. De acordo com Bronckart (1992), a vertente cognitivista não considera o *status* histórico da linguagem, sua natureza interacional e seu uso social. É bem verdade que os modelos de revisão de base cognitiva ou representacional abriram novos horizontes para reflexão acerca da escrita, mas também é verdade que, por tratarem a complexidade da escrita de forma isolada, eles deixam de lado as implicações sócio-históricas que subjazem à escrita, as quais latentes não só nos redatores adultos proficientes, como também nas crianças no ato da escrita.

White e Arndt (1995) partem da perspectiva de que a revisão é um processo recursivo, ou seja, ela é utilizada em todas as etapas da construção do texto. Eles elegem o componente *revisão* como o “monitor” do processo da escrita que está interligado a quase todos os componentes dos modelos propostos anteriormente, com exceção do componente *avaliação*.

Algumas subetapas devem ser atendidas, segundo White e Arndt (1995), para que a revisão seja tida como um papel de monitor no processamento do texto, tais como:

- a) verificar o contexto, tendo em vista o objetivo, o outro/interlocutor e a forma empregada;
- b) verificar os conectivos na feitura de um texto claro ao leitor;
- c) verificar as divisões de argumentos no texto;

- d) fazer avaliação do impacto do texto;
- e) editar, corrigir e marcar;
- f) fazer avaliação final do produto, à luz das subetapas anteriores.

O atendimento a esses elementos permite ao redator ver a revisão como um componente fundamental e recursivo no processamento da escrita e não apenas como a última etapa deste processo.

Partindo da observação de várias correções realizadas no momento da reescrita, Fabre (1986, 1987), levando em conta as contribuições de Petit (1977) e de Grésillon e Lebrave (1983), propõe uma tipologia linguística formal das principais operações linguísticas realizadas pelos escritores, sendo elas oriundas do processo de revisão por eles desencadeados. Segundo Fabre (1987), essas operações seriam, numa tipologia geral, a *supressão*, o *acrécimo* (ou adição), a *substituição* e o *deslocamento*, das quais a criança também se apropria durante o processamento de seu texto com bastante frequência, conforme veremos.

A operação de supressão consiste no apagamento sem a substituição do segmento suprimido. Pode ser aplicada a várias unidades linguísticas. A operação de adição consiste no acréscimo de um sinal, acento, grafema, palavra, sintagma, frase, etc. Já a operação de substituição ocorre quando há a supressão de uma unidade/elemento seguida de substituição de uma nova unidade/elemento. Finalmente, a operação de deslocamento permite a substituição de uma unidade/elemento para outra localidade do texto, modificando sua ordem no processo de encadeamento.

Procedimentos metodológicos de investigação

- 1) Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são crianças de 1ª e 2ª séries, oriundas de uma escola particular da capital cearense.

- 2) Procedimentos de coleta do *corpus*

O objetivo maior de investigação desse trabalho é averiguar as marcas de retificação utilizadas por crianças de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental durante o processo de produção textual. Para que possamos relatar passo a passo essa construção, faz-se necessário optar por uma análise evolutiva da produção textual das crianças. Assim, esta pesquisa é constituída por 24 crianças, com idade média de 6,8 anos que se encontravam na 1ª série ao escreverem a primeira versão da história de *Chapeuzinho Vermelho*.

As crianças participantes de nossa pesquisa frequentavam uma escola particular de classe média alta. Além de localizar-se em uma área que fornece bastante contato da criança com o material a ser escrito, a escola concebe o texto como instrumento para todo o processo de aprendizagem da língua escrita.

Assim, utilizaremos 96 textos escritos por essas crianças. Esses textos foram retirados do *corpus* coletado pela professora Ana Célia Clementino Moura, que coletou quatro reescritas da história *Chapeuzinho Vermelho*, elaboradas pelas mesmas crianças em quatro diferentes momentos: junho e novembro de 1997; junho e outubro de 1998.

Para que escrevessem a história *Chapeuzinho Vermelho*, as crianças receberam uma folha branca (formato A4) e uma caneta esferográfica preta. Os textos foram escritos em sala de aula, tarefa que durou, em média, uma hora.

Para serem analisados, os textos receberam uma identificação de 6 dígitos, sendo os dois primeiros correspondentes à série: 01 (1ª série) e 02 (2ª série), o terceiro dígito mostra a versão do texto: 1 para a 1ª versão, 2 para a 2ª versão, 3 para a 3ª versão e 4 para a 4ª versão; os três últimos dígitos correspondem ao número de identificação do aluno. Por exemplo, no texto 011021, os dois primeiros números significam que a criança está na 1ª série, o número um (1) significa que é a primeira versão do texto e os três últimos números (021) mostram o número que foi dado à criança. Assim, a sequência numérica 012021 significa que a criança está na 1ª série (01), mas já produziu a segunda versão do texto (2); no texto 023021, esta mesma criança está na segunda série (02) e escreveu a terceira versão do texto (3), finalmente, o texto 024021, a criança está na segunda série (02) e essa é a quarta versão do texto (4).

Basear-nos-emos, para a realização da análise dos dados, no paradigma indiciário de investigação que, conforme Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), baseadas em Ginzburg (1989), apresenta-se como um modelo epistemológico fundado no detalhe, no singular, partindo do pressuposto de que, se os identificarmos a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer. Essa opção feita por focalizar também os dados singulares permite-nos traçar preferências da criança em seu trabalho com a linguagem. Desse modo, ao lado de escolhas idiossincráticas, que provavelmente jamais se repetirão, os sujeitos, por outro lado, sinalizam que estão investindo em determinados aspectos, buscando, a partir de suas escolhas, provocar algum efeito de sentido em seus interlocutores.

Assim, em consonância com os dados que revelarão procedimentos semelhantes adotados nos textos produzidos pelas crianças participantes de nossa pesquisa, poderemos também traçar um perfil particular das estratégias utilizadas por essas mesmas crianças.

Indícios da natureza interativo-dialógica presentes nas marcas retificativas da escrita infantil: análise dos níveis linguísticos

Considerando os pressupostos teóricos defendidos nesta investigação, acreditamos que, no trabalho ou no esforço cognitivo de refacção textual, está implícito o valor interacional e dialógico da linguagem. Desde o seu primeiro contato com a língua escrita ou falada, a criança pode ser concebida como um ser interativo. Se questionada acerca do uso da linguagem, ela logo lhe atribuirá o importante papel de veículo de comunicação com os outros. Seus primeiros rabiscos, setas, desenhos, letras e números servem para estabelecer a comunicação com seus pais, professores, colegas etc. Com a aquisição da escrita, que é um momento bastante particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem, o fenômeno é semelhante. O uso indevido de grafemas, vocábulos ou sintagmas em seu texto pode significar uma grande ruptura da sequência lógica do que gostaria de escrever, por isso ela rasura (retifica) até chegar a um elemento satisfatório para si e para o outro. Como não atribuir a essas marcas o aspecto interativo que as rodeia? Como não perceber uma determinante preocupação com o entendimento do outro?

Assim como postulado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), que defendem os estudos de Ginzburg (1989) acerca do estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas, acreditamos que, por trás do trabalho de modificação de algo anteriormente escrito pela criança, ou seja, por trás de suas rasuras, indícios e refacções, escondem-se motivações que se revelam em seu processo de constituição e de aquisição da linguagem. Tais motivações são visivelmente interpretadas a partir do exame das marcas retificativas cravadas no texto que, a nosso ver, constituem uma fonte riquíssima de indícios da relação sujeito/linguagem/interlocutor.

Nesse contexto, considerando o que nos podem revelar os movimentos espontâneos da criança ao longo do texto, cada uma das marcas, ou indícios do *corpus*, mostra-nos uma intrínseca necessidade de comunicação que se revelou em um universo particular dos dados idiossincráticos de cada criança, o qual buscamos entender melhor a partir de sua descrição, de sua comparação, de sua estrutura e de suas funções.

Desse modo, nosso entendimento dos fenômenos envolvidos na retificação textual será, pois, manifestado a partir da discussão de alguns episódios encontrados nos textos que selecionamos para comentar, levando em conta os fatores acima listados (a descrição, a comparação, a estrutura e a função das marcas) em cada nível e operação linguística aqui estudada.

As marcas retificativas no nível da grafia das palavras

Analisar cada marca retificativa usada pelas crianças permitiu-nos flagrar o instante no qual o sujeito demonstrou, por escrito, sua preocupação com algum aspecto formal ou semântico da linguagem. Deparar-nos com tais contextos levou-nos a indagar o que levara o sujeito a buscar soluções para determinados “problemas”.

O nível da grafia das palavras foi o mais trabalhado pelas crianças nessa busca. Os indícios encontrados nos textos revelaram que a maioria das modificações encontradas diz respeito a um intenso trabalho com a correção ortográfica, o que demonstra um sujeito às voltas com o misterioso mundo da grafia das palavras da língua portuguesa.

Vejamos, por exemplo, o texto de Marcela (023041):

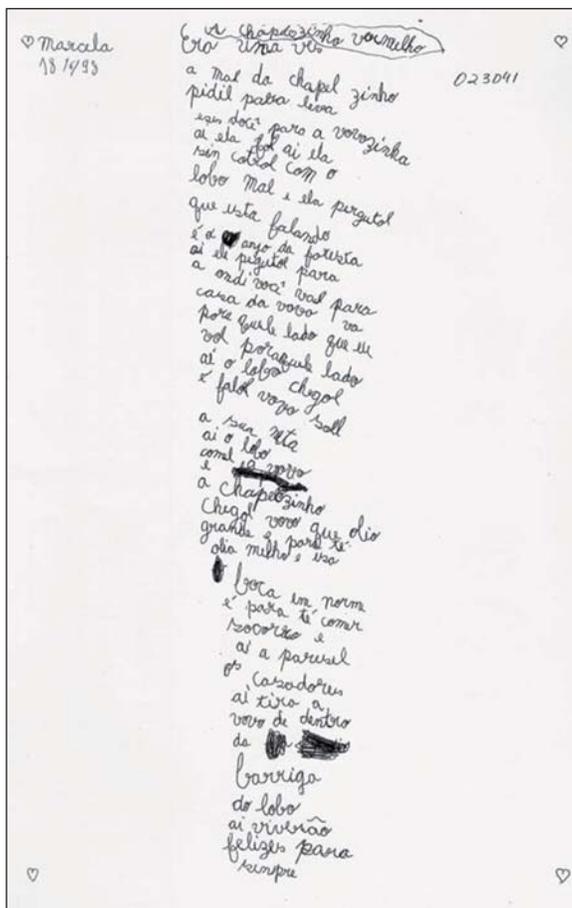


Figura 1 – Terceira produção de Marcela na 2ª série.

Neste texto, em que não há a interferência do professor ou do pesquisador responsável pela coleta do *corpus*, Marcela demonstra uma sensível preocupação com aquilo que talvez para ela seja um pesadelo na aprendizagem da escrita: as regularidades e irregularidades ortográficas. Percebemos, do início ao fim do texto, que ela sofre um pouco com suas escolhas fonográficas. O ambiente no qual cada letra (grafema) ocorre no interior do vocábulo é de fundamental importância para sua grafia, mas como a convenção ortográfica é, muitas vezes, vista apenas como algo a se “memorizar”, o sujeito acaba por generalizar a maneira de representar a relação grafema-som-fonema. É o que ocorre, por exemplo, nas linhas 01 (“un/uma”), em que a criança retifica em consequência do difícil trabalho com as nasais; na linha 05 (“foi/foe”) e 06 (“vai/vae”), em que ela hesita entre /i/ e /e/ por, provavelmente, basear-se em outras palavras terminadas pelo som /i/ e escritas com a letra [e]: come/dorme, etc., acabando por retificar para “foe” e “vae”. Um indício interessante deste misterioso trabalho com as regularidades e irregularidades ortográficas é que Marcela, nessa versão, ora generaliza o uso de [u] e [l] ao final do vocábulo e acaba por usar nesse contexto apenas /l/: “pidil”, “sin control”, “perguntol”, “chegol”, “falol”, “soll”, etc., ora representa o correto grafema final de vocábulos ainda não completamente internalizado, como é o caso de “olio”/olho, na linha 22, em que [o] e [u] também se enquadram como casos de regularidades ortográficas contextuais. Outra marca interessante, ainda nesse universo, é a que ocorre na linha 20, quando Marcela, apesar de demonstrar em todo o texto sua escolha quanto ao uso de [l] para representar o som /u/, acaba por vacilar entre o [l] ou [o] no vocábulo “Chapeuzinho”. Primeiro, ela parece grafar [l] e depois ela resolve lhe sobrepor, a partir de uma adição, o grafema [o]. O que, afinal, levou Marcela a realizar essa operação, já que, de acordo com seu texto, estava acostumada a lidar com o som /u/? Terá sido por causa do contexto novo no qual ocorreria? Tais dados idiossincráticos são bastante reveladores, e sua natureza acaba por implicar uma intrínseca necessidade de solução de problemas importantes para a compreensão do interlocutor. Além dessas marcas, Marcela revela várias outras no decorrer de seu texto que revelam sua atividade retificativa.

Natália (012046), assim como Marcela, também parece ter passado por vários momentos de reflexão quanto à grafia do som /u/, que pode ser representado por [o], [l] e [u]. Porém, há de se supor que Natália se encontra num patamar superior ao de Marcela, pois esta última produziu seu texto na 2ª série; Natália, na 1ª série, parece já ter internalizado a correta representação gráfica desses sons. Observemos o texto de Natália, abaixo transcrito:

Chapeuzinho Vermelho.

012046

Era uma vez uma menina
chamada Chapeuzinho Vermelho da Mãe
numa casa com sua mãe sua mãe
pedia para ela levar uma cesta para
sua vó e aí ela saiu cantando e aí apareceu
o lobo e aí ele disse assim - Aguarda é o atalho
Chegará mais rápido na casa da sua vó
na verdade era mentira do lobo o caminho
que Chapeuzinho tinha seguido era o certo e
o lobo perdeu tempo e não comeu a Variginha
em seguida se voltou com a súpua da Variginha
quando Chapeuzinho chegou botou na porta e o lobo respondeu
entra minha querida e Chapeuzinho abriu a porta e
perguntou mas que olhos grandes são estes e o lobo
respondeu é para te ver melhor - e esses ouvidos são
grandes - é para te ouvir melhor - e essa boca tão
grande é para te comer Chapeuzinho chamou os
caçadores e aí os caçadores deram um tiro no
lobo e tiraram a Variginha da barriga do lobo
e a mãe da Chapeuzinho a Chapeuzinho e a
Vó da Chapeuzinho viveram felizes para sempre

Figura 2 – Segundo texto de Natália na 1ª série.

Perceba-se que, de início, ela faz uma escolha na linha 05 (“sail”) para grafar este som na terceira pessoa singular do pretérito perfeito do verbo *sair*, mas, na mesma linha, ela retifica tal letra no verbo aparecer: “apareceu/aparecel” na sílaba final. No restante do texto, Natália demonstra maior segurança ao representar corretamente “perdeu e comeu” (linha 10); retifica “vestiu” (linha 11), “chegou, bateu e respondeu” (linha 12), “abriu” (linha 13), etc. que são casos semelhantes aos de “apareceu/aparecel” e que a levaram a visualizar o contexto da ocorrência do som. Ela também lança mão de estratégias de acréscimos seguidos de um reforço, como se vê nas linhas 09, 10, 11 e 12, a fim de determinar a sua escolha gráfica. É a retificação que chamamos de operação combinada.

