

ESTER MIRIAM SCARPA

Prof. G. G. G. G.

Prof. G. G. G. G.

DERH/J
CC/TEL
4.5

INTONAÇÃO E PROCESSOS DIALÓGICOS:
FUSÃO OU DIFERENCIAÇÃO?Ester Miriam Scarpa
UNICAMP

Introdução

Tem sido demonstrado que a criança é capaz de se ajustar aos gestos e movimentos de seu parceiro adulto a partir de alguns meses de idade. Kaye (1979), por exemplo, estudou a imitação de movimentos bucais, de abrir e fechar as mãos, e movimentos ritmados dos membros. Para explicar a capacidade do bebê de imitar os movimentos bucais sem feedback do investigador, sua hipótese é de que a criança já tenha se *engajado* em jogos bucais com seus pais, que por sua vez imitaram seu comportamento anteriormente. Assim, o ajuste entre o comportamento do bebê e o de seu parceiro começa bem cedo, a nível gestual e pré-verbal.

Além da visão behaviorista de Kaye, gesto, contacto de olho, direção do olhar, sorriso e outros processos interacionais que precedem a comunicação lingüística têm sido interpretados como parte do processo de ajuste entre a criança e o adulto (cf. Bullowa, 1979; Camaioni et al., 1976).

As manifestações vocais das crianças também se prestam ao ajuste entre a idade. Tuaychaeroen (1977) observa que o bebê imita certos traços fonéticos e prosódicos da fala do adulto e vice-versa, de tal modo que a autora se refere a "traços partilhados": altura, contorno intonacional, duração vocálica e o abaixamento do registro de altura semelhante ao sussurro, etc. Lins-Eyre (s.d.) refere-se ao ajuste prosódico e fonético parcial na fala de uma criança de 26 semanas. Lier (1983) aponta para o ajuste e a negociação instaurada pelo adulto e de natureza essencialmente prosódica da manifestação vocal, não comunicativa, da criança e da atribuição de intenção comunicativa ao balbucio por parte do adulto.

Imitação e repetição têm sido uma preocupação central dos estudos da aquisição da linguagem, bem como nas teorias de aprendi-

zagem e do conhecimento. As considerações sobre a imitação têm sido de natureza bem diversificada: vão desde a sua negação enquanto explicação aceitável para a descoberta de regras e aquisição do sistema lingüístico (com base sobretudo na crença de que a criança cria a linguagem por meio de mecanismos inatos e não através da extração de regras do "input" lingüístico) ao reconhecimento de que é uma das estratégias centrais do desenvolvimento lingüístico. Clark (1977), por exemplo, demonstra como os enunciados emergem de processos como imitação combinada com outros mecanismos, como acoplamento e amálgama. A abordagem cognitivista de Bloom, Hood & Lightbrown (1974) entende que a imitação relaciona-se com o processamento do input lingüístico e não-lingüístico do ambiente para informação sobre a linguagem. McTear (1978) prefere dar à questão uma dimensão conversacional, estabelecendo a diferença entre *imitação* (cópia do modelo adulto pela criança) e *repetição*, que funciona como ato de fala e tem uma importância central no desenvolvimento de habilidades conversacionais.

Em resumo, a imitação tem sido rejeitada como fundamental na aquisição ou desenvolvimento da linguagem em favor da criatividade ou diversificação entre o imitante e o imitado, ou efusivamente defendida em prol da analogia, igualdade, fusão entre os dois por meio de estratégias extrativas. Mesmo trabalhos que vêem a possibilidade de um processo tanto identificador quanto diferenciador ao mesmo tempo, como os de Clark e McTear, não deixam de lado a idéia de repetição mais ou menos mecânica do modelo ou perdem em força explanatória ao considerar a imitação como um processo autônomo na aprendizagem, relegando à criança um papel de aprendiz passivo, extrativista. A idéia de fusão e diferenciação, básica ao conceito de construção, está presente no conceito de especularidade, acoplado aos de complementaridade e reciprocidade (cf. Camaioni et al, 1978; De Lemos, 1981), desenvolvidos em trabalhos que entendem a linguagem como atividade constitutiva e que vêem os primeiros estágios da aquisição da linguagem como uma construção conjunta e partilhada do objeto lingüístico. *Especularidade* tem sido também usada no campo da psicanálise. Winicott (1971) afirma que o rosto da mãe como espelho é muito importante para o desenvolvimento emocional da criança, no sentido de que a intervenção especular é o começo do longo processo de separação do *não eu* do *eu*.

Os processos de especularidade, complementaridade e reciprocidade ou reversibilidade têm sido demonstrados em vários níveis lingüísticos e comunicativos em trabalhos direta ou indiretamente ligados ao projeto de Aquisição de Linguagem do Departamento de Lingüística

da UNICAMP (ver, especialmente, Carneiro, 1984; De Lemos, 1981, 1982, Gebara, 1982, 1984; Lier, 1983).

É sabido que a intonação (juntamente com outros parâmetros prosódicos) desempenha um papel fundamental na manifestação dos processos dialógicos descritos acima (ver Gebara, 1982, 1984; Lier, 1983). É objetivo deste trabalho investigar a relação entre eles e o desenvolvimento intonacional de duas crianças de um a dois anos.

Foram analisados dados da fala de duas crianças, um menino (T.) e uma menina (R.), na faixa etária de 1;2 a 2;0 e 1;4 a 2;0, respectivamente.

As gravações foram feitas em sessões semanais em fita magnética e mensais em video-tape. As crianças interagem com as respectivas mães (M.). A fala das crianças foi transcrita foneticamente e com as anotações prosódicas adotadas em Gebara (1984); os tons são representados por um número mais a inicial de cada criança, como pode ser visto no apêndice.

Análise e discussão

Especularidade é o primeiro dos três processos dialógicos a ser manifestado lingüisticamente na fala gravada dos dois sujeitos. O primeiro tipo de interação lingüística especular observado é a repetição de parte ou de todo o enunciado do adulto num turno imediatamente precedente: isto é, especularidade intra-turno e imediata. Tipicamente, é baseada na tentativa de ajuste tanto do componente segmental¹ quanto do supra-segmental do item repetido do discurso do interlocutor. O conjunto de dados abaixo ilustra este tipo de interação.

T. encaixa bonecos de madeira num
caminhão de brinquedo.

M. . . agora o amarelo lá no cantinho . . .
vem logo atrás do verde; o terceiro . . .

E agora?