Analisando o texto de Raul (011047), reproduzido abaixo, vê-se que ele ainda está em fase da passagem do uso da letra de imprensa para a letra cursiva e que suas preocupações são semelhantes às de Marcela e de Natália. Ele prefere, na maioria das vezes, sobrepor um segmento a outro para solucionar suas dúvidas com as normas ortográficas, como, por exemplo, em “chapelzinho” (linha 01), “quando” (linha 08), “chegou” (linha 08), “ela” (linha 08):

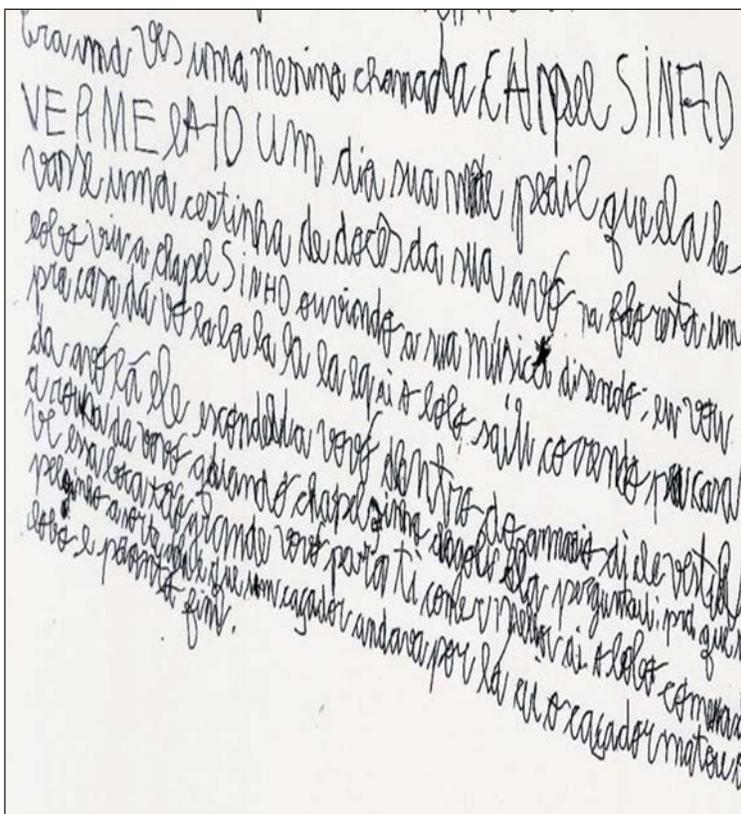


Figura 3 – Primeiro texto de Raul na 1ª série.

Como se pode notar, não podemos afirmar que esses procedimentos sejam comuns a todas as crianças em determinadas séries, pois cada modificação/correção espontânea da criança acontece por motivos bastante específicos e singulares. Como vimos em nossa análise, são várias as maneiras pelas quais essas especificidades e singularidades podem surgir no texto, sobretudo, a partir de suboperações linguísticas nas quais tentamos agrupar os principais traços de suas realizações, já que, quando se trata de dados idiossincráticos na escrita, não podemos tecer generalizações de sua natureza.

O fato é que, na aprendizagem do sistema ortográfico, é comum encontramos crianças realizando trocas e demonstrando dificuldades nas correspondências fonográficas da língua materna, seja a partir de relações regulares diretas (disputas entre *p e b*, *t e d*, *f e v*, etc., ou seja, pares mínimos); de relações regulares contextuais (trocas entre *r e rr*, *o e u*, *e e i*, etc.); de relações regulares morfológicas (na formação de palavras por derivação ou nas flexões verbais); ou de relações de irregularidades (disputas entre *s, c, x, sc, z, ch e x*, etc.). No entanto, a maneira pela qual a criança se relaciona com essas trocas aponta para um mundo singular de soluções de problemas onde a escrita veicula e sinaliza sentidos para o interlocutor, daí a preocupação com um texto livre de imperfeições.

As marcas retificativas no nível da gramática

O trabalho de análise dos índices espontâneos deixados pelo sujeito em sua tarefa de constituição e apropriação da linguagem é um trabalho bastante revelador. É nítida a interação do sujeito com seu interlocutor, mesmo que este seja percebido apenas virtualmente. É bem verdade, no entanto, que podemos nos perguntar em que medida a criança, quando escreve, já tem para si um leitor para seus escritos. Tal indagação pode ser respondida se considerarmos as marcas de retificação como sinais da construção que faz a criança – a partir do momento que se coloca no lugar de leitora de sua escrita e ao retificá-la – do (s) seu (s) leitor(es) virtual (is). Dessa forma, o trabalho de refacção textual, no contexto interativo e dialógico aqui considerado, revela a presença desse outro/interlocutor no texto em construção, o que demonstra que não podemos falar de escrita, sem considerarmos seu lado complementar, a leitura.

Percebemos, assim, na análise qualitativa dos dados de nossos sujeitos, que possibilitar uma boa leitura (aqui entendida não apenas como a codificação e a decodificação das estruturas linguísticas, mas também e principalmente a internalização de sentidos) a seu interlocutor é estar diante de uma nítida preocupação com a “qualidade” da escrita. Tal preocupação, conforme visto, é demonstrada a partir do trabalho do sujeito com vários segmentos da linguagem, seja na grafia, na morfossintaxe textual ou na estrutura formal e semântica do texto.

(O quê? Uns dias?), mas percebe que já utilizara tal informação anteriormente. Carolina reorganiza, então, as ideias, substituindo no eixo paradigmático “e sua avó ficou doente” por “avó da chapelzinho vermelho ficou doente” para chegar, finalmente, a um período desprovido de problemas para a leitura.

Os textos de Edson (012033) e os de Lucas (024039) também mostraram fenômenos similares aos presentes no texto de Carolina.

Edson, como podemos conferir na figura 5, demonstra uma importante reflexão acerca da estrutura textual e gramatical de seu texto:

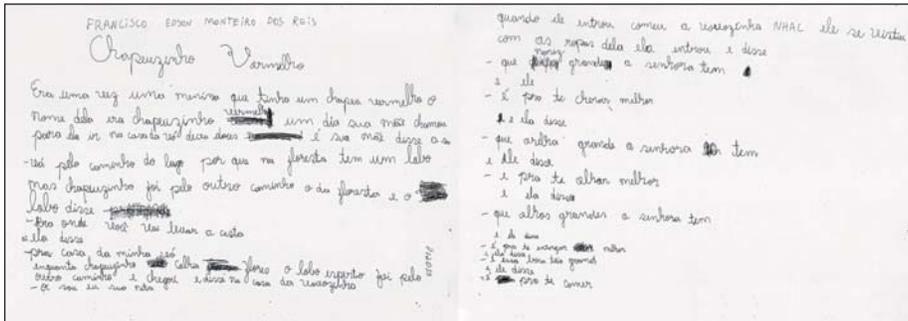


Figura 5 – Segundo texto de Edson na 1ª série.

Na linha 14, ele realiza um acréscimo de ordem morfológica para determinar a personagem do qual está falando. Ao sobrepôr um “-a” ao “-e” do pronome pessoal “ele”, Edson confirma que, de fato, quem entrara no quarto fora Chapeuzinho e não o lobo, já que ele encontrava-se disfarçado de vovó e seria indagado (a) por sua netinha (“ela entrou e disse”). Logo em seguida, Edson parece centrar-se na incoerência lógico-textual que acabara de gerar ao escrever “que dentes grandes a senhora tem”. Ele retorna ao que escrevera e percebe que “dentes grandes”, na história, são os últimos elementos referidos por Chapeuzinho antes de o lobo devorá-la. Para se livrar de tal problema, ele realiza uma substituição lexical (“nariz por dentes”) e suprime a marca de plural de “grandes”, já que nariz, o lobo/vovó possui apenas um (“que nariz grande a senhora tem”).

Lucas, por sua vez, também considerando os fatos e acontecimentos da história, resolve retificar o verbo *ir* (“vá/vamos”), na linha 09, para informar a seu interlocutor que Chapeuzinho Vermelho não acompanha o lobo mau (“Quando ela estava nomeio do caminho um homem disse: vá/vamos pela floresta que o lobo moreu”):

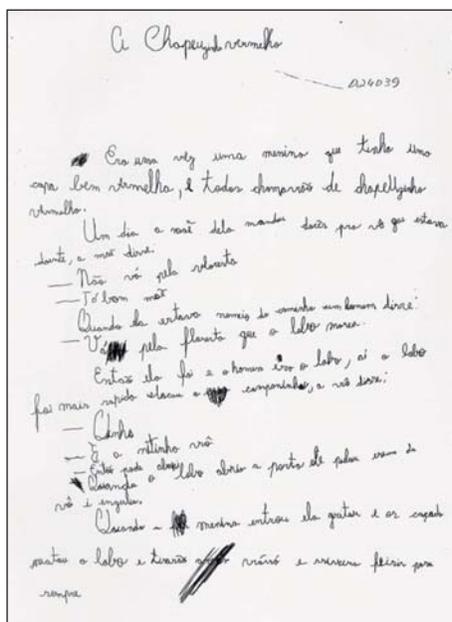


Figura 6 – Quarto texto de Lucas na 2ª série.

Parece que Lucas já internalizou um bom conhecimento sobre a sintaxe e a semântica da língua que fala e escreve algo também visível no próximo período (linha 10), em que ele suprime o acento do verbo ser (“é/era”) para marcar a temporalidade de sua narrativa. Ele parece substituir “e o homem é o lobo” por “e o homem era o lobo” numa tentativa de informar ao leitor que aquele que falou com a Chapeuzinho era o lobo mal, não um homem.

As marcas retificativas no nível da estrutura textual

Os rastros deixados pelas crianças no percurso para tornar suas escritas mais adequadas ao leitor/interlocutor permitiram-nos perceber, até aqui, a relação constitutiva e dinâmica do sujeito com a linguagem. À criança parece ser perceptível, desde cedo, que os textos devem fazer sentido, por isso ela manifesta suas insatisfações a cada letra, vocábulo, sintagma ou período mal trabalhado no discurso. Ao efetivar a difícil tarefa de retificar para melhorar sua escrita, ela deixa patente que são justamente suas idiossincrasias e comportamentos frente à linguagem que a diferencia de outras crianças, individualizando-a, apesar dos caminhos e escolhas linguísticas realizadas por ela serem semelhantes no trabalho de reformulação da linguagem.

Na busca de unidade e de textualidade em seus escritos, muitas crianças lançam mão dos mesmos artifícios retificativos, operados, muitas vezes, a partir de diferentes habilidades linguísticas e metalinguísticas que revelam momentos singulares de reflexão do processamento da escrita. Ao analisarmos cada marca reveladora do trabalho de melhor tecer o texto infantil, verificamos, nesse contexto, uma recorrente preocupação dos sujeitos com os elementos coesivos, com a coerência, com o sentido do texto, bem como com seus elementos formais. As retificações dessa natureza revelaram-nos um sujeito preocupado com as exigências de um leitor (virtual ou não) atento à significação e à estruturação do texto.

Assim, vários foram os momentos e indícios detectados na análise qualitativa dessa busca pela melhor adequação e ajustamento do texto ao leitor no que tange não somente à reelaboração gráfica ou gramatical, mas à estrutura textual ou à textualidade em si. Tomemos alguns casos, a fim de melhor visualizar os fenômenos deste nível linguístico.

O texto de João Ítalo (024036), por exemplo, demonstra explicitamente, além de indícios do trabalho com os dois níveis linguísticos já discutidos, marcas de um necessário ajustamento textual.

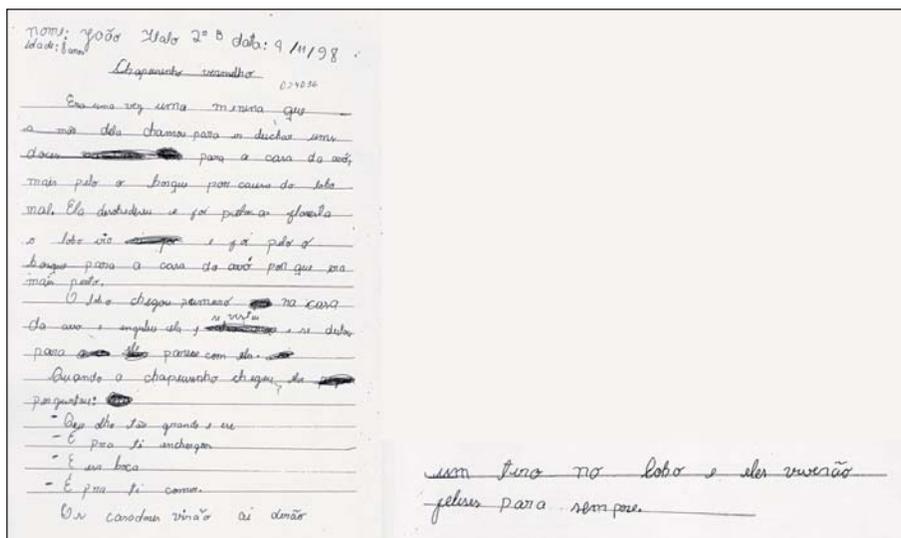


Figura 7 – Quarto texto de João Ítalo na 2ª série.

Logo no primeiro período, percebe-se uma importante preocupação com a coerência textual. Ao refletir sobre o que acabara de escrever (“... a mãe dela chamou para ir deichar uns doces **na casa dela** ...”), Ítalo atenta que o termo “dela” não retoma o elemento “vovó”, mas “mãe”, realizando uma operação de

ou não tal verbo, ele sugere, além da atenção à estrutura gramatical do texto, a observância à coerência semântica e a não quebra da continuidade da narrativa. Ora, parece que Davi está ansioso para que Chapeuzinho fale logo, mas ele sabe que antes de ela se manifestar, ela deve realizar algumas ações como chegar, bater na porta, dizer algo, e, depois, entregar a cesta à vovozinha. A pressa é inimiga da perfeição! Por isso, Davi resolve, então, realizar substituições (“disse” por “chegou”; “disse” por “bateu”; “disse” por “entregou”) para que sua pressa não comprometa os detalhes de sua história. No oitavo parágrafo, Davi relaxa e pode, finalmente, “dar voz” à Chapeuzinho: “Chapelzinho dise para que eses olhos tão grande” ...

Gabriel (023034), por sua vez, além das diversas supressões seguidas de reescrita, realiza em seu texto uma retificação bastante curiosa.

A Chapeuzinho vermelha 023034

Um dia a mãe de uma menina chamada ~~Chapeuzinho~~ Chapeuzinho vermelha pediu que ela levasse uma cesta de docos para sua avó porque sua avó estava doente. O lobo-mau viu a cesta de docos e correu para a casa da ~~avó~~ avó de Chapeuzinho vermelha. Quando o lobo-mau chegou na casa da avó da ~~avó~~ Chapeuzinho vermelha vestiu a roupa da avó e ~~de~~ Chapeuzinho chegou na casa de sua avó e viu o lobo pensando que era sua avó. Finalmente Chapeuzinho perguntou porque a sua avó, digo, o lobo tem uma boca tão grande ele respondeu que era para ele comer Chapeuzinho e Chapeuzinho saiu correndo. Depois de um tempo apareceu um caçador e matou o lobo e tirou a voz de dentes.

Figura 9 – Terceiro texto de Gabriel na 2ª série.

No penúltimo parágrafo, ao perceber uma troca quanto ao personagem do qual estava falando, ele insere no período uma marca discursiva não comum na escrita de crianças desta idade (“Finalmente chapeuzinho perguntou por quê a sua avó, digo, o lobo tem uma boca tão grande...”). Ao utilizar “digo” em seu discurso, ele resolve facilmente a troca que cometera (avó/lobo) e continua normalmente a sequência dos fatos. A introdução desta marca é um dado que nos chama a atenção, pois os indícios são de que Gabriel, no momento em que percebe seu erro, imediatamente retifica para fornecer ao leitor a informação correta a partir de uma marca mais sofisticada (“digo”) e não de uma rasura esteticamente perturbadora como as anteriores. O uso dessa marca parece refletir a intimidade de Gabriel com textos em que é comum o uso desse recurso, ou, provavelmente, a dica dada por um sujeito adulto quanto a seu uso na necessidade de se retificar algo sem danificar o aspecto visual do texto. É importante frisar que o texto de Gabriel é caracterizado por uma boa utilização de elos coesivos e de uma boa tessitura textual.

No texto de Júlia (012037), também aparecem diversos momentos de seu trabalho com a escrita, mas um, em especial, chamou nossa atenção: a manobra metalinguística realizada no segundo parágrafo, linhas 10 e 11:

012037

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez, uma menina chamada chapeuzinho vermelho. Um dia, sua mãe ~~lhe~~ mandou que entregasse uma cesta de doces para sua vovó. Canteira de nome. A mãe de chapeuzinho disse: - Vá na cidadezinha. Não vá pela floresta. Não vá com o lobo. Quando chegou a sua mãe, foi pela floresta. Não muito perto da casa, ela encontrou um lobo. O lobo que tinha um capacete, ~~o~~ o lobo conseguiu enganar chapeuzinho. O lobo chegou na casa da vovó e ~~matou~~ matou a vovó. Quando chapeuzinho chegou, fez um monte de perguntas. Depois o lobo ~~enganou~~ enganou o chapeuzinho. Logo depois chapeuzinho encontrou o caçador que matou o lobo e levou a vovó da barriga do lobo. A mãe, a vovó e chapeuzinho viveram felizes para sempre.

Júlia

Figura 10 – Segundo texto de Júlia na 1ª série.

O que é interessante, nessa situação retificativa, é que Júlia usa, como suporte, o próprio discurso escrito para operar uma mudança discursiva, tomando como base a relação entre duas orações. Num primeiro momento, sua rasura nos autoriza dizer que ela escrevera “o lobo chegou na casa da vovó, e nhac! Comeu a vovó. Quando vovó...”, mas uma provável reflexão metalinguística a faz pensar na seqüência que está escrevendo, e reescreve, aproveitando o que já havia materializado no papel, uma nova oração, suprimindo o advérbio de tempo “quando”, o que resulta na oração: “Comeu a vovó e se disfarçou de vovozinha”. Sem dúvida, um dado singular da maneira pela qual esta criança resolvera espontaneamente, com um malabarismo linguístico e metalinguístico, um evento particular. É possível perceber que, nesse caso, um retorno a seu discurso escrito e a seu pensamento permitiu-lhe uma extraordinária refacção textual face ao que ela já possuía como ferramenta: a sua escrita.

Outro indício bastante curioso da reflexão linguística na reelaboração textual é o que encontramos no texto de Marcela (012041), quanto ao nível discursivo:

Era uma vez uma menina chamada Imperatriz Carmello
 que um dia seu pai pediu para ela ir para
 aze que esta muito deuto ela disse: ta eu vou
 mais não passe pelo caminho ~~se~~ se escure também
 eu prometo esta Bei ida um tempo apareci e falou com ele
 Vou sair menina eu vou para casa da minha
 avó de la eu leia uccolho aqui eszite um
 lobo ta autematei se se mudou a avó eu igami
 da opera se para i para casa da avó e o lobo
 foi mais ele foi disfarado para igami a
 avó da chapezimha Carmello e ele in
 guliu ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~ para casa da avó dela
 e ele ~~disse~~ ~~disse~~ ~~disse~~ ele se chamou e gritando
 de que se era vovó tão grande e pra tico e m e ele
 gritava muito ~~so~~ ~~so~~ ~~so~~ e gli meazude
 udia ele encontico um casa de que dela
 em contra ucasado ela disse para ele
 o targa comedo ede e tambei ele ~~com~~
 mei ela se a dela e a dipesa e us o zeram
 um lobo

Figura 11 – Segundo texto de Marcela na 1ª série.

Sua produção, ao contrário de muitas outras, não possui muitas retificações; algumas aqui, outras ali, mas uma retificação marcante, a nosso ver, é a que ocorre nas linhas 11 e 12.

Marcela vem narrando que o lobo enganara Chapeuzinho, seguira para a casa da vovozinha e a engolira. Em seguida, ela narra que Chapeuzinho fora para a casa de sua avó, mas parece que uma importante reflexão a faz pular ou desconsiderar detalhes supérfluos em seu texto, operando uma decisiva substituição de "...e ela viu que não por ela achou muito estranho". Marcela demonstrou, ao realizar esta retificação, que o texto escrito é um espaço de possibilidades não só no nível gráfico, gramatical ou textual, mas, sobretudo, no discursivo.

Ainda em meio a esse universo de marcas representativas da relação interativo-dialógica do sujeito com a linguagem, deparamo-nos com outros fenômenos um tanto intrigantes. É o que ocorre, por exemplo, com as produções de Júlia (011037 e 023037). Como se sabe, cada criança produziu quatro versões de uma mesma história em períodos distintos. A análise dos dados mostrou-nos que, em todos os textos de todas as crianças, foram encontradas, a partir de uma simples sobreposição gráfica, marcas do trabalho retificativo textual. No entanto, a primeira e terceira versões dos textos de Júlia fugiram totalmente a essa "regra", não constando neles nenhuma marca retificativa, conforme se observa:

Era uma vez uma menina chamada
Chapeuzinho vermelha. Um dia, sua mãe lhe disse para ela ir
visitar a sua avó. Chapeuzinho foi pela floresta. De repente, um lobo
a encontrou e disse: "Vá pelo rio que é mais perto de Chapeuzinho".
Pela noite, o lobo deu muitas respostas para a menina que o lobo chegou na casa da
vovó. Primeiro que Chapeuzinho, o lobo escandiu a história e depois Chapeuzinho
quando ela chegou, pegou muitas perguntas e a vítima por... porque
não tem uma história diferente? e para a menina! E assim conseguiu
nao dezanar e chamou uma caçador. Quando o caçador chegou,
matou o lobo e a menina acabou.

Júlia

Figura 12 – Primeiro texto de Júlia na 1ª série.

liame, tem-se em mente a busca da compreensão, e essa objetiva estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas. A criança, ao produzir e retificar seu texto, defronta-se com diversos níveis de dialogia. Ela não escreve por acaso, pois ela parece já ter concepção do que é o texto e noção do que subjaz a sua construção, de modo que, além das atividades mentais extremamente complexas exigidas pela escrita, estão imanescentes diversos planos de dialogia implicados em sua escrita, como: o outro para quem a criança diz – seus leitores –; o outro de quem toma suas palavras para dizer – seus modelos –; o outro sobre quem diz – suas personagens –; o outro, que é participante do produto do texto – colegas, professores e quaisquer outros destinatários. Com isso, queremos afirmar que, por trás de todo passo dado durante o processamento da escrita para a enunciação do discurso, há explícito o caráter dialógico da linguagem. Escrever envolve, assim, além dos conhecimentos cognitivos e linguísticos, conhecimentos sociais.

Apesar das mais variadas abordagens e contribuições linguísticas no que se refere ao processamento textual e, em especial à revisão textual, percebe-se que esta última não fora ainda suficientemente problematizada no que tange ao escritor (criança) que retifica fazendo “uma proposta de compreensão” a seu interlocutor, ou seja, estabelecendo um vínculo dialógico em seu discurso escrito.

Assim, a proposta desta pesquisa partiu da necessidade de se investigar e analisar, segundo a perspectiva sociointeracionista, as retificações empregadas pelas crianças em seus textos, na busca de aperfeiçoá-los para a compreensão leitora, considerando que, para isso, muitos fatores estão imbricados nessa tarefa, tais como: a presença de um outro/interlocutor que clama pela compreensão, as dialogias instauradas no texto, os processos de coesão e de coerência na feitura textual, o uso evolutivo das atividades epilinguísticas decorrentes do ensino, a relação da criança consigo própria como escritora e como leitora de seu texto.

Partindo-se também da necessidade de compreender e analisar a revisão textual enquanto etapa primordial do processamento e sinônimo de uma prática social no universo de ensino desses sujeitos, as crianças, foi que se buscou investigar, longitudinalmente, as marcas por elas concretizadas em produções textuais, participando dessa experiência crianças da primeira e da segunda série de uma escola particular de classe média de Fortaleza, Ceará. Assim, o que se tomou como objeto de investigação foram as marcas espontâneas de retificação deixadas pelas crianças em seus textos para provê-los de significação e, conseqüentemente, contribuir para seu melhoramento discursivo. Essas retificações, como dissemos, foram feitas espontaneamente pelas crianças, ou seja, sem o monitoramento do pesquisador.

A contribuição que esta investigação pretende trazer para a(s) teoria(s) da aquisição, processamento e desenvolvimento da escrita e para o ensino tende a visualizar o ato de escrever prototipicamente dividido em três etapas distintas,

o planejamento, a execução e a revisão, está associada ao norteamento de questões relevantes à apropriação de estratégias e/ou habilidades da criança para a identificação, análise e resolução das irregularidades do seu texto, levando-se em consideração o caráter social da escrita.

Esperamos que este estudo contribua para uma mudança nas práticas escolares, no sentido de que o uso da revisão ou retificação, durante o processamento da escrita e depois dele, seja tido como uma estratégia eficaz para a boa produção textual, e que a escola, desde cedo, possa inserir a criança nesse contínuo processo, não considerando, assim, o texto como um produto acabado e suficiente em si, mas que comporta várias dialogias.

OLIVEIRA, R. M. L. de; SERAFIM, M. S. A correction in text for children: a look dialogic. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.565-592, 2010.

- *ABSTRACT: This study aims to investigate the grinding marks used by children in 1st and 2nd grades in the process of textual production. To this end, we rely on Psycholinguistics, by presenting and questioning the model of knowledge base revision for the processing of writing, of Bartlett (1982), Scardmalia and Bereiter (1987), Hayes et al. (1987) and White and Arndt (1995), and to emphasize the importance of brands during the acquisition of written language by the child, the contributions of Bakhtinian dialogism, we consider the interactive and dialogic value on adjustments in the children's text, and in studies Ginzburg's (1989), when analyzing these marks in the texts as individuals. From a typology of linguistic operations proposed by Fabre (1986), we conducted a qualitative study of brands rectified detected in the texts of children. The results showed that the marks left by the children at the time of writing are revealing intense interactive and dialogic of language acquisition, representing the other as an essential component in the construction of meaning. The results lead us to the conclusion that taking the text while rectifying an interactive and dialogical school is to show the existence of subjects who interact through the various uses of language.*
- *KEYWORDS: Written language. Rectification text. Rewritten. Children's narratives.*

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.25, p.5-23, jan./jun. 1995.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, M. (Org.). *Understanding reading comprehension: the language, processes and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 1982. p.345-363.

BRONCKART, J. P. El discurso como accion: por un nuevo paradigma psicolinguístico.

Anuário de Psicologia, Barcelona, v.54, p.3-48, 1992.

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar e escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FABRE, C. La réécriture dans l'écriture. Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquées*, Paris, n.68, p.15-39, 1987.

_____. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n.62, p.59-79, avril/juin 1986.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993. p.101-119.

GRÉSILLON, A.; LEBRAVE, J. L. Avant-Propos. *Languages*, Paris, n.69, p.5-10, 1983.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. C. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG L. W., STEINBERG, E. R. (Org.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p.3-30.

HAYES, J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSEMBERG, S. (Org.). *Advances in applied psycholinguistic: reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. v.2, p.196-240.

PETIT, J. Le grand cataclysm des corrections: note sur des manuscrits de Green et de Mauriae. *Littérature*, Paris, n.28, p.40-49, 1977.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades pela criança. In: VAL, M. G. C.; ROCHA G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.69-83.

SCARDMALLIA, M.; BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: In: ROSEMBERG, S. (Org.). *Advances in applied psycholinguistic: reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. v.2, p.142-175.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WHITE, R. V.; ARNDT, V. *Process writing*. London: Longman, 1995.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado em julho de 2010.

ALGUNS SUBSÍDIOS INTERDISCIPLINARES PARA O TRATAMENTO DA QUESTÃO DA NATUREZA COGNITIVA DA LINGUAGEM

Zinda VASCONCELLOS*

- **RESUMO:** Este artigo pretende colaborar para a discussão sobre a necessidade de postular ou não uma faculdade de linguagem e, no caso positivo, qual seria a natureza de tal faculdade. Na verdade, como é impossível chegar a conclusões sobre isso no quadro de um único artigo, e trata-se de uma questão que exige uma extensa colaboração interdisciplinar, depois de apresentar uma caracterização das propostas que atribuem natureza inata à capacidade de linguagem e de alguns dos problemas em que elas incorrem, o artigo sobretudo traz à discussão os subsídios necessários ao tratamento da questão, retirados, em primeiro lugar, da literatura das áreas da Genética, das Teorias da Evolução e do Desenvolvimento e das Neurociências e, em seguida, dos estudos sobre a Origem da Linguagem, sobre a Aquisição da Linguagem e sobre a Cognição Animal. Discute, finalmente, as implicações dos subsídios levantados que, nem sempre, são adequadamente consideradas em muitas concepções correntes entre os linguistas.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Faculdade de linguagem. Inatismo.

Apresentação

Sempre desconfeiei de explicações inatistas, não só em relação à linguagem, mas também quanto ao comportamento em geral. Além de ter sido muito influenciada pelo Marxismo e pela Psicanálise, que já seriam suficientes para justificar isso, também o fui por Piaget, que morreu acreditando que a funcionalidade das mudanças evolutivas não podia ser fruto só de mutações geradas pelo acaso e disseminadas pela seleção natural¹. No entanto, apesar dessa desconfiança, também tenho ressalvas com respeito aos paradigmas alternativos ao chomskyano em Linguística e reconheço o fato de que este conseguiu um sucesso razoável em Sintaxe, tendo descoberto uma série de princípios, à primeira vista, imprevisíveis, os quais, não dá para jogá-los fora junto com a água do banho: qualquer proposta de explicação semântico-funcional das gramáticas não pode simplesmente

* UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Instituto de Letras – Departamento de Estudos da Linguagem, Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 22270-010 – zinda@superig.com.br.

¹ Mesmo reconhecendo a não hereditariedade de mudanças adquiridas, ele afirmava que deveria haver um mecanismo através do qual, durante o desenvolvimento epigenético, o meio ambiente e a experiência dos organismos possam influenciar os processos intracelulares de expressão e de transmissão genética. (PIATTELLI-PALMARINI, 1983). Para respostas mais atuais a esse tipo de questões, ver Jablonka e Lamb (1995, 2005).

abandoná-los e recomeçar do zero na busca de outros, mas deve poder, ao contrário, mostrar em que eles são semântica ou funcionalmente necessários.

Mas, como disse Bickerton (2005) ², qualquer discussão sobre a existência e a natureza de uma faculdade da linguagem exige uma extensa colaboração interdisciplinar, que inclua biólogos, neurocientistas, antropólogos, estudiosos da comunicação e cognição animal, psicólogos, arqueólogos, etc.³ Assim, em busca de alternativas e/ou confirmações sobre o inatismo – e sobretudo de fatores que expliquem em que as características universais da linguagem e das línguas são necessárias –, aventurei-me por estudos de Genética, Teoria da Evolução e Neurociências e, além disso, por estudos de todos os tipos de começos; não só sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas também sobre cognição animal e experiências de ensino de linguagem a primatas; “sinalização caseira” (*home signing*, os sinais feitos por crianças surdas não expostas a uma língua de sinais); línguas crioulas; também sobre a origem da linguagem, tema que deixou de ser tabu e que tem apresentado hipóteses interessantes sobre os fatores que explicariam a gênese de certas propriedades da linguagem.

O presente artigo tem como primeira finalidade partilhar os conhecimentos obtidos na literatura desses diferentes campos com outros linguistas, já que muitas concepções correntes na nossa área são incompatíveis com eles; procurará articulá-los para examinar a questão da existência e natureza, inata ou não, de uma faculdade de linguagem, mostrando as implicações que deles decorrem, que nem sempre são adequadamente consideradas. Evidentemente, não dá para falar aqui de tudo o que vi nesses estudos. Mencionarei apenas os pontos que julgo mais relevantes para esclarecer a respeito da natureza da linguagem. Mas antes, para poder fazer isso, apresentarei, na próxima divisão do artigo, as principais características das propostas sobre uma faculdade de linguagem inata, salientando especialmente os pontos para o esclarecimento dos quais são relevantes os subsídios de outras disciplinas.

Observações sobre concepções quanto a uma faculdade de linguagem inata

Para esclarecer os pontos problemáticos das concepções inatistas sobre a existência de uma faculdade de linguagem e na impossibilidade de fazer isso para cada proposta existente na literatura, apresentarei primeiro uma caracterização prototípica dessa faculdade que valha para a maioria dos inatistas, embora cada

² Ele disse isso especificamente em relação à questão da origem da linguagem; mas isso se aplica igualmente ao tema discutido aqui.

³ E eu acrescentaria: historiadores, etnólogos, estudiosos do desenvolvimento cultural.

um deles possa se afastar de uma ou mais das características apontadas. Seria uma capacidade mental: a) inata; b) de natureza representacional; c) específica para a linguagem e separada de outras capacidades da mente⁴; d) não presente em outras espécies animais, nem mesmo nos primatas superiores; e) cuja principal função é a de guiar a aquisição da linguagem pelas crianças, que, sem ela, é considerada impossível, principalmente por causa de uma alegada “pobreza do estímulo”⁵, mas também devida à descrença que a maioria dos inatistas manifesta no que diz respeito à importância de processos de aprendizagem⁶.