E agora

(T. 1;2.21)

M. e T. procuram por um palhaço.

M. Quedé lo palhaço, Tiago, hem?

Quedelo? [K1de:lo:]

e: lo:

(T. 1;2.21)

M. abre um livro de gravuras

M. Abriu! [a'brj: ω]. Viu?

1R a'bu:

M. Abriu o livro! [Abriu li.vru:]

(R. 1;4.24)

M. pega uma caneta que estava embaixo do gravador.

M. Peguei! Pe'ge:j

1R e:i

(R. 1;4.24)

Grande parte dos vocábulos emitidos pela criança em interação especular não são produtivos no seu vocabulário nesta idade. Aliás, o caso particular de "elo" na fala de T. "ei" na de R. demonstram uma "segmentação" bem peculiar feita pelas crianças — na verdade, a repetição da parte auditivamente mais proeminente do enunciado da mãe, que corresponde, *grosso modo*, ao movimento nuclear do tom. Dados deste tipo normalmente têm vida curta: aparecem uma vez ou são emitidos em vários turnos sucessivos e não-sucessivos, mas logo desaparecem. Têm, por isso, recebido, na literatura pertinente, um tratamento absolutamente marginal e metodologicamente não são levados em consideração por causa de sua baixa frequência e por não serem criações espontâneas da criança. Entretanto, longe de serem marginais, revelam na verdade um processo dialógico através do qual a criança está tentando assumir seu papel de interlocutor em termos verbais. Está, assim, dando continuidade a um processo presumivelmente já instaurado em termos não-verbais. A especularidade lingüística por parte da criança revela a identidade de papéis estabelecida entre ela e seu interlocutor.

O mesmo processo está presente no comportamento lingüístico do interlocutor adulto, em suas respostas às manifestações comunicativas da criança e que podem assumir várias características:

(1) Repetição do vocábulo emitido pela criança no turno

da UNICAMP (ver, especialmente, Carneiro, 1984; De Lemos, 1981, 1982, Gebara, 1982, 1984; Lier, 1983).

É sabido que a intonação (juntamente com outros parâmetros prosódicos) desempenha um papel fundamental na manifestação dos processos dialógicos descritos acima (ver Gebara, 1982, 1984; Lier, 1983). É objetivo deste trabalho investigar a relação entre eles e o desenvolvimento intonacional de duas crianças de um a dois anos.

Foram analisados dados da fala de duas crianças, um menino (T.) e uma menina (R.), na faixa etária de 1;2 a 2;0 e 1;4 a 2;0, respectivamente.

As gravações foram feitas em sessões semanais em fita magnética e mensais em vídeo-tape. As crianças interagem com as respectivas mães (M.). A fala das crianças foi transcrita foneticamente e com as anotações prosódicas adotadas em Gebara (1984); os tons são representados por um número mais a inicial de cada criança, como pode ser visto no apêndice.

Análise e discussão

Especularidade é o primeiro dos três processos dialógicos a ser manifestado lingüisticamente na fala gravada dos dois sujeitos. O primeiro tipo de interação lingüística especular observado é a repetição de parte ou de todo o enunciado do adulto num turno imediatamente precedente: isto é, especularidade intra-turno e imediata. Tipicamente, é baseada na tentativa de ajuste tanto do componente segmental quanto do supra-segmental do item repetido do discurso do interlocutor. O conjunto de dados abaixo ilustra este tipo de interação.

T. encaixa bonecos de madeira num
caminhão de brinquedo.

M. . . agora o amarelo lá no cantinho . . .
vem logo atrás do verde; o terceiro . . .

E agora?

agora

(T. 1;2. 21)

M. e T. procuram por um palhaço.

M. Quedé lo palhaço, Tiago, hem?

Quedelo? [Klde:lo:]

e: lo:

(T. 1;2.21)

M. abre um livro de gravuras

M. Abriu! [a'bri: ə]. Viu?

1R a'bu:

M. Abriu o livro! [Abriu li.vru:]

(R. 1;4. 24)

M. pega uma caneta que estava embaixo do gravador.

M. Peguei! [Pe'ge:i]

1R e:i

(R. 1;4.24)

Grande parte dos vocábulos emitidos pela criança em interação especular não são produtivos no seu vocabulário nesta idade. Aliás, o caso particular de "elo" na fala de T. "ei" na de R. demonstram uma "segmentação" bem peculiar feita pelas crianças — na verdade, a repetição da parte auditivamente mais proeminente do enunciado da mãe, que corresponde, *grosso modo*, ao movimento nuclear do tom. Dados deste tipo normalmente têm vida curta: aparecem uma vez ou são emitidos em vários turnos sucessivos e não-sucessivos, mas logo desaparecem. Têm, por isso, recebido, na literatura pertinente, um tratamento absolutamente marginal e metodologicamente não são levados em consideração por causa de sua baixa frequência e por não serem criações espontâneas da criança. Entretanto, longe de serem marginais, revelam na verdade um processo dialógico através do qual a criança está tentando assumir seu papel de interlocutor em termos verbais. Está, assim, dando continuidade a um processo presumivelmente já instaurado em termos não-verbais. A especularidade lingüística por parte da criança revela a identidade de papéis estabelecida entre ela e seu interlocutor.

O mesmo processo está presente no comportamento lingüístico do interlocutor adulto, em suas respostas às manifestações comunicativas da criança e que podem assumir várias características:

(1) Repetição do vocábulo emitido pela criança no turno

anterior, tentando ajustar-se intonacionalmente:

R. está pondo um anel no dedo da M.

M. Põe.

8R. a'põ : r:

M. Põe. [põ : r:]

IR a'p e :

M. Põe! põ : r:

(R. 1;3. 6)

T. aponta para uma boneca.

IT. ne ne

M. Nenê, é. Bastante.

(T. 1;4. 29)

(i i) Repetição da intonação do enunciado da criança, mas reorganização ou expansão de sua contraparte segmental.

M. abre uma caixa onde R. põe lápis.

9R. po

M. Põe lá

(R. 1;5.4.)

T. Mostra a figura de um animal

1T Ka'kaku

M. Macaco é esse aqui, ó

ma'kak o e esja'ki

(T. 1;7.1)

(i i) Intonação diferente, mas retomando o vocabulário emitido pela criança e geralmente expandindo-o em seguida.

T. olha para o isqueiro aceso.

IT. sê'dew

M. Acendeu? Deixa eu ver se acendeu.

(T. 1;7.1)

De um ponto de vista formal, as expansões são caracterizadas, nos dados observados, sobretudo por:

– um equivalente segmental (sintático/morfológico/lexical) do sinal prosódico da criança;

– uma interrogativa polar (sim/não) ou não-polar (com palavra interrogativa), que introduz a possibilidade de um novo turno.

No primeiro caso, trata-se de ajuste prosódico e diferenciação segmental, isto é, *especularidade prosódica* e *complementaridade segmental*; no segundo caso, de ajuste segmental e diferenciação prosódica, isto é, *especularidade segmental* e *complementaridade intonacional*.

É interessante notar que, do ponto de vista da emergência do sistema intonacional nos dois sujeitos, os primeiros tons adquiridos pelas crianças são precisamente os que mais participam da inter-relação entre especularidade e complementaridade promovida conjuntamente pelo interlocutor adulto e pela criança. (cf. Gebara, 1984, para maiores detalhes).

Inter-relação entre especularidade, complementaridade e reciprocidade

Numa primeira etapa dos dados analisados, o interlocutor adulto instaura, entre outros, um processo de complementaridade a nível entonacional, que rapidamente é assimilado pela criança. A especularidade manifestada pelo ajuste tanto segmental quanto supra-segmental continua na fala dos dois sujeitos até o fim do período observado, mas não com a mesma frequência observada nos períodos iniciais. Começa a aparecer na fala dos sujeitos um desdobramento da especularidade – repetição do componente segmental do enunciado do interlocutor (ou parte dele), com um contorno intonacional diferente. Em outras palavras, especularidade segmental e complementaridade intonacional. O processo é o mesmo nos dois sujeitos, embora com manifestações diferentes. Desta maneira, os dados e a discussão vão ser apresentados separadamente.

Tiago. As primeiras tentativas de complementaridade intonacional em T. se dão com a repetição do componente segmental e adaptações do supra-segmental ao seu tom 1T (ver apêndice), isto é, integra a repetição às suas possibilidades fônicas. Seu tom mais freqüente no período entre 1;4 e 1;7 (1T) é um tom enfático, ascendente-descendente ou meio-alto/baixo. Não surpreendentemente, este tom, neste estágio, é uma espécie de molde ou arcabouço prosódico em que as repetições de vocábulos novos ou familiares para a criança se encaixam. Tal recriação a partir do input é dialogicamente significativa porque permite à criança dar continuidade ao diálogo, identificando parte de seu enunciado com o do interlocutor e diferenciando-o, complementarmente, ao mesmo tempo. Os diálogos abaixo ilustram essa afirmação:

E. Vamos subir o carrinho aqui?

IT aki
 ^

(T. 1;5.21)

M. ralha com T.

M. Que é isso? Chutou a xicara,
 Tiago?

^

IT 'sike
 ^

(T. 1;7.29)

Mais uma vez é necessário frisar que, mesmo que o processo de especularidade envolva itens que aparecem apenas uma vez, não são dados marginais. Na verdade, revelam o desenvolvimento de um processo dialógico que evolui de especularidade intra e inter-turnos a complementaridade e reciprocidade e se repetirá na produção de enunciados longos em estágios posteriores.

As primeiras instâncias de complementaridade tanto intonacional quanto segmental são aparentes respostas a perguntas que a mãe instaura em rotinas e jogos verbais mais ou menos ritualizados. São respostas estereotipadas a perguntas estereotipadas, ou, em outras palavras, fragmentos que a criança e seu interlocutor trazem de outras inte-

rações, o que demonstra que, também neste caso, complementaridade é um processo que nasce da especularidade. Exemplos típicos são pares de pergunta e resposta de nome de partes do corpo, de figuras em revistas, nome da própria criança, etc. No início, a mãe faz a pergunta e fornece a resposta ela mesma. T. responde com gestos no começo (apontando para partes do corpo, por exemplo). Quando tem cerca de 1;7, já começa a prover respostas para a segunda parte de tais jogos de nomear que têm a forma: — Qual é o teu nome? — Tiago. Expressões elogiosas como: “que menino bonito!” precedendo à pergunta “qual é o teu nome?”, que têm o intuito de encorajar a criança para a resposta intentada constituem uma evidência para o argumento de que estas aparentes respostas a perguntas não polares são, de fato, ritualizadas e altamente previsíveis. Tais expressões parecem ser captadas como parte de um todo, uma vez que assim que a mãe emite a primeira parte do seu turno, T. imediatamente responde: “Tiago!”, sem nem mesmo esperar pelo que na linguagem adulta seria uma pergunta polar.

Raquel: Pares estereotipados de pergunta e resposta que se originam de esquemas de atividade conjunta e partilhada também são encontrados na fala da R.

Do mesmo modo que T., as primeiras tentativas de complementaridade intonacional ocorrem através de especularidade segmental. Observe, por exemplo, o acerto do diálogo abaixo.

M. Tá brava, é?

2 R. a'vava

(R. 1;7.21)

M. Pra ir lá no berço, tem que tirar o vestido e o sapato. Tá bom?

2R. bau

(R. 1;6.6.)

Estas respostas a questões polares não são, obviamente adequadas do ponto de vista do sistema adulto, o que indica que a resposta à questão polar não é produtiva na linguagem da criança. O que parece

que a criança sabe é *responder "intonacionalmente"*, repetindo um item proeminente do enunciado do adulto e adaptando a intonação de asserção a ele. Evidência para esta hipótese é um grande número de respostas pragmaticamente inadequadas, bem como respostas vácuas a perguntas da mãe, construídas a partir de especularidade segmental e complementaridade intonacional, como pode ser visto nos trechos de diálogo a seguir, em que o tom assertivo 2R (pré-núcleo ascendente, núcleo descendente) está sendo usado com uma seqüência vácuca de sons, repetida do enunciado prévio da mãe e não produtiva da fala da criança neste período.

M. Cê pegou a garrafa? (...) E que que aconteceu com a garrafa?

2R h.h. *Kõtika'fafa.*

E, na mesma sessão:

M. e R. olham através da vidraça

M. Quem tá lá fora?

2R h.h. *fo'fola*

(R. 1;6.6.)

A inter-relação entre especularidade e complementaridade também dá conta — pelo menos em parte — da construção das primeiras construções horizontais na fala de R. Movimentos pré-nucleares ascendentes ou altos e núcleos tonais descendentes ou nivelados (ver apêndice) constituem a intonação mais comum neste processo. Estes tons, durante algum tempo, parecem funcionar como um molde para uma estratégia de elaboração das primeiras construções horizontais. A criança parece incorporar a primeira parte do enunciado (correspondente à parte pré-nuclear ascendente ou nivelada do tom) do discurso de seu interlocutor, ou de outros turnos da própria criança. Um exemplo típico é o diálogo abaixo:

R. acaba de fazer uma pintura

E. Você que fez o quadro?

M. Quem fez isso aqui?

9R r.h. *ase'l x la*

M. A Lela que fez?

9R *fati*

Alguns minutos depois, R. faz outra pintura e mostra às pessoas presentes.