O principal adepto da existência de uma capacidade inata de linguagem é Chomsky. Na proposta dele, o essencial de tal faculdade consiste num sistema computacional, de natureza sintática, que permite a formação de um número infinito de sentenças a partir de um elenco finito de elementos, daí o nome de Gramática Universal (doravante GU) a ela atribuído. Em alguns textos, fala-se também da existência de um dispositivo para guiar a aquisição da linguagem, ou DAL (LAD em Inglês)⁷.

Para a maioria dos inatistas, tal capacidade é de natureza representacional, um “sistema de competência”: conjunto de conhecimentos (de regras e/ou princípios conforme as teorias) de natureza simbólica, que estariam, de algum modo, instanciados no cérebro, e não um substrato neural que possibilite, por exemplo, o comando articulatório ou a percepção dos sons usados na linguagem⁸.

Isso levanta uma objeção imediata: como tal sistema, de natureza extremamente abstrata, cujas características não têm relação com a sobrevivência e inexistente em nenhuma outra espécie, pode ser fruto da evolução guiada pela seleção natural?

⁴ Para muitos autores, correspondente a um módulo da mente/cérebro (ver mais abaixo no texto).

⁵ O argumento da pobreza do estímulo aparece na obra de Chomsky desde um trabalho dele junto com Miller (1963 apud CULICOVER; JACKENDOFF, 2005) até atualmente (CHOMSKY, 2007). Resumidamente, trata-se da ideia de que o *input* linguístico não é suficiente para que as crianças possam adquirir linguagem apenas induzindo as propriedades dele, havendo a necessidade da GU para “estretar” a classe das possíveis análises.

⁶ Um exemplo extremo em tal desconfiança na possibilidade da aprendizagem se encontra na contribuição de Fodor ao dito debate Chomsky/Piaget (PIATTELLI-PALMARINI, 1983), em que, defendendo a impossibilidade lógica de desenvolvimento de linguagens ou estruturas mais ricas se já não estiverem pré-disponíveis, o autor simplesmente exclui a possibilidade de existência de qualquer aprendizagem real.

⁷ É quase impossível falar de uma proposta chomskyana, dada a extrema “mutabilidade” das posições do autor. Mas creio que esta apresentação está em termos suficientemente gerais para não ser incompatível com nenhuma das fases das ideias dele a respeito; ela corresponde ao estágio do pensamento dele expresso em Hauser et al (2002), Fitch et al (2005) e Chomsky (2006, 2007).

⁸ Nessa versão da faculdade de linguagem alternativa à chomskyana, tal substrato também poderia ser visto como inato; mas isso não é necessário num modelo desse tipo, ou o seria apenas num caráter rudimentar. Bastaria que a constituição inata do sistema nervoso fosse compatível com o desenvolvimento de substratos mais específicos para o exercício da produção e da recepção da linguagem, desenvolvimento que se fosse dando paulatinamente à medida que as crianças fossem sendo expostas à linguagem ambiente e tentassem ativamente aprendê-la – visão “ativa” da aquisição da linguagem que vem sendo desenvolvida por diferentes autores, inclusive de origens teóricas bastante diferentes, como Velleman e Vihman (2006), Lemos (2002), e Albano (1990).

Chomsky (2006), pessoalmente, não se interessou muito pela origem evolutiva da GU, e, na verdade, sempre tendeu a resistir à ideia de que a seleção natural seja o fator causal predominante dessa gênese. Acredita ser a GU de desenvolvimento muito recente na evolução humana e prefere atribuir o seu surgimento à organização do sistema nervoso ou ao resultado “de leis físicas e químicas em um cérebro que atingiu certo nível de complexidade” (CHOMSKY, 2006, p. 67). Outros adeptos do inatismo linguístico – os principais são Pinker (1984, 2003), Pinker e Jackendoff (2005), Bickerton (1990, 1996, 1998, 2003, 2007) Jackendoff (2003) e Culicover e Jackendoff (2005) – geralmente se interessaram mais pela questão. Mas, a crer nos críticos construtivistas do inatismo – ver, por exemplo, Elman et al (1998) –, boa parte das concepções inatistas sobre a conduta e a cognição dos organismos superiores parte de ideias desmentidas pelos avanços da Genética Molecular, ou incompatíveis com resultados de pesquisas neurocientíficas sobre a natureza do cérebro⁹.

Elman et al (1998) criticam sobretudo o que chamam de ilusão preformacionista, segundo a qual o genoma especifica, explicitamente, os traços de comportamento ou os conhecimentos dos organismos. Mais ainda que isso ocorra sob a forma de representações inscritas no cérebro. O que, segundo eles, é não só implausível, dado a plasticidade do desenvolvimento cerebral dos organismos complexos, como também impossível, porque não há um número suficiente de genes para determinar todos esses conteúdos.

Talvez seja preciso “modalizar” um pouco essas críticas; em primeiro lugar porque toda “compactação” de ideias de diferentes autores recai numa certa simplificação, não refletindo adequadamente as hipóteses evolutivas de cada um; em segundo lugar, porque as concepções criticadas já passaram por desenvolvimentos que removeram algumas das suas inadequações, sendo que algumas dessas mudanças são posteriores à publicação de Elman et al (1998) e rebatem algumas das críticas em pauta¹⁰.

Só que as reformulações feitas, por um lado, não conseguem responder a algumas das críticas, mas mantêm os pontos criticados; e, por outro lado, na tentativa de levar outras críticas em conta, em alguns aspectos se afastam tanto das ideias antes defendidas que é de se questionar o grau em que as novas

⁹ Boa parte dessas ideias só vieram a ser desmentidas recentemente, sobretudo após as descobertas genéticas resultantes do deciframento do genoma humano e de outras espécies. Outras já são questionadas por evolucionistas, geneticistas, biólogos moleculares e embriologistas há bastante tempo, mas permanecem vivas no senso comum, de que nem sempre os linguistas conseguem escapar.

¹⁰ Bickerton (2003), por exemplo, reconhece que algumas de suas hipóteses anteriores violavam pressupostos da Biologia Evolutiva – por exemplo, a postulação de uma “macromutação” (BICKERTON, 1990) – e da Neurologia (a ideia de que várias regiões do cérebro antes isoladas se teriam ligado a partir de um dado momento (BICKERTON, 1996, 1998).

propostas ainda apresentam as características que dei como prototípicas de uma visão inatista no início desta divisão do artigo.

Seria muito longo desenvolver isso aqui, porque se aplica de modo diferente de autor para autor (e, muitas vezes, até de texto para texto de um mesmo autor), de modo que, para justificar o dito, eu teria que dedicar o resto do artigo ao exame detalhado dessas propostas, o que me afastaria do meu objetivo aqui, que é antes o de apresentar os subsídios de outras disciplinas necessários para o tratamento adequado da natureza cognitiva da linguagem. Mas vou dar alguns exemplos.

Começando pelo que toca à manutenção de aspectos incompatíveis com as descobertas de outras disciplinas, Jackendoff (2003) cita a crítica de Elman et al (1998) de que a plasticidade cerebral não permite a existência de uma faculdade da linguagem com conteúdos fisicamente inscritos no cérebro. Mas, além de “fugir pela tangente”, dizendo que tal faculdade não precisa estar isolada física e computacionalmente do resto da mente¹¹, argumenta que o dito por Elman et al (1998) também se aplica a qualquer especialização cognitiva dos animais e mantém a ideia de que a faculdade de linguagem inclua conteúdos específicos, embora busque reduzi-los ao máximo. E eu também poderia mencionar a adesão de Pinker (2003, p. 35) à existência de “genes para a linguagem”, ideia cujos problemas ainda serão abordados neste artigo¹².

Por outro lado, no que se refere ao afastamento de algumas propostas reformuladas da “visão prototípica” de uma GU inata, Jackendoff (2003) admite, como fonte dos universais linguísticos ou como explicação da aquisição da linguagem, um papel muito grande para fatores não inatos, ou não específicos para a linguagem, e deixa muito mais lugar para a ação da aprendizagem. Menciona por exemplo: princípios gerais da mente; regularidades de ordem não mental, emergentes do uso de sistemas comunicativos numa comunidade de organismos; a possibilidade da maior facilidade da aquisição infantil pelas crianças ser devida ao caráter imaturo de suas mentes¹³; as regularidades estatísticas presentes no *input* linguístico.

Nesse livro, o autor ainda continua dizendo que, mesmo que se possa chegar a um modelo do “aprendiz de linguagem” (JACKENDOFF, 2003, p. 87) mais dirigido pelo *input*, seria improvável que isso afaste a necessidade da GU. No entanto, no

¹¹ Mas, além disso, não responder à questão onde estariam registrados esses conteúdos, em que essa faculdade ainda assim seria específica para a linguagem? Pelo mero fato de poder processar a linguagem? Não tem lógica nenhuma atribuir a existência de uma faculdade mental, ainda por cima inata, correspondente a qualquer tipo de conteúdo que o cérebro possa processar. Ai, teríamos que ter a faculdade da leitura, a própria para tocar violino, a subjacente à capacidade de dirigir automóvel, etc.

¹² Embora o lado problemático dessa ideia seja amenizado pelo fato de ele já tratar dos possíveis efeitos desses genes em termos moleculares e epigenéticos (embora de modo especulativo...) e admitir que, dada a onipresença da pleiotropia no desenvolvimento, eles possam não afetar apenas a linguagem.

¹³ O que é um fator chave das explicações propostas pelos construtivistas conexionistas.

livro que escreveu com Culicover, se a ideia da existência da GU não chega a ser abandonada, seu papel é radicalmente diminuído, já que os autores praticamente igualam aquisição e aprendizagem, dizendo que qualquer teoria de aprendizagem adequada para o léxico e para os aspectos periféricos da língua (em cujo domínio a GU não é considerada necessária) seria capaz de dar conta também do núcleo da gramática (CULICOVER; JACKENDOFF, 2005).

Também Bickerton (2003) se afasta bastante de uma visão inatista prototípica ao sugerir que a primeira etapa da evolução que propõe para a linguagem, a do surgimento da representação simbólica, teria sido um evento cultural, e não biológico.

Voltando aos problemas das concepções inatistas, elas, sobretudo as que apelam para a seleção natural, derivam de uma “versão clássica” da Teoria da Evolução, a chamada síntese neodarwinista, pela qual as diferenças entre as espécies provêm de mutações dos genes disseminadas por seleção natural, mutações que teriam origem aleatória, não comandada pelo ambiente. Muitos aspectos dessa versão da evolução têm sido postos em dúvida (ver Gibbs (2004), Jablonka e Lamb (1995, 2005), Gerstein e Zheng (2006)). Além do mais, as propostas inatistas também nem sempre consideram as restrições sobre os tipos de mudanças evolutivas possíveis segundo a Teoria do Evo-devo, que é uma versão mais recente da Teoria da Evolução.

Outros problemas para as concepções inatistas vêm dos estudos sobre a Aquisição da Linguagem e a Cognição Animal: os primeiros questionam o argumento da pobreza do estímulo e a interpretação inatista do chamado período crítico¹⁴, mostrando a existência de muito mais estrutura no *input* do que é suposto pelas propostas inatistas e deixando um papel muito maior para a aprendizagem e para faculdades gerais da mente; já os segundos apontam para a potencialidade dos animais aprenderem linguagem.

Uma caracterização das concepções inatistas de linguagem deve incluir a visão do sistema nervoso que as acompanha tipicamente, a dita hipótese da modularidade da mente. A hipótese tem várias versões; para a mente em geral, é Fodor (apud LIEBERMAN, 2002) o autor da mais conhecida, que postula a existência de uma série de módulos mentais independentes uns dos outros, cada um com seus primitivos e operações. No que toca à linguagem, ela tem uma versão

¹⁴ O termo **período crítico** se refere a um período de tempo, que se acredita ser biologicamente determinado, durante o qual os organismos estão predispostos para a aquisição de respostas específicas, a qual tende a se tornar impossível depois. O conceito nasceu no campo da Etologia. Os gerativistas o interpretam como resultante de um “fechamento” da GU.

ancestral nas ideias de Chomsky sobre a existência de um “órgão da linguagem” independente da cognição geral¹⁵.

Quanto à arquitetura do “módulo da linguagem” e sua localização no cérebro, o modelo mais tradicional é o de Lichtheim, de 1885, desenvolvido por Geschwind, em 1970, com base em descobertas anteriores de Broca e Wernicke sobre certas afasias com características próprias decorrentes de danos às áreas cerebrais que mais tarde receberam os nomes desses dois neurologistas (LIEBERMAN, 2002). A versão clássica do modelo não pressupõe áreas que contenham representações simbólicas (“competências”), mas sim regiões responsáveis por dados comportamentos (“desempenhos”). Grosso modo, ela responsabiliza a área de Broca pelo domínio dos aspectos expressivos da linguagem, e a de Wernicke, pelos aspectos receptivos. Mas neurologistas próximos das ideias gerativistas reinterpretaram o modelo em termos de subsistemas de conhecimentos, sendo Grodzinsky o mais conhecido entre os linguistas. Eis alguns títulos de artigos sugestivos disso: “Trace-deletion, theta-roles and cognitive Strategies”; “The innateness of binding and coreference”.

Os críticos conexionistas – Elman (2005), Elman et al (1998) e Karmiloff-Smith (1998) – alegam que as concepções modulares se baseiam em resultados afasiológicos de adultos e não levam em conta o desenvolvimento. Também se baseiam, segundo eles, em ideias falsas, como a de que, na gênese de diferentes déficits neurológicos, há alguns módulos preservados e outros atingidos – quando, para esses autores, em vez de ser qualitativamente diferentes, tais déficits formam um contínuo, e suas causas são devidas a processos de nível “mais baixo” do que danos a módulos cognitivos inteiros.

Passemos, então, aos subsídios interdisciplinares necessários para um tratamento adequado dos problemas delineados nesta divisão.

Alguns subsídios interdisciplinares para a abordagem das questões em foco

Da Genética, da Teoria da Evolução e da Biologia do Desenvolvimento

Mencionei anteriormente a “ilusão preformacionista” que Elman et al (1998) atribuem à maioria das propostas inatistas sobre o comportamento e a cognição dos organismos superiores. Tal ilusão decorre de uma concepção de gene chamada de Gene P (P de preformacionismo) (GRIFFITHS, 2006), segundo a qual os genes

¹⁵ Essa ideia, sob formulações diversas, aparece em várias obras de Chomsky. O texto mais antigo em que a encontrei foi na contribuição inicial dele para o dito “debate Chomsky/Piaget” (cf. PALMATTELLI-PALMARINI, 1983), mas ela já deve ter sido expressa antes disso.

são vistos enquanto causas de dados traços do fenótipo (por exemplo, um gene para olhos azuis). Dela resulta uma disposição para acreditar em genes únicos para a determinação de características complexas, e, no caso da linguagem, a esperança em encontrar um gene, ou um pequeno conjunto de genes, que sejam o fruto de mutações próprias à espécie humana e tenham causado o advento da capacidade de linguagem preconizada. Mas tal concepção não encontra fundamentos nas descobertas mais recentes sobre a genética e o desenvolvimento epigenético dos organismos, por um lado, e nas versões mais atuais da Teoria da Evolução, por outro, segundo as quais as características do adulto não dependem diretamente dos genes, mas se desenvolvem gradualmente através de uma série de interações causais dos produtos gênicos entre si e com fatores externos¹⁶.

Tal ilusão ainda seria admissível se os seres humanos tivessem genes muito diferentes dos das outras espécies. O que não ocorre: não só eles têm mais de 98% dos genes em comum com os chimpanzés, como mais de 70% em comum com os ratos. É óbvio que a relação dos genes com características não pode ser tão direta, e que as diferenças entre essas espécies dependem mais de mecanismos regulatórios diferentes, determinantes dos padrões de expressão dos mesmos genes durante o desenvolvimento delas, do que de novos genes estruturais. Assim a Teoria do Evo-devo liga a evolução sobretudo a mudanças no padrão temporal de desenvolvimento dos indivíduos de uma espécie (CARROLL, 2006), que é determinado pelos genes, mas especialmente pelos mais antigos, que têm versões correspondentes desde os primeiros seres multicelulares!

Os estudos sobre o desenvolvimento dos organismos, sobretudo o embriológico, mas não só, também mostram que a trajetória dos genes às características é bastante indireta, e tem um caráter “histórico” (no sentido das características dependerem mais do processo do seu desenvolvimento do que dos genes em si). Os mesmos genes podem se expressar ou não, e podem fazê-lo em momentos diferentes, dependendo dos outros genes ativos anteriormente ou no mesmo momento, o que tem consequências nas características resultantes. Tais estudos também mostram que o padrão típico de desenvolvimento de uma espécie é muito “canalizado”, no sentido de que fenótipos semelhantes podem resultar de genótipos relativamente diferentes, havendo vários caminhos para soluções equivalentes – o que, até certo ponto, protege o padrão da variação genética, visto que o efeito das mutações em um gene é uma consequência global da expressão de todos os outros genes: o impacto fenotípico de uma mutação não é proporcional à magnitude da mesma, mas depende da dinâmica geral do desenvolvimento. Dessa canalização resultam restrições aos tipos de mudanças

¹⁶ A visão preferida atualmente é a do Gene M (M de molecular), caracterizado por sua estrutura molecular e por sua atuação nos processos epigenéticos do desenvolvimento do organismo.

possíveis, não bastando que uma estrutura ou característica seja favorável à sobrevivência para que possa ter evoluído.

Uma observação importante que decorre das considerações acima é que não basta encontrar um ou poucos genes que difiram dos primatas aos humanos para que se possa atribuir a eles os conhecimentos que fariam parte da GU, a menos que se possa explicar como esses genes atuam e como os processos epigenéticos que eles desencadeiam levam a uma estrutura cerebral específica para a linguagem, sobretudo uma que contenha conteúdos representacionais específicos.

Há que se levar em conta ainda que novas descobertas sobre o genoma e sobre os processos epigenéticos do desenvolvimento dos organismos revelaram a existência de mais processos evolutivos do que os baseados nas mutações do DNA, que deixam mais lugar para o papel do meio e da experiência – Gibbs (2004), Jablonka e Lamb (1995, 2005) e Gerstein e Zheng (2006). Piaget teria ficado tão feliz se soubesse!

Da Neurociência

A primeira coisa a comentar é que os estudos de Edelman (1992) e de Edelman e Tononi (2000) sobre o desenvolvimento do sistema nervoso mostram que este só é determinado pelos genes de modo muito indireto, “de rascunho”. Para ele, a estrutura fina do sistema nervoso é formada em duas etapas parcialmente imbricadas. Na primeira, ocorrida durante o desenvolvimento embrionário, formam-se várias redes de conexões entre neurônios de diferentes áreas, como resultado de uma série de eventos semialeatórios, em que células se dividem, migram, morrem, formam sinapses, etc., dependendo apenas de fatores topológicos e temporais, ou seja, do lugar ocupado por cada neurônio, de qual evento ocorreu antes de outro, e da correlação entre a atividade de várias células. Na segunda, que começa antes da primeira terminar, dura a vida inteira e é dependente da experiência, algumas dessas conexões são reforçadas, outras são formadas, e outras ainda se perdem. Em resumo, o sistema nervoso é um sistema auto-organizado¹⁷, guiado no seu processo de formação por forças estatisticamente tão variáveis, que nem gêmeos idênticos têm exatamente a mesma estrutura cerebral: os genes restringem os processos desenvolvimentais possíveis, mas não determinam o resultado deles. Isso, por si só, já fala contra a existência de “microcircuitos” que correspondam a representações inatas específicas para dados domínios de conhecimentos, como tendem a crer os adeptos do inatismo cognitivo e linguístico.

¹⁷ Do tipo dos sistemas auto-organizados que têm sido evidenciados nas ciências físicas, desde que se trate de fenômenos que tenham uma história de desenvolvimento (KELSO, 1995).

Jackendoff (2003) rebate essa conclusão, dizendo que ela se aplicaria também aos instintos animais, cuja existência ninguém nega. Bom, Piaget duvidava. Mas o próprio Jackendoff (2003) observa que as capacidades inatas dos animais tendem a depender de “truques baratos”, como, por exemplo, a conduta de ataque a outros machos dos machos de uma espécie de peixe, que, na verdade, dirige-se a qualquer coisa que apresente o tipo adequado de mancha vermelha. Ora, os estudos mencionados por Elman et al (1998) que Jackendoff (2003) rebate negam a possibilidade de existência de representações inatas no córtex cerebral, mas as admitem no mesencéfalo, desde que limitadas a estímulos muito simples. Caso que se aplica à mera presença de uma mancha vermelha, mas dificilmente ao tipo de conteúdos que Jackendoff (2003) atribui à GU (por exemplo, para citar um dos mais simples, a estipulação de que uma categoria frasal tenha como núcleo a categoria lexical correspondente – que implica que o mesencéfalo teria condições de reconhecer o que é uma categoria frasal, o que são categorias lexicais, a relação de dominância, etc.).

Mas há mais. Descobertas neurocientíficas mostram que a plasticidade do córtex cerebral é incompatível não só com conteúdos representacionais inatos, mas até com “módulos inatos” para dadas funções. Aqui e no que se segue, por impossibilidade de reportar as várias experiências, basear-me-ei sobretudo em Elman et al (1998). Mas não consigo deixar de mencionar as experiências de substituição sensorial levadas a efeito por Bach-y-Rita (apud PHILLIPS, 2006), que ilustram cabalmente o dito acima.

Bach-y-Rita (apud PHILLIPS, 2006) fez com que um rapaz cego há anos voltasse a “ver” com a língua: uma câmara em sua testa leva o sinal até um dispositivo que transforma os padrões de claro e escuro em impulsos elétricos, que estimulam uma grade de elétrodos em sua língua, que carrega a imagem codificada. Observação de Phillips (2006, p. 71): “O órgão do sentido que capta a informação, assim como a forma como ela é levada ao cérebro [e a zona do córtex a que chega, que provavelmente não deve ser o córtex visual primário] parecem menos importantes que a informação em si”.¹⁸

Ninguém nega que, apesar da variabilidade individual da estrutura cerebral, haja tendências consistentes para a alocação do processamento das funções a dadas áreas corticais. Isso se explica seja pelas propriedades computacionais de tais áreas, mais adequadas para umas funções que para outras, seja por fatores temporais do desenvolvimento (que funções se desenvolvem primeiro, e que áreas ainda estão livres ou já ocupadas). Assim essas tendências se aplicam à maioria

¹⁸ Detalhe: a substituição do elemento visual por outro tátil produz uma experiência semelhante à visão, mas só quando a câmara é ativamente controlada pelo sujeito. Isso, além de falar contra a existência de módulos específicos para diferentes sensações, aponta para a importância do caráter “ativo” da experiência, do seu interesse para os sujeitos, na formação dos próprios substratos neurais.

dos indivíduos, desde que passem pelas experiências necessárias – que, no caso humano, incluem não só ter estímulos visuais, auditivos, táteis, etc., mas, para a aquisição da linguagem, estar expostos a uma língua durante a infância e ser objeto de cuidados interpessoais dentro de uma cultura.

Mas essas áreas do cérebro, em vez de serem “módulos” inatos específicos para um dado domínio cognitivo, no início são apenas adequadas para o processamento dos *inputs* típicos de tal domínio, e só se tornam específicas para ele como resultado de um processo de modularização, dependente da experiência, capaz de acontecer até para atividades que ninguém diria que são inatas, como a leitura. Processo que pode não se dar, ou só de modo diferente do normal, na falta da experiência adequada, ou em circunstâncias excepcionais, como problemas durante o desenvolvimento do sistema nervoso, falta séria de *inputs* sensoriais, amputações de partes do corpo, isolamento na infância, etc. Fora isso, o desenvolvimento das funções típicas é muito canalizado, havendo vários caminhos para soluções equivalentes; e, em caso de danos cerebrais, outras zonas do cérebro se ocupam das funções normalmente processadas pela atingida, desde que o dano seja precoce: por exemplo, lesões que causariam afasia em adultos não impedem a aquisição ou a recuperação da linguagem por crianças pequenas; e os déficits provisórios que estas sofrem não correspondem aos danos às mesmas áreas que causariam em adultos¹⁹.

Além disso, todas as diferenças entre a estrutura do cérebro humano e o de outros primatas são questão de grau: há variações de tamanho absoluto e relativo de áreas homólogas, e também na distância entre os subsistemas, mas não há evidências de que os humanos tenham desenvolvido novos tipos de neurônios, novas formas de circuitos, novas camadas corticais ou novos neurotransmissores sem correspondentes no cérebro dos primatas. Onde residiria o substrato para um órgão de linguagem apenas humano?

Não se pode negar, porém, que diferenças relativas importem, porque, dada a “concorrência” entre processos de desenvolvimento neurais, elas podem conduzir a reorganizações das conexões neurais, que podem provocar diferenças cognitivas.

¹⁹ Essas diferenças nos efeitos de danos cerebrais em crianças e adultos são devidas ao fato de que dadas “aquisições” em uma fase do desenvolvimento são necessárias para outras posteriores. Por exemplo, ao passo que, nos adultos, a área de Broca está mais ligada à produção da linguagem que à compreensão, e a de Wernicke mais à compreensão que à produção, danos precoces na área de Broca do hemisfério esquerdo têm efeitos leves na produção da linguagem, enquanto danos na área de Wernicke esquerda interferem mais na linguagem expressiva! Mas isso se explica porque esses últimos dificultam a análise acústica, o que por sua vez perturba o estabelecimento dos padrões motores da fala, que precisam de suporte perceptual. Esses efeitos não ocorrem em adultos com lesões na área de Wernicke esquerda, porque seus padrões motores para a pronúncia já estão automatizados – ver a longa discussão sobre isso de Elman et al (1998, p. 301-314).

E isso mesmo na ausência de novas mutações, além das que causaram diretamente tal crescimento diferencial de umas partes do cérebro sobre outras²⁰.

Vale dizer que existe uma visão do substrato neural da linguagem alternativa à do modelo Lichtheim/Geschwind, a qual é compatível com a plasticidade cerebral e com o papel central da experiência na aquisição da linguagem de que ainda falaremos.

Para Lieberman (2002), tal substrato neural, ao invés de ser um “órgão” discreto, situado em poucas áreas do córtex, e de conter “conhecimentos” inatos, forma um sistema funcional (doravante FLS, da sigla em Inglês) que regula a compreensão e a produção dos enunciados linguísticos – ou seja, é voltado ao desempenho, como os outros sistemas mentais que permitem comportamentos complexos e direcionados a metas.

O FLS se sobrepõe a outros sistemas sensório-motores que evoluíram para fornecer respostas motoras a desafios e oportunidades ambientais, aumentando a adaptabilidade da espécie. Como eles, é constituído por circuitos que ligam populações segregadas de neurônios em diversas estruturas anatômicas distribuídas pelo sistema nervoso²¹. Nele, além das áreas de Broca e de Wernicke, têm especial importância dois outros tipos de componentes: estruturas subcorticais, em especial os órgãos da base; e outras zonas do córtex a que normalmente são atribuídas funções não linguísticas, envolvidas na memória de trabalho verbal e no “controle executivo” do pensamento e da ação²².

Os órgãos da base são estruturas subcorticais importantes para o controle motor e a formação de padrões de comportamento complexos e automatizados que resultam numa recompensa, sobretudo quando estes dependam do sequenciamento de componentes e sua integração em padrões maiores. Junto com o lado dorsal do córtex e o cerebelo – outro integrador de padrões motores – estão entre as partes do sistema nervoso que mais se desenvolveram durante a evolução humana. Segundo Lieberman (2002), eles têm não só funções motoras, mas também cognitivas: canalizam informações sensoriais de e para várias áreas corticais e límbicas, integrando-as com informações linguísticas e regulando vários aspectos do pensamento e da ação. No que toca especialmente à linguagem, estão implicados: em certos aspectos da produção da fala, em especial no que

²⁰ Esse tipo de crescimento normalmente decorre de uma mutação que envolva a regulação da expressão dos genes homeóticos, que guiam o padrão de desenvolvimento epigenético de cada espécie.

²¹ Tais sistemas funcionais dão lugar a relações entre o cérebro e os domínios cognitivos e comportamentais simultaneamente locais e distribuídas, no sentido de que são formados de várias estruturas cujos neurônios não são específicos de um único sistema, mas sim formam diversas “populações” pertencentes a diferentes sistemas, embora as populações de uma mesma estrutura tenham propriedades de processamento semelhantes – uma visão da organização do sistema nervoso bastante próxima da de Lurìa.

²² O sistema funcional da linguagem também provê acesso direto às informações primárias – auditivas, visuais, pragmáticas, motoras, etc. – que estão codificadas sob as palavras.

toca a fatores temporais – como as distinções de VOT que distinguem consoantes surdas de sonoras –; na percepção da fala, intimamente associada com a produção; no sequenciamento sintático; e na capacidade de compreensão de diferenças de sentido portadas pela sintaxe. Também são os responsáveis pelo caráter definitivo de afasias: as afasias causadas por danos apenas a áreas do córtex são recuperáveis. E aqui vale observar o papel atribuído por Barbosa (2006) aos órgãos da base e ao cerebelo como geradores dos dois tipos de ritmos que existem em todas as línguas, ora dominando um ou outro: o ritmo dito acentual, caracterizado pelo espaçamento temporal entre sílabas tônicas; e o dito silábico, pelo espaçamento temporal entre os picos de sílabas.

Quanto à memória de trabalho verbal, ela é, segundo Lieberman (2002), o componente chave do FLS²³. Inclui um componente executivo e um espaço de armazenamento onde as palavras são mantidas subvocalmente com o uso das estruturas que regulam a produção da fala. É nesse espaço que o significado sentencial é derivado, integrando informações semânticas, pragmáticas e contextuais, além das estritamente sintáticas.

Falta ainda falar no caráter, inato ou não e específico para a linguagem ou não, do SFL. Segundo Lieberman (2002), apesar de ele ser um sistema unicamente humano, já que nenhuma outra espécie possui a capacidade neural para comandar a linguagem²⁴, sua anatomia e sua fisiologia derivam de estruturas e sistemas neuronais implicados na cognição e no comportamento motor adaptativo de outras espécies, estando ele, também na espécie humana, entrelaçado com outros aspectos da cognição, controle motor e emoção. E, se as estruturas que o formam são parte do genoma humano, os circuitos neuronais que o compõem são moldados no curso do desenvolvimento (o que, como será visto depois, se coaduna com descobertas recentes sobre a aquisição da linguagem).

Dos estudos sobre a origem da linguagem

É impossível, dentro das dimensões deste artigo, resumir todas as propostas sobre o assunto relevantes para embasar uma visão sobre a natureza da linguagem, muitas das quais, aliás, já foram comentadas na segunda divisão dele. No dito

²³ As estruturas subjacentes a ela incluem, segundo o autor, a área de Wernicke, a de Broca, outras áreas corticais e estruturas subcorticais. Na verdade, a se levar em conta os componentes que ele atribui ao FLS e à memória verbal de trabalho, quase se pode dizer que a memória verbal não seria um subsistema do FLS, mas sim que é idêntica a ele. Além do mais, esse substrato neural é dinâmico e expansível, recrutando recursos adicionais para responder a tarefas mais difíceis; faz apelo especialmente a regiões dos lobos frontais implicadas no raciocínio abstrato e no planejamento.

²⁴ O autor reconhece que habilidades sintáticas e lexicais existem parcialmente também nos grandes símios, bem como não devem ser privativas dos humanos atuais, uma vez que, se os hominídeos anteriores não tivessem possuído linguagem vocal, não haveria base para as adaptações que aperfeiçoaram a eficiência e a saliência da produção da fala nos homens modernos.

neste item, apenas acrescentarei algumas observações, baseadas sobretudo em Deacon (1997), importantes para que se possa ter uma posição sobre a questão da faculdade de linguagem decorrer sobretudo: a) da seleção natural, como preferem crer Pinker e Jackendoff (2005); b) ou do crescimento do cérebro ou das suas conexões a partir de dado limiar, versão preferida por Bickerton (2003, 2007) e Chomsky (2007)²⁵; c) ou ainda de outro(s) tipo(s) de fatores causais.

Em primeiro lugar, as evidências disponíveis não sugerem que o crescimento do cérebro tenha causado a origem da linguagem, mas antes que tenha ocorrido coevolução entre os dois: o aumento do léxico teria provocado a necessidade de mais tecido cerebral, sobrepujando os fatores que tornam um cérebro grande custoso dado o seu dispêndio energético, e o crescimento do cérebro – que não se deu por igual, a parte dorsal do cérebro cresceu mais do que a ventral – teria causado uma reorganização favorável ao controle voluntário das vocalizações humanas, que passaram para o controle do córtex frontal, ao passo que, nos demais primatas, elas são comandadas pelo sistema límbico, associado à expressão grandemente involuntária das emoções²⁶.