E. Esse foi a Raquel que fez?

2R r.h. *fõti / l x la*

R. (1;7.8)

Os três enunciados produzidos por R., que são respostas tanto a perguntas polares (sim-não), quanto a não-polares, são o resultado do uso dos processos de especularidade e completaridade: "Lela", neste período, é uma resposta-coringa para todas as perguntas com quem dirigidas a ela ou perguntas que se referem à identidade do agente. [*ase*] e [*fõti*] são diferentes repetições do adulto *fez*. Parecem ser respostas vácuas baseadas em especularidade segmental e complementaridade ento-nacional.

Casos freqüentes em que a criança coloca a pergunta e fornece a resposta em seguida estão ligados ao processo em questão. A criança parece estar assumindo os papéis dos dois parceiros do diálogo — o seu e o do seu interlocutor:

R. procura por um brinquedo.

7R *tẽj*

"tem?"

9R *tẽj*

"não tem"

(R. 1;6.6.)

O uso da intonação para reverter o turno conversacional assim como para manifestar a inter-relação entre especularidade, complementaridade e reciprocidade pode ser ilustrado pela redução no seu sistema de tons e, concomitantemente pela progressiva supergeneralização do tom ascendente (6 T)² feita por T. por volta de 1;10 a 2;0, precedendo o estágio de produção de construções horizontais mais longas do que as que a criança vem produzindo até então. Este tom é semelhante ao das questões polares na fala do adulto. A mãe e outros interlocutores

adultos tendem, por isso, a interpretá-lo como tal. O resultado são diálogos do seguinte tipo:

- M. Conta pra Cecília, que bicho que tem na escola, conta.
 6 T i'kɔla "escola?"
 M. Heim?
 6 T i'kɔla "escola?"
 M. na escola. Conta que tem galinha . . .
 6 T aa'lipa "galinha?"
 M. Que mais? Qual é o outro bicho que tem lá?
 6 T 'biso "bicho?"
 M. Qual é o bicho?
 4 T mā̃ 6 T 'biso "mãe, bicho?"
 M. Coelho! Conta pra Cecília, tem coelho!
 E. Que lindo! Tem coelho?
 4 T mā̃ 6 T ko'lelo "coelho?"

(T. 1;11.14)

Este tom não é só usado com repetições de vocábulos constantes no enunciado imediatamente precedente da fala do interlocutor, mas também com respostas mais ou menos "pré-fixadas" (isto é, trazidas de outros jogos de nomear) a determinadas questões colocadas pelo adulto:

- M. Que que o gatinho tá fazendo?
 6 T o'lete "o leite?"
 M. É . . . Tá tomando leite. E aqui?
 6 T mi'aw "miau?"
 M. Miau! (aquiescência) Tá lavando a patinha, né, com a língua.

(T. 1;11.15)

Tal estratégia parece estar ligada a uma relação íntima e interdependente de fatores internos e externos de construção do objeto lingüístico. Internamente, há uma reorganização de seu sistema de tons numa fase precedente à da produção de enunciados longos e suas com-

plexidades prosódicas (grupos tonais, grupos rítmicos, movimentos tonais nucleares, pós e pré-nucleares, etc). Externamente, exigências discursivas envolvem o uso freqüente do tom 6T, como será visto a seguir.

Tem sido largamente demonstrado na literatura o uso freqüente de tons ascendentes dirigidos à criança de 1 a 2 anos. Tais tons têm sido interpretados pelos investigadores como "perguntas" polares (sim-não) com base na interpretação dos mesmos fatos lingüísticos na linguagem do adulto. Ora, uma jogada de olhos nas perguntas polares dirigidas a T. desfazem tal interpretação. Elas não são necessariamente pedidos de informação ou confirmação. De acordo com as condições de sinceridade dos atos de fala (Austin, 1962) o falante ou sabe o conteúdo da resposta (no caso de perguntas polares de informação), ou sabe que o ouvinte (a criança) não é capaz de dar a esperada confirmação para a verdade do conteúdo da questão. Assim, as pretensas perguntas que o adulto dirige à criança de 1 a 2 anos violariam as condições de sinceridade dos atos de fala. Ryan (1978), num estudo sobre a intonação ascendente na fala da mãe dirigida à criança de 1 ano, afirma que sua principal função é intersubjetiva e social: integrar a criança na díade. Serve para dirigir a troca obtendo e mantendo a atenção do parceiro. Nesse sentido, os tons ascendentes podem ser parte da estrutura emergente do sistema de comunicação diádica e que o que a criança de cerca de 1 ano provavelmente compreende de tal intonação é sua força mais geral — um sinal indiferenciado para a interação diádica.

É provável, então, seguindo Ryan, que T. já captou este traço indiferenciado do tom ascendente na fala dirigida a ele. O que ele faz agora é produzir e generalizar este traço intersubjetivo revertendo os papéis e integrando seu parceiro (a mãe) na díade. Do ponto de vista da fala do adulto, um tom descendente, mais assertivo ou definitivo seria o esperado em muitos dos casos de uso do super-generalizado tom ascendente, que, no entanto, parece estar sendo usado para devolver o turno ao interlocutor, forçando-o a manter a conversação. Assim, não é por acaso que a criança, quando repete um item do turno imediatamente anterior do interlocutor, reorganiza-o através do uso de um tom ascendente — isto é, um processo de especularidade no nível segmental e complementaridade/reciprocidade no nível supra-segmental.

Deve ser notado que nos dados de R., os tons ascendentes apresentam a mesma característica descrita acima. As construções horizontais mais longas começam a ser produzidas quando esta crian-

ça demonstra ter dominado alguns processos dialógicos básicos, tais como especularidade segmental, complementaridade (tanto segmental quanto supra-segmental) e reciprocidade. O diálogo abaixo ilustra o domínio destes processos pela criança bem como o estabelecimento dos mesmos processos da parte do adulto.

R. e M. olham um livro de estórias.
M. Cadê o cachorro? Cê virou o livro de ponta-cabeça e não achou o cachorro?

4R 'aelia'ki

M. Ó ele aí! Que que ele tá fazendo?

7R m

M. Que que ele tá fazendo?

7R fazêndu

M. É.

a (ininteligível)

M. Que que esta galinha tá fazendo?

7R galiņa
2R bu'kãndu

M. Bicando?

2Rε

M. Bicando o que?

2R ta bu'kãndu

M. Tá bicando o que?

2R r.h. bokãndu aki
2R bo'kãndu
2R bo'kãndu

M. Tá bicando o que aqui?

7R a'ki

M. É. Tá bicando o que?

R. pega o microfone, tentando fugir da insistência da M.

8R a: 8R a'lo

M. Alo!

7R tudu bēŋ

M. Agora, que que tá fazendo?
Tá bicando o que?

7R bi'kãndu

M. É. Hum?

..... (ininteligível)

M. Tá bicando o homem, aí. Tá bicando a bunda do homem. O cachorro tá mordendo o pé do homem, a galinha tá bicando a bunda do homem. E o cavalo?

7R ba'balu

M. É.

2R r.h. ba' balu ta papãndu

M. Tá o que?

2R pa'pãndu

(R. 1;9.20)

Conclusões

Parece haver um processo constante e gradual de ajuste e negociação entre os interlocutores (adulto e criança) que, nos dados observados, vão da especularidade total e imediata até reciprocidade e reversibilidade de turnos no fim do período observado, quando um dos sujeitos já é capaz de construir enunciados longos. A fala das duas crianças apresenta a seguinte ordem de desenvolvimento com relação aos processos dialógicos em questão:

1. Especularidade intonacional e segmental.
2. Especularidade segmental e complementaridade intonacional.
3. Especularidade segmental e reversibilidade intonacional.
4. Complementaridade segmental e intonacional.
5. Reversibilidade segmental e intonacional.

A continuidade destes processos pode ser, assim, traçada a partir de trocas comunicativas não-verbais (ou mesmo manifestações não comunicativas pré-verbais, mas às quais a mãe imprime uma intenção comunicativa) passando pelas primeiras manifestações de especularidade mútua, segmental e supra-segmental na fala dos dois parceiros do diálogo. O que é imitação de gestos nos estágios pré-lingüísticos e ajuste mútuo vocal nos estágios de balbucio começa agora a ser lingüístico e evolui para complementaridade e reciprocidade tanto segmental quanto supra-segmental. Estes processos, portanto, têm um caráter cíclico, uma vez que são retomados e rearticulados em outros níveis em diferentes fases de desenvolvimento.

A intonação parece ser o primeiro passo para o domínio lingüístico, por parte da criança, dos processos de especularidade, complementaridade e reciprocidade. Apesar de sua emergência na ordem indicada acima, sua aquisição gradual tem antes um caráter cumulativo que substitutivo — a aquisição de um processo não implica a exclusão de outro.

A especularidade e a inter-relação entre os três processos parecem estar na base da aquisição e desenvolvimento do sistema intonacional dos sujeitos observados. Os primeiros tons são adquiridos seguindo duas estratégias básicas:

1. A criança incorpora um bloco da fala do adulto em rotinas de troca verbal, isto é, os componentes segmental e supra-segmental parecem constituir um todo e uma unidade inanalísável.
2. O componente intonacional é incorporado pela criança e atribuído a diferentes seqüências segmentais, mas usado em contextos altamente específicos.

Só algum tempo depois é que a criança começa gradualmente ou a destacar o componente intonacional de sua contraparte segmental fixa (estratégia 1) ou decontextualizar a entonação originalmente adquirida (estratégia 2).

O mesmo processo de incorporação de elementos da fala do interlocutor que depois se decontextualizam também está presente na seleção que um dos sujeitos (R.) faz de alguns tons de seu repertório para usá-los com as primeiras construções horizontais (4R, 2R r.h. e 9R r.h.). Os tons selecionados parecem funcionar como suporte para sua contraparte segmental, que é ou foneticamente instável ou constituída de seqüências vácuas combinadas com itens incorporados da fala do interlocutor. A intonação, sendo gestáltica por excelência, serve a este propósito como uma possibilidade fônica privilegiada.

A maneira como se instaura a especularidade entre os parcei-

ros e como dela evoluem a complementaridade e reciprocidade descartada a imitação como cópia mecânica, extrativa do input. Quando a criança repete total ou parcialmente o componente segmental do enunciado anterior do adulto e o adapta ao seu próprio sistema intonacional, ela está de fato reorganizando o input e mantendo o diálogo. O uso da intonação para reverter os papéis do diálogo também mostra a repetição criativa de um item através da incorporação segmental e reorganização intonacional. Vale dizer, a criança ao mesmo tempo empreende um processo de *identificação* com o interlocutor e de *diferenciação* para com ele. A criança é de fato um participante ativo no processo da construção do objeto lingüístico e de si próprio como agente da interlocução. É por isso que os sistemas intonacionais das duas crianças, enquanto produto lingüístico em si e se tornados objetos de descrição formal, são diferentes entre si (a este respeito, ver Gebara, 1984), mas os meios processuais através dos quais são adquiridos são similares. Este fato demanda que se encare sob uma outra ótica a questão das estratégias individuais na aquisição da linguagem.

BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- BULLOWA, M. (1979). *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMAIONI, L. VOLTERRA, V. & BATES, E.V. (1976). *La comunicazione nel primo anno di vita*. Turim, Editore Boringhieri.
- CAMAIONI, L.; GERBINO, W. & STEFANI, L. (1978). "L'interazione sociale tra bambini coetanei, tra bambini e adulto". In: *Giornale Italiano di Psicologia*, nº 2.
- CLARK, R. (1977). "What's the use of imitation?" In: *Journal of Child Language*, vol. 4, nº 1.
- DE LÉMOS, C.T.G. (1981). "Adult-child interaction and the development of aspectual markers in Brazilian Portuguese". In W. Deutsch (ed.). *The child's construction of language*. Nova Iorque, Academic Press.
- GEBARA, E.M.S. (1982). "Intonation and the development of complete markers in Brazilian Portuguese". Comunicação apresentada no BAAL Seminar on Intonation and Discourse, Birmingham, Inglaterra.

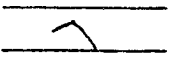
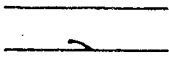
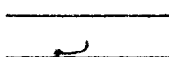


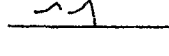
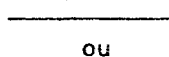
- _____ (1984) *The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children*. Tese de doutoramento, Universidade de Londres.
- KAYE, K. (1979) "Thickening thin data: the maternal role in developing communication and language". In: M. Bullowa (org.), *Before speech the beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIER, M. F. (1983). "A constituição do interlocutor vocal" — tese de Mestrado, PUC, S.P.
- LINS-EYRE, V. (s.d.). "The speech development of a Brazilian child from the vocal play to the emergence of first words". Tese de doutorado em preparação, S.O.A.S., Universidade de Londres.
- MAIA, E.M. (1981). "Semantico-pragmatic factors in the acquisition of phonology". Comunicação apresentada na reunião anual da LSA, 20 - 30 de dezembro de 1981, Nova Iorque.
- RYAN, M.L. (1978). "Contour in context". In: R. Campbell & P. Smits (orgs.), *Recent advances in the Psychology of Language*. Nova Iorque: Plenum Press.
- WATERSON, N. (1984). "Phoneme segments in child phonology: how valid is the concept?" Comunicação apresentada no Third International Congress for the Study of Child Language" — Texas, julho de 1984.