Em segundo lugar, o maior número de indícios existentes sobre a evolução de estruturas e sistemas de funcionamento relativos à linguagem diz respeito a componentes e processos do aparelho articulatório-perceptual. Inúmeras descobertas foram feitas sobre: a relação do padrão entonacional básico da linguagem com o grito de isolamento de filhotes de mamíferos; a existência, no cérebro dos primatas, de áreas especializadas no reconhecimento da voz de diferentes indivíduos, o que deve ter facilitado a evolução da percepção dos formantes que codificam tantas propriedades fonéticas usadas na fala; a base evolutiva do abaixamento da laringe humana, que permite um espaço vocal favorável à produção e ao reconhecimento eficientes de um número maior de categorias distintas de sons; a correspondência evolutiva entre a área cerebral que, nos primatas, controla os movimentos da mão e do braço ligados a ações voluntárias e guiadas por metas (a qual contém neurônios espelhos que permitem a esses animais reconhecer a intenção dos gestos dos seus semelhantes) e a que, nos seres humanos, além de comandar o mesmo tipo de movimentos, passou a controlar também os movimentos articulatórios da fala (a zona do córtex frontal que inclui a área de Broca e outras vizinhas dela); a existência de cadeias de sons sequenciados e com estrutura hierárquica e combinatória também em pássaros; as surpreendentes semelhanças entre a aprendizagem do canto por pássaros canoros e a aquisição da linguagem, a que voltarei mais abaixo; e outras.

²⁵ A esse respeito, além de BICKERTON (2003, 2007) e CHOMSKY (2007), ver os artigos do debate entre Chomsky, Hauser e Fitch, por um lado, e Jackendoff e Pinker, por outro (HAUSER et al, 2002; PINKER; JACKENDOFF, 2005; FITCH et al, 2005; JACKENDOFF; PINKER, 2005).

²⁶ Também temos vocalizações expressivas, como o choro, o riso, os gritos, etc.

Não sei se foram encontrados tantos indícios de uma evolução no que toca ao aparelho perceptual-articulatório das línguas de sinais. Mas há linguistas que acreditam que a origem da linguagem se deu primeiro sob a forma gestual, ou simultaneamente sob as formas gestual e vocal. Não vou me pronunciar sobre isso aqui, mas faço algumas especulações sobre a possível contribuição de gestos intencionais na origem não tanto do sistema de expressão da linguagem, mas na dos significados linguísticos.

Em terceiro lugar, considero importante lembrar uma obviedade, mas que me parece não ser suficientemente considerada pelos teóricos inatistas: o fato de que a linguagem é um fenômeno social, que existe fora da mente dos indivíduos, e em particular que é anterior ao processo de aquisição/aprendizagem de cada criança. Isso suscita a possibilidade de que suas propriedades, ou pelo menos boa parte delas, não precisem ser biologicamente determinadas, mas possam ser fruto de invenções culturais cumulativas por um longo período histórico, e transmitidas de geração para geração, antes que sua forma atual se tenha estabilizado. Hipótese que se torna mais plausível em concepções da faculdade de linguagem semelhantes à de Jackendoff (2003), em que tal faculdade não seja um “bloco inteiriço”, originado de uma só vez²⁷, mas sim formada de várias “subcapacidades” menores, surgidas em diferentes momentos²⁸.

Claro que, então, será preciso explicar o que é que causa a existência de universais linguísticos. Mas o que se acha em questão é exatamente a possibilidade destes serem propriedades emergentes, necessárias, das condições de uso da linguagem na sociedade ou do modo como ela é adquirida pelas crianças a partir de outras capacidades gerais da mente e do substrato neural próprio à espécie, mas não necessariamente desde o início específico para a linguagem. Deacon (1997), por exemplo, não só não considera que os universais linguísticos estejam prefigurados no cérebro, como nem mesmo que eles sejam determinados pela biologia humana; mas sim que tenham surgido, língua após língua, por causa dos processos que afetam a transmissão da linguagem – em especial das restrições impostas pelas limitações mnemônicas e perceptuais humanas, das devidas à natureza dos nossos aparelhos vocal e auditivo, das derivadas da imaturidade cerebral dos aprendizes, das decorrentes das exigências da referência simbólica, e outros fatores desse gênero. Fatores necessários *a posteriori*, diria Piaget... E, com efeito, há, na literatura, várias experiências e simulações computacionais que pretendem provar a possibilidade de várias propriedades da linguagem decorrerem desse tipo de fatores causais.

²⁷ Nem em apenas duas etapas (uma protolinguagem sem sintaxe depois aperfeiçoada pelo surgimento desta), como em Bickerton (2003, 2007).

²⁸ Mas essa interpretação não corresponde à do próprio autor, para quem todas essas subcapacidades são inatas, e permanecem ainda hoje sob forma de “fósseis”.

Finalmente, parece-me que nenhuma proposta de explicação para a origem da linguagem será adequada se não incluir as condições ambientais e socioculturais que propiciaram, ou mesmo exigiram, o deslanchar desse processo, que não aconteceu de forma semelhante em nenhuma outra espécie animal. Entre as propostas a respeito que conheço, a de que mais gosto é a de Deacon (1997): a de que a existência de sinais com a natureza de símbolos²⁹ (cuja acumulação em léxicos progressivamente maiores teria causado o processo de coevolução do cérebro e da linguagem, referido mais acima) teria sido necessária para marcar simbolicamente o pertencimento dos indivíduos a subgrupos das comunidades humanas, que surgiram devido ao crescimento delas. Deacon (1997) associa isso à necessidade de controle do acasalamento entre os humanos. Da forma como as coloca, suas ideias parecem ingênuas, mas, se pensarmos melhor, elas se assemelham bastante ao mito freudiano de Totem e Tabu e às ideias de Lévi-Strauss sobre a universalidade e importância das relações de parentesco no simbolismo das sociedades humanas.

Há ainda uma hipótese sobre a origem da linguagem que considero interessante mencionar: a de que a linguagem teria evoluído do canto que as mães proto-humanas usavam para poder acalmar os filhos que, nascidos precocemente por causa do estreitamento da pélvis devido à postura ereta, não tinham mais a capacidade de se agarrar ao corpo delas e tinham que ser deixados no chão para elas poderem buscar alimento. Dita assim, outra vez, a hipótese pode parecer ingênuo. Mas se pensarmos que a música – ao lado do canto dos pássaros... – apresenta um tipo de estrutura hierárquica e combinatória próxima da característica da sintaxe, além de propriedades rítmicas semelhantes às da estrutura prosódica da linguagem, e que todas as sociedades humanas conhecidas produzem algum tipo de música, torna-se razoável pensar que ela pode ter exercido o papel de uma “pré-adaptação”, desenvolvendo capacidades e estruturas neurais depois cooptadas pela linguagem.

Reforçando a hipótese, há o fato de que o padrão entonacional básico da linguagem corresponde ao do grito de isolamento dos filhotes de mamíferos³⁰. E que isso, inclusive, possa ter dado origem a uma característica universal da aquisição, indispensável para que esta possa ocorrer, e provavelmente inata: o apaixonado interesse dos infantes humanos pela linguagem, a grande dose de atenção e energia que dedicam para aproximar-se dela. E é bom lembrar, neste contexto, que uma das pulsões³¹ que Lacan atribui aos humanos é a pulsão invocante, cujo objeto original seria a voz materna.

²⁹ Por oposição a sinais icônicos ou indiciais, que dominam nos sistemas de comunicação de outras espécies.

³⁰ Um tipo de padrão suficientemente simples para poder ser suposto como inato sem maiores problemas...

³¹ Seria muito complexo explicar aqui o conceito psicanalítico de pulsão. Direi apenas que o mesmo pretende dar conta de uma busca de prazer que não corresponde à satisfação de um instinto, mas que, pelo menos segundo

Dos estudos em Aquisição da Linguagem³²

Kuhl et al (2006) comentam que pesquisas recentes em Aquisição da Linguagem têm descoberto estratégias inesperadas de aprendizagem em crianças pequenas, não previstas pelas teorias clássicas da área, seja inatistas ou behavioristas. Em especial se revelou uma extraordinária habilidade da criança em aprender simplesmente por ouvir a língua do ambiente, o que não é explicável por um modelo de aprendizagem skinneriano, nem compatível com várias concepções inatistas, como passaremos a ver.

Um grande mito em que as teorias inatistas tendem a acreditar é o de que os bebês humanos nascem com a capacidade de percepção categorial da fala, “conhecendo” de forma inata todas as categorias de sons que correspondem a fonemas em qualquer uma das línguas do mundo, mas mais tarde a perdem, mantendo-a apenas no que toca à discriminação dos fonemas de sua língua materna³³.

Essa capacidade foi interpretada como prova da existência de conhecimentos inatos específicos para a linguagem³⁴. Mas tal conclusão se enfraqueceu com a constatação de que outras espécies animais não só também eram capazes de distinguir entre as mesmas categorias de sons, como colocavam as fronteiras entre categorias nos mesmos pontos. A conclusão a se tirar daí, segundo Kuhl et al (2006), é a de que a capacidade discriminativa inicial das crianças é devida ao mecanismo geral de processamento auditivo dos mamíferos, e não algo que evoluiu especificamente para a linguagem. Também se descobriu que o que ocorre com as crianças não é uma simples “seleção” dos contrastes entre os fonemas de sua língua, com perda da capacidade de distinguir os demais. Por um lado, estudos mais recentes indicam que não há uma perda definitiva e total da capacidade de reconhecimento de categorias de unidades fonéticas inexistentes na língua materna: adultos não atuam de forma aleatória ao serem testados nos contrastes usados por línguas estrangeiras. Por outro lado, revelou-se que as crianças não apenas mantêm suas capacidades discriminativas iniciais, mas as desenvolvem. Mais uma vez, a conclusão a se tirar é a de que as crianças começam com

Freud, teria um “apoio original” nas primeiras experiências desse tipo de satisfação.

³² Nesta parte do artigo, basear-me-ei sobretudo no resumo de vários estudos feito por Kuhl (2006). Mas também serão mencionadas contribuições de outros autores. No que toca aos trechos que se referam a simulações conexionistas, a fonte é ELMAN et al, 1998.

³³ Isso é um mito não no sentido de que os bebês pequenos não tenham tal capacidade, mas sim por causa da interpretação dada a isso. Ver a continuação do texto.

³⁴ A proposta de Eimas (apud KUHLE et al, 2006) de que as habilidades infantis refletiriam detectores inatos dos traços fonéticos responsáveis pelos contrastes fonêmicos usados pelas línguas do mundo, detectores que teriam evoluído especificamente para a fala.

capacidades de reconhecimento perspicazes, mas não com uma especificação inata de unidades fonológicas possíveis.

A capacidade de percepção categórica das crianças pequenas, e outras habilidades que elas mostram ter – como a de explorar propriedades distribucionais e probabilísticas do *input*, seja para detectar os padrões prosódicos de sua língua, seja para segmentar a cadeia sonora em palavras, distinguindo entre cadeias de fonemas que podem ocorrer dentro de palavras e outras que só se manifestam entre elas –, sugerem uma visão do desenvolvimento da linguagem em que a exposição ao ambiente linguístico é fundamental, e a capacidade das crianças para perceber ordem no *input* é extraordinária.

Os estudos de Velleman e Vihman (2006) sobre a influência dos padrões de balbúcio infantil não só na aquisição fonológica mas também na do léxico apontam para algo mais, além da importância do *input*: a da própria ação da criança. E os de Lemos (2002) acrescentam a isso uma interpretação não apenas de natureza cognitiva, mas ligada ao próprio processo de formação da criança enquanto sujeito: apelam essencialmente ao “apaixonamento pela linguagem” a que já me referi anteriormente como condição necessária para a aquisição desta.

Também as simulações computacionais conexionistas demonstram que grande quantidade de informação está latente no ambiente, e pode ser extraída por aprendizagem. Por exemplo, apesar da complexidade e variabilidade dos princípios que regulam a pronúncia do Inglês, que resistiram a tentativas de modelagem por meio das técnicas tradicionais de Inteligência Artificial, redes neurais foram ensinadas a ler apenas pela exposição a grandes quantidades de dados. Também apenas pela exposição aos *inputs*, outras redes formaram categorias de palavras que se comportam de modo semelhante nos dados (ou seja, têm propriedades distribucionais semelhantes), tanto categorias semânticas, como a de coisas comestíveis, como sintáticas, como as de nome, verbo, etc.

Repare-se que esses resultados invalidam o argumento da pobreza do estímulo, segundo o qual é necessária uma faculdade inata de linguagem pelo fato do estímulo ser pobre demais para permitir a aquisição das regularidades gramaticais das línguas. O sucesso de simulações em que redes neurais se mostram capazes de aprender certos aspectos da linguagem não prova que as crianças os adquiram do mesmo modo que as redes; mas é suficiente para mostrar que tais aspectos podem ser aprendidos sem especificações inatas prévias. Essas simulações também apontam para o caráter não necessário de sistemas neurais localizados e dedicados para domínios específicos, à medida que assumem representações distribuídas entre várias unidades de processamento não especializadas, e tais redes são capazes de resolver problemas de diferentes domínios.

Porém uma distribuição significativa das informações no espaço computacional emerge do próprio processo ... O que sugere uma analogia possível com o desenvolvimento da linguagem: a criança partiria de capacidades gerais da mente – como as potencialidades auditivas dos mamíferos mencionadas na página 609 – mas desenvolveria paulatinamente circuitos neurais especializados para a linguagem, o que é bem compatível com a visão do processo de modularização referido na página 603, e também com a natureza do FLS proposto por Lieberman (2002), que se apoia em outros sistemas sensório-motores (ver na página 604).

Albano (1990) desenvolve uma hipótese que vai nessa direção, a de que a linguagem se constrói “tocando a fala de ouvido”, ou seja, a partir das condutas sensório-motoras mais plásticas, mais capazes de se interligar a outras condutas sem perder a própria autonomia: certos conhecimentos, surgidos no interior desses sistemas, vêm a integrar-se a outros e a reorganizar-se progressivamente a partir do momento da descoberta de uma perspectiva simbólica elementar, e, através da coordenação de perspectivas construídas em diferentes experiências com a própria linguagem, sofrem mudanças qualitativas, ganhando estatuto linguístico e gramatical. Eis um trecho particularmente significativo dessa visão da aquisição:

Não aprendemos a falar enquadrando a nossa experiência auditivo-vocal em categorias previamente dadas, como o fonema, a palavra, etc. Muito pelo contrário, construímos essas categorias a partir de uma experiência que, embora insinuando-as, não as contém. O pulo do gato é dado quando descobrimos que podemos usar concretamente a multidimensionalidade dessa experiência para construir símbolos e símbolos de símbolos, dando lugar a um léxico autorreferenciado que vai resultar numa fonologia. É lidando na prática, através da atividade de descobrir palavras, com o potencial formal da linguagem que chegamos à constatação de que as suas possibilidades de expressão podem ser indefinidamente multiplicadas. (ALBANO, 1990, p. 25).

Outro:

[...] a subjetividade toca a fala de ouvido dando ensejo ao desdobramento do módulo da vocalização-audição numa nova instância organizada simbolicamente, que vai depois constituir o componente fonológico e servir de plataforma para a construção dos demais componentes do módulo linguístico. (ALBANO 1990, p. 71).

Esse processo de criação do “módulo da linguagem” durante a ontogênese explica um paradoxo com que os estudiosos da aquisição são frequentemente confrontados: o da aparente perda dos conhecimentos detalhados sobre a estrutura de sua língua materna que as crianças manifestam desde muito novas

quando elas começam a desenvolver o léxico (ver, sobre isso, Fennell e Werker (2003))³⁵. Segundo Albano (1990, p. 48 e p. 63), tais precursores “não são senão fragmentos de algo que, mais tarde, se integrará num todo inconfundível”, “as condutas aí envolvidas precisam se integrar a sistemas especializados para adquirir alguma função capaz de propiciar o seu desenvolvimento”. Ou seja: não são conhecimentos linguísticos, e sim habilidades perceptuais, mas que apoiam a construção posterior daqueles.