NOTAS

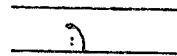
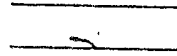
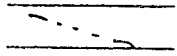
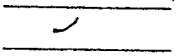
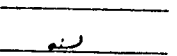
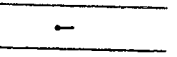
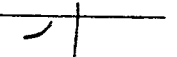
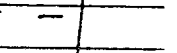
1. Aceito e endosso a inadequação na literatura do termo *segmental* oposto a *supra-segmental*. Tal postura implica na segmentação a priori, contrária à natureza prosódica da fala (cf. Maia, 1981; Waterson, 1984). Como meu intuito, no entanto, é destacar a parte de seqüência de fones da parte menos discreta, prosódica, do enunciado, tal inadequação é mantida na falta de termos mais adequados.
2. Na sessão correspondente a 1;10.15, por exemplo, de um total de 79 enunciados, 5 são produzidos com o tom 4T (6.3%), 4 com 3T (5.06%); 3 com os tons 1T ou 2T (3.6%) e 67 com 6T (84.8%). Cerca de um mês depois, nas sessões correspondentes a 1;11.7 e 1;11.14, fora os vocativos (4T), 100% dos enunciados são produzidos com o tom 6T. Esta situação se estende por mais ou menos dois meses.

APÊNDICE

Tiago

Símbolo	Representação gráfica	Características fonéticas
1T		Ascendente-descendente, ou médio-baixo.
2T		Descendente meio - baixo a baixo.
3T		Ascendente contínuo de baixo a médio ou alto; vogal alongada.
4T		Tons nivelados em alturas crescentes atribuídos a cada sílaba. Terminal descendente opcional
5T		Dois movimentos ascendentes - descendentes; e segundo movimento mais acentuado que o primeiro.
6T	 ou 	Ascendente de relativamente médio a alto. Terminal descendente opcional.

Raquel

símbolo	Representação gráfica	Características fonéticas.
1R		Descendente de relativamente alto a baixo. Síllaba nuclear longa.
2R		Descendente meio-baixo a baixo.
4R		Movimento descendente, não-contínuo, em níveis decrescentes de altura, de alto a baixo.
7R		Ascendente relativamente médio a alto. Possibilidade de uma queda terminal abrupta.
8R		Ascendente contínuo de baixo a médio ou alto, vogal alongada
9R		Tom nivelado médio.
r.h.		Movimento pré-nuclear ascendente.
h.h.		Movimento pré-nuclear alto.

PSICOLINGÜÍSTICA E PSICANÁLISE

Nina Virgínia de Araújo Leite
Universidade Gama Filho

Que relações poderiam ser estabelecidas entre dois campos de saber a princípio tão distintos quanto a Psicolingüística e a Psicanálise? Responder a tal questão, ou pelo menos delinear caminhos possíveis de enriquecimento recíproco entre estes dois domínios, constitui o objetivo geral desta reflexão. Para tanto torna-se necessário delimitar cada disciplina, o que implica definir seu objeto de estudo. A seguir apontaremos dentro do quadro conceitual geral de cada domínio uma perspectiva teórica particular que nos parece constituir o campo mais frutífero para pensarmos a interdisciplinaridade característica do conhecimento no quadro atual das ciências humanas.

A natureza híbrida da Psicolingüística coloca problemas especiais no que concerne à delimitação do seu objeto de estudo, tradicionalmente definido como o estudo dos processos mentais subjacentes ao comportamento lingüístico. A reflexão desenvolvida neste artigo focaliza uma área específica dentro do campo delimitado da Psicolingüística — os processos relativos à aquisição da linguagem por considerarmos que este é o lugar privilegiado onde a contribuição da Psicanálise pode se dar de forma mais promissora. Tentaremos demonstrar que a discussão da gênese da linguagem remete ao imperativo teórico de construção da noção de sujeito.

Concebida há cerca de três décadas como disciplina autônoma, a Psicolingüística manteve vinculações estreitas com os domínios originários: por um lado com a Psicologia e por outro com a Lingüística, herdando com isto os problemas epistemológicos e metodológicos enfrentados por estas disciplinas.

Um dos principais problemas que a Psicolingüística encontra é que a construção de teorias em aquisição da linguagem tem se realizado aparentemente divorciada de qualquer visão geral do desenvolvimento humano (Atkinson, 1982). Isto não significa, como poderia

Projeto de Pesquisa -

A emergência da coesão intonacional no Português Brasileiro

1. Diferentes abordagens

Introdução: Sobre a emergência da intonação

Durante os últimos quinze anos, tem havido um interesse crescente na importância do papel da intonação na aquisição da linguagem, embora este assunto também tenha recebido referências esparsas nas primeiras décadas deste século. A intonação tem sido abordada de várias maneiras, dependendo da perspectiva com que é considerada.

De um ponto de vista descritivo, o mais corrente é a listagem dos traços prosódicos e paralingüísticos mais comuns presentes na fala da criança e na fala do adulto dirigida à criança. Com relação à fala recebida pela criança, tem-se focalizado nas diferenças no uso de traços prosódicos entre a fala dirigida à criança pequena, a criança mais velha e o adulto. As mais características modificações prosódicas da fala do adulto dirigido à criança pequena são: frequência fundamental mais alta, âmbito de altura maior, preferência por certos contornos (sobretudo os tons ascendentes gramaticalmente inesperados), uso do "falsetto", "tempo" mais lento, partes do enunciado surruradas, duração prolongada de certas palavras, mais de um acento frásico no enunciado, etc. Estas modificações foram observadas em diferentes línguas e culturas (Ferguson, 1964, 1977; Sachs, Brown & Salerno, 1978; Ryan, 1978; Stern, Spieker, Barnett & Mackain, 1983) Garnica (1977) mostra que tais traços modificados não estão presentes na fala adulta dirigida à criança de 5 anos.

Portanto, o adulto afasta-se prosodicamente na sua fala a crianças de diferentes idades.

Também tem sido estudada a sensibilidade da criança pré-verbal em discriminar diferentes padrões intonacionais. Kaplan (1969) notou que crianças de 8 meses discriminam contornos ascen

ms

dentes dos descendentes , como também acento frasal...

Do ponto de vista da fala da criança, os trabalhos sobre a emergência e o desenvolvimento da intonação e de outros padrões prosódicos demonstram que começam a se estabelecer em estágios pré-verbais. Na verdade, é bem difundida a visão de que a criança consegue dominar padrões intonacionais de sua língua materna antes da sintaxe e mesmo antes das primeiras palavras reconhecíveis como tais. Este fato tem servido para justificar um amplo espectro de interpretações sobre a aquisição da linguagem, que vão desde posturas behavioristas (ver, por exemplo, Lewis 1936, para quem o domínio de padrões acentuais e de altura é resultado de treino e de estímulos externos), a abordagens inatistas (cf. Bever, Fodor & Weksel, 1965, que afirmam que a colocação correta do acento, da pausa e da intonação antes que a criança consiga produzir enunciados de várias palavras devem indicar conhecimento prévio da estrutura lingüística). De qualquer maneira, é hoje geralmente aceito que os primeiros sistemas intonacionais evoluem de fases proto-lingüísticas. Lewis (1936), por exemplo, notou que a criança pré-verbal reage a padrões intonacionais desde muito cedo - consegue imitar a intonação adulta dirigida a ela desde alguns meses de idade, sempre que for estimulada a balbuciar. Com 0; 10, pode-se observar claramente na sua fala imitação de acento, padrão acentual e número de sílabas. Tompolka Yampol'Skaya (1973), estudando a intonação em crianças russas de 1 a 24 meses afirma que "o desenvolvimento da fala em crianças começa com o desenvolvimento da intonação".

A emergência e o desenvolvimento da intonação também tem sido estudados com relação às suas funções gramaticais e pragmáticas. Do ponto de vista gramatical, tem servido de evidência para atribuição do estatuto de sentença a enunciados de uma palavra no período holofrástico. De acordo com esta visão, como a criança produz contornos intonacionais interpretáveis como enunciados, seus elementos prosódicos devem indicar conhecimento de uma estrutura subjacente (Bever, Fodor & Weksel, op. cit). Dore (1975) apresenta contra-argumentos à proposta inatista da holófrase, afirmando que, nesta fase, a criança não tem suficiente intuição sobre gramaticalidade ou aceitabilidade, o que é crucial para a metodologia gerativo-transformacional; ele nega, como Bloom (1973), que a criança tenha um conhecimento tácito sobre a noção de sentença. Opoõe a ela a noção de ato de fala como unidade lingüística básica na aquisição

ms

da linguagem. O ato de fala primitivo contém uma expressão referencial rudementar (proto-proposição) e uma força primitiva (que mais tarde eclode em força ilocucional), garantida pelo padrão intonacional do enunciado.

Halliday (1975) também tem uma abordagem funcional. Segundo ele, as diferenças intonacionais indicam diferenças num conjunto primitivo de funções semióticas, num período em que a criança não tem meios de expressão no nível morfo-sintático.

Do ponto de vista da compreensão, os elementos prosódicos são considerados pistas para processar e interpretar enunciados. Foram levados a cabo trabalhos experimentais para estabelecer com que idade as crianças começam a relacionar elementos prosódicos com a estrutura temática do enunciado (em termos de dado/novo, tópico / comentário) e com a coesão textual (Cruttenden, 1974; Cutler & Sweeney, 1980).

Nestes trabalhos, como se vê, o papel da intonação na aquisição e desenvolvimento da linguagem, tem recebido um tratamento periférico, ancilar ao de outros componentes do desenvolvimento lingüístico. A questão da continuidade intonacional dos estágios iniciais pré-sintáticos para os estágios posteriores tem sido também negligenciado - na verdade, assim que a criança começa a produzir as primeiras palavras, o componente supra-segmental do enunciado cessa de repente de ser considerado um importante meio de expressão na fala da criança. O estudo da linguagem infantil, assim como o da oralidade parece que começa a se concentrar nos componentes tradicionais fonológicos, gramaticais e semântico-pragmáticos. foi com esta certeza e com o propósito de melhor compreender o papel da intonação na construção do sistema lingüístico pela criança, sua integração nos processos dialógicos entre a criança e seu interlocutor básico, bem como o que e como a criança adquire e desenvolve o sistema intonacional de sua língua materna, que analisei a fala de duas crianças brasileiras (T. e R.) de um a dois anos, em interação com suas respectivas mães na minha tese de doutoramento (Scarpa Gebara, 1984) Apresento, a seguir, um resumo de algumas das conclusões chegadas no referido trabalho e que são relevantes para este projeto.

1. Há uma continuidade na configuração prosódica de ambas as crianças, que vai de sequências balbuciadas, passa pelos

ms

primeiros enunciados de um vocábulo até as primeiras sequências longas (constituídas de vários vocábulos) A configuração intonacional de certas formas balbuciadas parece ser embriônica dos primeiros contornos que constituem os sistemas tonais de estágios posteriores.

2. Ambas as crianças estabelecem contrastes em âmbito de altura e em direção da curva de altura desde seus primeiros sistemas tonais reconhecíveis como tais. As variações básicas de direção da curva de altura dos sistemas internacionais adultos: ascendente, descendente e nivelado, bem como a combinação entre estas três categorias são observadas nos dados desde o início do período recoberto pela análise.
3. Os tons emergem em esquemas interacionais entre a criança e seu interlocutor básica. A emergência de unidades intonacionais seguem uma trajetória que começa em contextos limitados e se estendem gradualmente a outros contextos. Há sempre um ajuste mútuo entre a fala da criança e de seu interlocutor mais experiente.
4. Na aquisição de seus sistemas tonais, as duas crianças seguem a estratégia seguinte:
 - a) a criança incorpora um bloco da fala do adulto em rotinas de troca verbal, isto é, tanto os componentes segmental quanto o surpa-segmental constituem uma unidade inanalísavel;
 - b) o componente intonacional é incorporado pela criança e atribuído a diferentes sequências segmentais, mas usado em contexto bastante específicos.

Só depois de um certo tempo é que a criança começa gradualmente ou a destacar o componente intonacional de sua contraparte segmental fixa (estratégia a) ou a recontextualizar a intonação originalmente adquirida, estendendo-a a contextos menos específicos (estratégia b)

5. A mesma estratégia de recontextualização e gradativa discretização pode explicar as características intonacionais dos enunciados mais longos. São eles ou um todo prosódico (constituídos, no começo, por blocos "sentenciais" inanalísáveis) ou dois ou mais enunciados separados por pausa, mas com continuidade coesiva entre eles. A criança tende a selecionar certos tons (sobretudo descendentes e nivelados, mas com variações de âmbito de altura, tanto nas partes nuclea

ms

res quanto nas pré-nucleares), que servem de suporte para a elaboração de sua contraparte segmental.

Este caráter gestáltico da intonação aponta para um outro papel que ela tem na organização (macro-) fonológica dos enunciados da criança - uma estratégia (pelo menos) facilitadora para a produção de enunciados longos. No começo, alguns contornos selecionados parecem funcionar como ponto de referência para a elaboração das construções horizontais. Respostas a perguntas ou seqüências ininteligíveis combinadas com partes repetidas do discurso do interlocutor mostram que a criança sabe elaborar um enunciado intonacionalmente, mas não tem meios morfo-sintáticos para produzir construções complexas. Outro fato que revela tal estratégia é que as seqüências longas apresentam instabilidade fonética segmental, mas unicidade intonacional - a criança preserva o prosódico às custas do segmental.

6. Vinculada à idéia tanto de incorporação das partes segmental e supra-segmental da fala do interlocutor quanto à organização de sua própria fala está o papel que a intonação representa na via de acesso lingüístico aos processos dialógicos de especularidade, complementaridade e reciprocidade (ou reversibilidade). A continuidade dos três processos pode ser traçada desde as primeiras manifestações de especularidade segmental e supra-segmental na fala das duas crianças. A especularidade evolui para a complementaridade graças à intonação: a criança repete a parte segmental do enunciado do seu interlocutor mudando ("complementando") a parte intonacional. A reversibilidade de papéis é manifestada lingüisticamente através da intonação. Fazendo isso, a criança está procedendo a uma reorganização de seu discurso, proporcionando o fluxo do diálogo.

2. Objetivos do projeto

O papel da intonação como elemento coesivo na organização do discurso da criança

ms

É exatamente a dupla face da intonação como fator de organização do discurso e como via privilegiada de integração lingüística da criança no diálogo que se constitui a indagação mais ampla deste projeto. Mais especificamente, interessa-nos a produção de macro-estruturas intonacionais, em que a sucessão de tons em séries de enunciados se combinam de maneira coesiva para constituir as primeiras manifestações de discurso narrativo. São casos em que a intonação textual (ou "paratons") começa a emergir em contextos de rotinas de "jogos de contar estórias" e que evoluem, na fala da criança, para o discurso narrativo, que engloba tanto narrativas de ficção, quanto relatos de experiência pessoal, quanto "colagens" (cf. Perroni, 1983). Em outras palavras, este projeto se propõe a estudar a emergência da coesão intonacional no discurso narrativo. Deverá ser analisada a fala dos dois sujeitos já referidos, T. e R., de dois a três anos de idade, em situações de interação livre com o adulto interlocutor-básico. Serão privilegiadas para a análise as instâncias de jogo de contar estórias; Perroni (1983) refere-se a arcabouços ou esquemas narrativos instaurados pelo adulto e posteriormente incorporados pela criança e que são básicas e primitivos para a constituição do discurso narrativo propriamente dito em estágios posteriores-

O objetivo específico, bem como a metodologia estão delineados no projeto de pesquisa enviado ao CNPQ em fins de 1984, e que deu origem ao processo nº 301883/84, que me concedeu bolsa de pesquisa por doze meses. Resultados parciais da pesquisa estão presentes no relatório enviado ao CNPQ em fins de 1985, bem como em dois artigos publicados ao longo de 1985, cuja cópia segue anexo. São eles:

Scarpã, E.M. (1985) "A emergência da coesão intonacional", in Cadernos de Estudos Lingüísticos, UNICAMP.

Scarpã, E.M. (1985) "Intonação e processos dialógicos: fusão ou diferenciação?" in Aquisição da Linguagem. Série Estudos, Faculdades Integradas São Tomás de Aquino, Uberaba. MG.

Quanto às etapas da pesquisa a serem cumpridas nos próximos doze meses após agosto/1987, retomo-as do relatório aci-

ms

ma referido:

- a) Transcrição (com notação prosódica) dos dados de T. abrangendo a faixa etária de 2;0 a 2;6. As sessões a serem transcritas correspondem a cerca de 12 (doze) horas de gravação em audio.tape.
- b) Análise dos dados de T. no que concerne a emergência de desenvolvimento da configuração intonacional de enunciados de um vocábulo encadeados e das construções horizontais.
- c) A análise dos dados de ambos os sujeitos quanto à emergência da coesão intonacional dentro do discurso narrativo. Deverá ser dada atenção especial às instanciações das primeiras tentativas de produção, pelos sujeitos, de discursos narrativos construídos conjuntamente pelo adulto interlocutor-básico e pela criança em situações interacionais recorrentes de jogos de contar estórias.

Justifica-se a escolha de uma faixa etária mais tardia para o segundo sujeito (T.), em comparação com a do primeiro sujeito (R.) pelo fato de que sua produção lingüística de enunciado de mais de uma palavra não se verifica até a idade de 2 anos, como foi observado em minha tese de doutoramento.

Apesar dos avanços da pesquisa com relação ao projeto apresentado, sua execução completa dependerá de mais tempo do que o inicialmente solicitado por mim e concedido pelo CNPQ. As atividades de transcrição, por exemplo, exigem detalhe e busca da notação adequada aos dados (uma vez que há raríssimos trabalhos de descrição da intonação do Português Brasileiro que pudessem orientar para uma notação apropriada) demandam um tempo enorme. Prevejo um semestre para empreender a transcrição e análise preliminar dos dados do segundo sujeito (T.), de modo que a análise final do material dos dois sujeitos no tocante à emergência propriamente dita da coesão intonacional em discursos narrativos terá que ser empreendida posteriormente.

Além disso, pouco se avançará no sentido de descrever e explicar a emergência da coesão intonacional em textos narrativos se a pesquisa dos dados se ativer ao período correspondente aos primeiros jogos conjuntos de contar estórias. Nesta fase, as "narrativas" infantis se percebem através de diálogos entre

MS

a criança e o adulto, com os "textos" sendo construídos no interior da própria comunidade entre a criança e o interlocutor adulto-básico.

Prevejo, portanto, a necessidade de avançar na faixa etária de ambos os sujeitos, pesquisando a fala de R. de 2:0 a 3:0 e de T. de 2;6 a 3;6, fase em que se pressupõe que os primeiros textos narrativos propriamente dito começam a aparecer na fala das crianças em situações de relatos de experiência e narrativas ficcionais. Tais dados fazem parte do acervo do projeto de Aquisição da Linguagem da UNICAMP, coordenado pela Profª Drª Cláudia T. G. Lemos.

Os fatos apontados acima justificam a solicitação de renovação da bolsa por pelo menos mais um ano, a partir de agosto de 1986.

Relevância desta pesquisa e suas aplicações em área conexas.

A partir da reflexão sobre a emergência da coesão intonacional, em particular, e da aquisição da intonação em consonância com o desenvolvimento