Outro fenômeno descrito nos estudos sobre a Aquisição da Linguagem que fala sobre a importância do ambiente e a construção ontogenética das estruturas próprias à linguagem é o conhecido na literatura como efeito magnético da percepção. Descobriu-se que a causa da perda parcial da capacidade inicial das crianças de discriminar os contrastes fonêmicos inexistentes em sua língua materna se deve a um “remapeamento” do espaço perceptual subjacente ao processamento da fala que altera a constituição inicial desse espaço, e portanto a própria capacidade de percepção.

Tal processo permite uma interpretação para o dito “período crítico” da aquisição que difere da proposta por alguns gerativistas (a de que haveria um “fechamento” da GU ou do DAL), segundo a qual o filtro de uma língua específica altera as dimensões da fala a que atentamos, estendendo e contraindo o espaço acústico para acentuar as diferenças entre as categorias da língua materna. Uma vez formado, ele torna o aprendizado de uma segunda língua mais difícil, porque o mapeamento adequado para uma língua é diferente do mais apropriado a outras. A interpretação em pauta não vale apenas para o caso da aquisição de uma segunda língua, também se aplica às dificuldades de aquisição tardia da linguagem, porque tal processo de deformação perceptual é necessário para a aquisição, e, em idade mais tardia, o córtex já não tem mais a plasticidade necessária para que ele possa ocorrer, dados os efeitos da experiência no processo de modularização que se dá durante o desenvolvimento, que reduz a plasticidade cortical³⁶.

Outra vez, fenômeno semelhante ocorre nas simulações conexionistas, em que as redes respondem às demandas das tarefas sendo aprendidas mudando sua estrutura gradualmente; tais mudanças podem ser revertidas nas fases iniciais do processo, nas quais, inclusive, o sistema pode se “recuperar” após danos causados à sua estrutura, como acontece nos casos de recuperação de afasias em crianças; mas a partir de certo ponto chega-se a um estado de “não retorno”, no qual o sistema não pode mais recomeçar a aprender a tarefa com sucesso.

³⁵ Não me refiro aqui à perda da discriminação dos contrastes não existentes na língua materna, mas em conhecimentos sobre essa língua do tipo dos enumerados na página 609, que elas demonstram ter até o início da aquisição lexical e que parecem não ter mais quando esta começa.

³⁶ Os conexionistas também explicam alguns dos efeitos associados ao dito período crítico pelo que chamam de “necessidade de começar pequeno”.

Outra coisa a salientar é que as representações perceptuais infantis do *input* linguístico, por sua vez, alteram a produção motora da fala, para a qual servem de guia³⁷. A percepção e a ação estão profundamente conectadas desde uma idade precoce: ao contrário de visões anteriores que consideravam o balbucio infantil como um comportamento pré-linguístico, ele é indispensável para o mapeamento que as crianças precisam fazer entre os movimentos articulatórios da fala e os sons deles decorrentes, o qual é requerido para a imitação verbal³⁸.

A observar ainda que os processos de categorização, aprendizagem estatística, efeitos da exposição a protótipos de categorias (que, no caso da aquisição fonológica, são as causas do efeito magnético da percepção) não são exclusivos da fala, mas ocorrem em outras áreas do desenvolvimento cognitivo. Igualmente não são exclusivamente humanos, encontrando-se pelo menos em estado rudimentar também em animais.

Dos estudos sobre cognição animal

Outra fraqueza das concepções inatistas são as suposições de que a faculdade de linguagem proposta seja específica para a linguagem e privativa dos humanos (do que decorre que seria evolucionariamente recente). Ora, além de problemáticas do ponto de vista biológico, essas suposições vêm sendo desmentida pelos estudos sobre cognição animal e pela aquisição de comportamentos assemelhados à linguagem em outras espécies, que demonstram uma continuidade muito maior entre o homem e outros animais do que se acreditava anteriormente. E não só entre o homem e outros primatas, mas até entre o homem e pássaros, cetáceos, etc.

Em 2002, num artigo conjunto com outros autores (HAUSER et al, 2002), talvez pressionado pelas evidências da natureza evolutiva de várias características da linguagem (FITCH, 2002; OKANOYA, 2002; HAUSER; FITCH, 2003 e muitos outros), Chomsky distinguiu, na capacidade de linguagem, dois níveis: uma faculdade de linguagem em sentido estrito (doravante FLN, da sigla em Inglês), constituída apenas por um sistema computacional responsável pela recursividade da linguagem, que seria o único componente da faculdade da linguagem privativo da espécie humana; e uma faculdade de linguagem em sentido amplo (doravante FLB, idem), que inclui também, além desse sistema computacional, um sistema sensorio-motor e um conceitual-intencional, os quais podem ter evoluído por razões não relacionadas à linguagem. No entanto, essa característica

³⁷ Interessante que, segundo Kuhl et al (2006), isso ocorre tanto em humanos, para a produção da fala, quanto em pássaros, para o canto... Voltarei, na alínea seguinte, a falar das semelhanças entre a linguagem e o canto dos pássaros, que me parecem de um extraordinário significado teórico.

³⁸ Novamente me refiro aqui aos estudos de Velleman e Vihman (2006), para os quais o balbucio tem ação não só na aquisição fonológica, mas também na do léxico.

da recursividade, do uso infinito de meios finitos, deixada como exclusiva dos humanos, foi descoberta também no canto dos pássaros! (OKANOYA, 2002).

Além dessa, há uma série de outras semelhanças impressionantes entre o canto das aves e a linguagem (OKANOYA, 2002; HAESLER, 2007). Ambos são comportamentos complexos que requerem o controle da respiração, de movimentos articulatórios e de órgãos produtores da voz. Ambos exigem dois estágios de aprendizagem: primeiro, os jovens aprendizes têm que ouvir e lembrar as vocalizações dos adultos; depois têm que treinar os próprios aparelhos vocais para que possam vocalizar sons semelhantes aos que ouviram³⁹, existindo para ambas as espécies um período crítico durante o qual precisam ter contato com o canto/fala de sua espécie para que possam aprendê-lo(la) perfeitamente. E tanto o canto como a linguagem têm bases cerebrais que envolvem: lateralização cerebral; regiões neurais especializadas na percepção e na produção de sons; e uma especial dependência para com estruturas localizadas nos órgãos da base⁴⁰ e para com vias entre elas, o tálamo, e determinadas áreas do córtex cerebral que associam a percepção com os aspectos motores da produção. Isso sem falar em semelhanças moleculares e de expressão genética entre as espécies de pássaros que aprendem o seu canto e os seres humanos, que foram descobertas quando se estudou o caso do FoxP2, o pretense “gene da linguagem” – ver Haesler (2007)⁴¹.

Todas essas semelhanças são indícios da natureza evolutiva da linguagem⁴², mas não de uma faculdade de linguagem “representacional”: sugerem antes a evolução de um aparelho neural (e fonador, articulatório, etc.) adaptado para o exercício da fala/canto, um sistema de desempenho. (Para justificar essa afirmação, eu precisaria desenvolver várias ideias sobre o papel da motricidade articulatória, e do próprio significante linguístico, de uma maneira mais geral, tanto na evolução e aquisição da linguagem – e não só com respeito à Fonologia, mas também ao Léxico e à Semântica – como também na possibilidade do pensamento consciente; precisaria discutir igualmente o papel da automatização da fala no domínio da sintaxe complexa e as interpretações dadas aos casos de déficits linguísticos atribuídos a um alelo defeituoso do tal pretense “gene da linguagem”. Seria necessário falar ainda sobre a motivação evolucionária do aparelho neural em questão.

³⁹ Relembre-se, a esse respeito, a importância do balbucio infantil, referida antes.

⁴⁰ Lembrar as observações feitas sobre o papel essencial dos órgão da base no funcionamento da linguagem, com repercussões inclusive na recuperação ou não de afasias subsequentes a danos cerebrais.

⁴¹ Repare-se que não falei de semelhanças dos humanos para com pássaros canoros em geral, mas especialmente para com pássaros que aprendem o seu canto... Sinta-se ênfase aqui.

⁴² Obviamente não estou sugerindo que a linguagem tenha evoluído do canto dos pássaros, deve ser um caso de evolução convergente; mas tais semelhanças mostram que as propriedades que a linguagem tem em comum com o canto estão dentro das capacidades cognitivas animais há muito tempo...

Não se pode esquecer, ainda, de que ao menos outro animal, o célebre bonobo Kanzi, conseguiu adquirir naturalmente uma língua humana, o inglês oral, manifestando inclusive compreensão de orações relativas... (SAVAGE-RUMBAUGH et al, 2001).

Novamente se verifica, nesse caso, a influência de um período crítico de aquisição: diferentemente de outros primatas a quem se tentou ensinar uma língua ou pseudolíngua, Kanzi adquiriu o inglês sem jamais ter sido ensinado, apenas pelo fato de estar exposto desde bebê à língua usada por seus cuidadores. O que mais uma vez aponta para uma interpretação do período crítico na aquisição que não pode fazer apelo a um órgão inato para a aquisição da linguagem, que não faz o menor sentido pressupor numa espécie que não desenvolve a linguagem no seu meio natural. Sugere antes que a existência desse período tem a ver com o papel da experiência precoce na aquisição de comportamentos complexos, conforme já foi bastante referido neste artigo.

Considerações Finais

Articular todas as questões aqui tratadas para tentar chegar a uma conclusão sobre a natureza da linguagem exigiria um outro artigo maior que este – que, provavelmente, também não poderia chegar a uma conclusão definitiva. Vou dar apenas um esboço do que os aspectos levantados na divisão anterior me parecem indicar.

Creio que o dito no segundo item da divisão proposta sugere fortemente que não temos um órgão mental inato específico para a linguagem. Mas temos um substrato neural que nos permite formar um sistema funcional para a sua aquisição e uso durante o desenvolvimento⁴³, desde que satisfeitas outras condições necessárias. Substrato que, ao que tudo indica, deve ter evoluído para permitir o exercício de tais funções.

As condições necessárias em causa, como salientei várias vezes durante o artigo, não se resumem à simples exposição ao *input* linguístico. Incluem a ação da criança, o seu interesse apaixonado em deixar de ser um mero animalzinho, filhote de homem e mulher, e se tornar um ser humano – seres humanos falam – e um sujeito. Outra condição indispensável é a de que a criança seja objeto de cuidados interpessoais dentro dos padrões de uma cultura. Definitivamente crianças não adquirem linguagem ouvindo rádio ou televisão...

Tal visão é mais compatível com o que conhecemos atualmente sobre Genética, Teoria da Evolução e Biologia do Desenvolvimento do que a hipótese de

⁴³ Desenvolvimento entendido aqui tanto em termos epigenéticos como ontogenéticos. O próprio substrato neural em causa, inicialmente não específico, vai assim se tornando com a exposição à linguagem e seu uso.

existência de um órgão inato e específico de domínio, sobretudo quando se supõe que tal domínio seja evolucionariamente recente; ela também é mais compatível com os resultados dos estudos recentes sobre a aquisição da linguagem e a cognição animal, alguns dos quais também foram mencionados na divisão anterior do artigo.

Ou seja, trata-se de uma visão extremamente favorável a uma abordagem construtivista para a aquisição da linguagem, que não nega totalmente o papel de fatores inatos no processo de aquisição⁴⁴, mas deixa muito mais espaço para a influência do ambiente – físico, interpessoal, sociocultural e sobretudo linguístico – e para a ação da subjetividade da própria criança num processo em que ela se engaja ativamente.

Porém, a crer nisso, continua não explicado o problema teórico de que parti. Se não existe uma GU que contenha os princípios universais que vêm sendo descobertos pelos gerativistas, a que se deve o caráter necessário deles?

Sugerirei apenas em que direção penso que deve ser buscada uma tentativa de resposta. Direção que, aliás, não é tão divergente assim da proposta por Chomsky (2007), quando ele diz que o advento da linguagem pode ser o resultado necessário da organização do sistema nervoso ou de leis físicas e químicas em um cérebro que atingiu certo nível de complexidade – embora eu seguramente não resuma a questão à estrutura do cérebro, tendendo antes a relacioná-la com a crescente complexidade das condições socioculturais de vida dos humanos⁴⁵.

Em todos os campos científicos que estudam processos que se desenvolvem no tempo os pesquisadores se têm defrontado com a existência de sistemas dinâmicos emergentes (KELSO, 1995). Parece-me que isso também deve se aplicar à cognição e ao comportamento dos organismos, e aos substratos neurais – e genômicos⁴⁶ – que os suportam. Quando atingem certo grau de desenvolvimento, essa cognição e esse comportamento têm que desenvolver novos meios e assumir novas formas⁴⁷. Nessa ótica, a linguagem e seu substrato neural seriam produtos emergentes da cognição de uma espécie primata confrontada com desafios ambientais e sociais novos, diferentes dos encontrados por outras espécies de primatas, pelo menos em grau.

⁴⁴ Embora não os considere como necessariamente específicos para a linguagem.

⁴⁵ Que teriam, por sua vez, causado a reorganização cerebral que sem dúvida acabou por se tornar necessária.

⁴⁶ Estudos recentes revelam que a própria organização do DNA no genoma é um sistema dinâmico (Gibbs (2004), Jablonka e Lamb (1995, 2005) e Gerstein e Zheng (2006)).

⁴⁷ O velho conceito de necessário *a posteriori*, de Piaget, que, segundo os princípios explicativos que vêm sendo sugeridos pelo estudo dos sistemas dinâmicos, não seria tão *a posteriori* assim, uma vez que a forma emergente seria causada pelas leis da dinâmica do sistema em que surge.

Mas, e as propriedades tão abstratas da linguagem? Dupla articulação, sintaxe, de onde viriam? Aqui cito uma observação de Elman et al (1998) que considero preciosa: a de que certos problemas têm uma solução “natural”, intrinsecamente boa, às vezes a única possível⁴⁸. No caso da linguagem, esses autores propõem a idéia de que os princípios das gramáticas das línguas são soluções para o problema de mapear padrões inerentemente não lineares de pensamento em uma sequência linear de sinais, sob um conjunto de restrições advindas das capacidades de percepção, coordenação motora e de memória humanas, sendo também preciso levar em conta a complexidade da informação que deve ser transmitida e as pressões extras oriundas da velocidade do processamento *on line*.

Alguns estudiosos da origem da linguagem também desenvolveram hipóteses mais específicas relativas à emergência de dadas propriedades da linguagem, e às vezes as testaram com êxito em simulações computacionais. Impossível mencionar aqui todas elas. Mas o que interessa é que há propostas para a existência quer da dupla articulação (que seria, por ex., uma consequência esperável do crescimento do léxico a partir de certos limites), quer do surgimento da sintaxe (que decorreria necessariamente das exigências colocados por um universo de fenômenos a serem transmitidos de alto grau de complexidade – para Studdert-Kennedy (2005), por exemplo, estruturas combinatórias e hierárquicas resultam de uma condição matemática que todos os sistemas naturais que fazem uso infinito de meios finitos têm que satisfazer).

Os próprios estudos sobre a evolução do sistema articulatório-perceptual já referidos neste artigo são indícios bastante sugestivos quanto à complexidade progressiva dos sinais comunicativos humanos. E vale lembrar que a capacidade neural básica para a solução sintática – a de combinar e agrupar elementos em unidades sucessivamente maiores –, além de também existir no plano da motricidade, no plano dos sons estaria dentro das possibilidades até dos pássaros...

VASCONCELLOS, Z. M. C. Issues in the cognitive nature of language: contributions from an interdisciplinary approach. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.593-620, 2010.

- *ABSTRACT: This paper advances contributions to the discussion of the need for an innate language faculty. First, it provides a brief characterization of some proposals that have addressed this kind of mental structure, elaborating on the problems the proposals run into. Then, it surveys results from the literature in other scientific domains (Genetics, Evolution Theory, Developmental Theory, Neurosciences, Language Origins, Language Acquisition and Animal Cognition) to address related issues from an interdisciplinary approach and draw conclusions and implications.*

⁴⁸ Os autores dão exemplos simples, como o da forma hexagonal dos favos das colmeias ou o da forma esférica das bolhas de sabão.

- **KEYWORDS:** *Language faculty. Innateness.*

REFERÊNCIAS

ALBANO, E. C. *Da fala à linguagem tocando de ouvido*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARBOSA, P. *Incursões em torno do ritmo da fala*. Campinas: Pontes, 2006.

BICKERTON, D. *Language and species*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

_____. *Language and human behavior*. 2nd ed. Seattle: University of Washington Press, 1996.

_____. Catastrophic evolution: the case for a single step from protolanguage to full human language. In: HURFORD, J. R. et al. (Org.). *Approaches to the evolution of language: social and cognitive bases*. New York: Cambridge University Press, 1998.

_____. Symbol and structure: a comprehensive framework for language evolution. In: CHRISTIANSEN, M. H.; KIRBY, S. (Org.). *Language evolution*. New York: Oxford University Press, 2003.

_____. Language first, then shared intentionality, then a beneficent spiral. *Behavioral and Brain Sciences*, New York, v. 28, n.5, p. 691-692, 2005.

_____. Language evolution: a brief guide for linguists. *Lingua*, v. 117, n. 3, p. 510-526, 2007.

CARROLL, S. B. *Infinitas formas de grande beleza*. Como a evolução forjou a grande quantidade de criaturas que habitam o nosso planeta. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CHOMSKY, N. *Sobre natureza e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Of Minds and language. *Biolinguistics*, 1, 2007, p. 9-27.

CULICOVER, P. W.; JACKENDOFF, R. *Simpler syntax*. New York: Oxford University Press, 2005.

DEACON, T. W. *The symbolic species*. The co-evolution of language and the brain. New York: Norton, 1997.

EDELMAN, G. M. *Bright air, brilliant fire*. On the matter of the mind. New York: Basic Books, 1992.

EDELMAN, G. M.; TONONI, G. *A Universe of consciousness*. How matter became imagination. New York: Basic Books, 2000.

- ELMAN, J. Connectionist models of cognitive development: where next? *Trends of Cognitive Sciences*, v. 9, n. 3, p. 111-117, mar. 2005.
- ELMAN, J. et al. *Rethinking innateness: a connectionist perspective on development*. Cambridge: MIT, 1998.
- FENNELL, C. T.; WERKER, J. F. Early word learner's ability to access phonetic detail in well known words. *Language and Speech*, v. 46 (2-3), p. 245-264, 2003.
- FITCH, W. T. Comparative vocal production and the evolution of speech: reinterpreting the descent of the larynx. In: WRAY, A. (Org.). *The transition to language*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 21-45.
- FITCH, W. T. et al. The evolution of the language faculty: clarifications and implications. *Cognition*, n. 97, p. 179-210, 2005.
- GERSTEIN, M.; ZHENG, D. Pseudogenes na vida real. *Scientific American Brasil*, São Paulo, p. 53-59, set. 2006.
- GIBBS, W. W. O genoma oculto. *Scientific American Brasil*, São Paulo, p. 83-89, jan. 2004.
- GRIFFITHS, P. E. The baldwin effect and genetic assimilation: contrasting explanatory foci and gene concepts in two approaches to an evolutionary process. In: CARRUTHERS, P.; LAURENCE, S.; STICH, S. (Ed.). *The innate mind: culture and cognition*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 91-101. Disponível em: < <http://paul.representinggenes.org/webpdfs/Griff.06.Baldwin.pdf> >. Acesso em: 22 ago. 2009.
- HAESLER, S. O DNA da fala. *Mente & Cérebro*, São Paulo, ano 14, n. 174, p. 84-89, jul. 2007.
- HAUSER, M. D. et al. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, Cambridge, v. 298, p. 1569-1579, 2002.
- HAUSER, M. D.; FITCH, W. T. What are the uniquely human components of the language faculty? In: CHRISTIANSEN, M. H.; KIRBY, S. (Org.). *Language evolution*. New York: Oxford University Press, 2003. p. 158-181.
- JABLONKA, E.; LAMB, M. *Epigenetic inheritance and evolution: the lamarckian dimension*. New York: Oxford University Press, 1995.
- _____. *Evolution in four dimensions: genetic, epigenetic, behavioral and symbolic variation in the history of life*. Cambridge: MIT, 2005.
- JACKENDOFF, R. *Foundations of language*. Brain, meaning, grammar, evolution. New York: Oxford University Press, 2003.
- JACKENDOFF, R.; PINKER, S. The nature of the language faculty and its implications for evolution of language. *Cognition*, n. 97, p. 211-225, 2005.

KARMILOFF-SMITH, A. Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends of Cognitive Sciences*, v. 2, n. 10, p. 389-398, out. 1998.

KELSO, J. A. *Dynamic patterns*. The self-organization of brain and behavior. Cambridge: MIT, 1995.

KUHL, P. et al. *Língua, cultura, mente, cérebro: progresso nas fronteiras entre disciplinas*. São Paulo: Paulistana, 2006.

LEMOS, C. Das Vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.

LIEBERMAN, P. *Human language and our reptilian brain: the subcortical bases of speech, syntax and thought*. 2nd ed. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

OKANOYA, K. Sexual display as a syntactical vehicle: the evolution of syntax in birdsong and human language through sexual selection. In: WRAY, A. (Org.). *The transition to language*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 46-63.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (Org.) *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1983.

PHILLIPS, H. Por todos os sentidos. *Viver Mente & Cérebro*, São Paulo, ano 14, n. 156, jan. 2006.

PINKER, S. *The language instinct: how the mind creates language*. New York: William Morrow, 1984.

_____. Language as an adaptation to the cognitive niche. In: CHRISTIANSEN, M. H.; KIRBY, S. *Language evolution*. New York: Oxford University Press, 2003.

PINKER, S.; JACKENDOFF, R. The faculty of language: what is special about it? *Cognition*, n. 95, p. 201-236, 2005.

SAVAGE-RUMBAUGH, S. et al. *Apes, language, and the human mind*. New York: Oxford University Press, 2001.

STUDDERT-KENNEDY, M. How did language go discret? In: TALLERMAN, M. (Org.). *Language origins*. New York: Oxford University Press, 2005.

VELLEMAN, S. L.; VIHMAN, M. M. Phonology in infancy and early childhood: implications for theories of language learning. In: PENNINGTON, M. C. (Org.). *Phonology in context*. Luton: Macmillan, 2006. p. 25-50.

Recebido em setembro de 2009.

1. Aprovado em março de 2010.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Acquisition du langage, p. 335
Affect, p. 381
Ajustement, p. 431
Aquisição, p. 459
Aquisição da linguagem, p. 405; p. 475
Aquisição de língua escrita, p. 533
Autodesignação, p. 405
Autoria, p. 533
Bilinguismo, p. 459
Criança, p. 405
Co-énonciation, p. 431
Décalage, p. 431
Discurso, p. 361
Distúrbios de linguagem, p. 361
Enunciação, p. 475
Evocation de l'absent, p. 381
Expressão gráfica, p. 505
Faculdade de linguagem, p. 593
Français, p. 335
Identidade semântica, p. 475
Inatismo, p. 593
Interaction, p. 381
Letramento, p. 505
Língua escrita, p. 565
Manuscrito escolar, p. 533
Multimodalidade, p. 505
Narrativas infantis, p. 565
Négation, p. 335
Paralelismo, p. 533
Parler de soi, p. 381
Place dialogique, p. 431
Processo de alfabetização, p. 505
Prosódia, p. 361
Prosodie, p. 335
Reescrita, p. 565
Relation père/enfant, p. 431
Repetição, p. 533
Reprise-modification, p. 381
Retificação textual, p. 565
Socialização, p. 459
Spatialité, p. 381
Subjetividade, p. 405
Temporalité, p. 381
Título, p. 533
Visual, p. 505
Voz, p. 361

SUBJECT INDEX

- Acquisition, p. 459
Adjustment, p. 431
Affect, p. 381
Authorship, p. 533
Bilingualism, p. 459
Child, p. 405
Children's narratives, p. 565
Co-enunciation, p. 431
Dialogue, p. 431
Discourse, p. 361
Discrepancy, p. 431
Enunciation, p. 475
Evocation of the absent, p. 381
Father/child relationship, p. 431
French, p. 335
Graphic expression, p. 505
Innateness, p. 593
Interaction, p. 381
Language acquisition, p. 335; p. 405; p. 475
Language Disorders, p. 361
Language faculty, p. 593
Literacy, p. 505
Multimodality, p. 505
Negation, p. 335
Parallelism, p. 533
Processes of Alphabetization, p. 505
Prosody, p. 335; p. 361
Rectification text, p. 565
Repetition, p. 533
Repetition-modification, p. 381
Rewritten, p. 565
School manuscript, p. 533
Self-designation, p. 405
Semantical identity, p. 475
Socialization, p. 459
Spatiality, p. 381
Subjectivity, p. 405
Talking about oneself, p. 381
Temporality, p. 381
Titlin, p. 533
Visual Literacy, p. 505
Voice, p. 361
Written language, p. 565
Written language acquisition, p. 533

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHOR INDEX

BENSALAH, A., p. 381

BULLIO, P. C., P. 459

CALIL, E., p. 533

CARVALHO T. F., p. 361

CHACON, L., p. 361

FERREIRA, L. P., p. 361

DEL RÉ, A., p. 405

DODANE, C., p. 335

MASSINI-CAGLIARI, G., p. 335

MORGENSTERN, A., p. 431

PRÉNERON, C., p. 431

OLIVEIRA, R. M. L. de, p. 565

SERAFIM, M. S., p. 565

RIBEIRO, A. E., p. 505

ROMERO, M., p. 475

VASCONCELLOS, Z., p. 593

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS DA

Alfa: Revista de Lingüística

1. Informações gerais

A *Alfa*: Revista de Linguística, *financiada pela* Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – publica trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, incluindo doutorandos de programas de pós-graduação, vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. Não serão aceitos, no entanto, trabalhos de pesquisa produzidos por mestres ou graduados. A revista edita artigos, retrospectivas, resenhas, entrevistas e traduções vinculados a todas as linhas de pesquisa dos Estudos Linguísticos.

São aceitas apenas as resenhas de livros que tenham sido publicados no Brasil nos dois últimos anos e, no exterior, nos quatro últimos anos.

Sem o conhecimento da autoria, dois membros do Conselho Editorial emitem parecer sobre os trabalhos. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro parecerista, que também não terá acesso ao nome autor. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores juntamente com instruções para modificações, quando for o caso.

No caso dos textos produzidos por autores convidados, o *peer review* será

realizado pelos membros do Conselho Editorial da revista.

Os trabalhos poderão ser redigidos em português, francês, inglês, espanhol ou italiano. Para artigos escritos em português, *TÍTULO*, *RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* precedem o texto e *TITLE*, *ABSTRACT* e *KEYWORDS* sucedem o texto. Para artigos escritos em outros idiomas, *TÍTULO*, *RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* que precedem o texto devem ser escritos no idioma do artigo; os que sucedem o texto deverão ser em português, no caso de artigos em inglês; e em inglês, no caso de artigos em francês, espanhol ou italiano.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da revista serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

2. Apresentação dos trabalhos

Encaminhamento: Os autores devem realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista (www.alfa.unesp.br), na seção Submissões Online, preencher corretamente o perfil e escolher a opção

“AUTOR”. Após haver realizado esses passos, deve ir para “SUBMISSÕES ATIVAS” e iniciar o processo de submissão através do link “CLIQUE AQUI PARA INICIAR O PROCESSO DE SUBMISSÃO”, no qual irá realizar os cinco passos básicos:

1. Início: Iniciar o processo de submissão, confirmando se está de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;
2. Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome, e-mail, instituição, resumo da biografia, título e resumo;
3. Transferência de manuscritos: realizar a transferência do arquivo para o sistema;
4. Transferência de documentos suplementares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice ou anexo ao texto principal, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto em si.
5. Confirmação: Concluir a submissão.

Após concluir os cinco passos acima descritos, o autor deve aguardar o

e-mail do editor e, nesse ínterim, pode acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, re-edição do original até a publicação. Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo conselho ou editores da revista. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros do Conselho Editorial, Consultivo e os Editores da revista, disponibilizadas na seção “Sobre a Revista”, “Processo de Avaliação por Pares”.

3. Preparação dos originais

3.1. Apresentação

A preparação do texto deve obedecer aos seguintes parâmetros: *Word for Windows*, fonte *Times New Roman* de tamanho 12, espaçamento um e meio entre linhas no corpo do texto, papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm e extensão total de 30 páginas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices.

3.2. Estrutura do trabalho

Para elaboração do artigo, o autor(es) deve(m) obedecer à seguinte sequência:

1. **título** em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entrelinhas;
2. texto, de, no mínimo, 150 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus obje-

tivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão, precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples;

3. palavras-chave, no máximo de sete, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do resumo. Para maior facilidade de localização do trabalho em consultas bibliográficas, a Comissão Editorial sugere que as palavras-chave correspondam a conceitos mais gerais da área do trabalho;
4. o corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das palavras-chave, em espaçamento um e meio entrelinhas;
5. subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços de um e meio depois do texto que os precede e um espaço um e meio antes do texto que os segue;
6. agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra **Agradecimentos**;
7. título do artigo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), inserem-se duas linhas abaixo do final do texto, em espaçamento simples,

sem caixa alta e negrito.

8. versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da palavra *ABSTRACT*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês;
9. versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da expressão *KEYWORDS*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract;

OBS.: No tocante às três últimas instruções, artigos redigidos em inglês devem seguir a versão em português do título, do *RESUMO* e das *PALAVRAS-CHAVE*;

10. referências, sob o subtítulo **REFERÊNCIAS** alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples, duas linhas abaixo das palavras-chave em inglês (cf. 3.3.1 abaixo);
11. duas linhas abaixo das referências, se considerado imprescindível, sob o subtítulo Bibliografia consultada, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, podem ser indicadas, também em ordem alfabética e cronológica, obras

consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto.

3.3. Outras instruções

3.3.1. Normas para referências

As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT, de agosto de 2002: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, solicita-se que se informe o nome do tradutor.

Exemplos:

Livros

Authier-Revuz, J. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

Coracini, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org). **O desejo da teoria e a contingência da prática.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

Capítulos de livros

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. P. (Org). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.15-50.

Dissertações e teses

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino nas escolas paulista (1917-1939). 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos,** Campinas, n.26, p.63-77, 1994.

Artigos em periódicos on line

SOUZA, F. C. Formação de bibliotecários para uma sociedade livre. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação,** Florianópolis, n.11, p.1-13, jun. 2001. Disponível em: . Acesso em: 30 jun. 2001.

Artigos em jornal

BURKE, Peter. Misturando os idiomas. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 13 abr. 2003. Mais!, p.3.

EDITORA plagiou traduções de clássicos. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, p.6, 4 nov. 2007.

Documento eletrônico

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da UNESP. Normalização Documentária para a produção científica da UNESP: normas para

apresentação de referências. São Paulo, 2003. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2004.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p.114-8.

3.3.2. Citação no texto

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”.

Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513).

As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960).

Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, sem aspas e espaço simples entrelinhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas.

3.3.3. Notas

Notas devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.

3.3.4. Ilustrações

Ilustrações compreendem figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias. As legendas devem ser inseridas abaixo das ilustrações, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e centralizadas. As figuras, os desenhos, os gráficos, os quadros, os esquemas, as fórmulas e os modelos devem ser enviados em arquivo separado, no programa em que foram gerados. Os mapas, as fotografias e as radiografias também devem ser enviadas em arquivos separados e em alta resolução (300 dpi).

3.3.5. Tabelas e quadros

Tabelas devem ser usadas para apresentação de informações tratadas estatisticamente e quadros para

sintetizar e organizar informações textuais. O título de tabelas e quadros insere-se na parte superior, centralizado, e a numeração é consecutiva, em algarismos arábicos; caso seja necessário especificar a fonte dos dados, esta deverá ser colocada abaixo da tabela ou do quadro e o texto, alinhado à esquerda. Tabelas devem ser construídas com as bordas laterais abertas e sem linhas de separação de colunas.

3.3.6. Anexos e/ou Apêndices.

Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.

3.3.7. Transferência de direitos autorais – Autorização para publicação

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, JÁ FICA ACORDADO QUE o autor AUTORIZA a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *Alfa*: Revista de Linguística, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, A TÍTULO GRATUITO, a consulta e a reprodução de exemplar do ARTIGO para uso próprio de quem a consulta. ESSA autorização de publicação não tem limitação de tempo, FICANDO A UNESP responsável pela manutenção da identificação DO AUTOR do ARTIGO.

SAEPE – Seção de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3301-6275 ou 3301-6234
e-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
site: <http://laboratorioeditorial.fclar.unesp.br/>

Produção Editorial:



Impressão:



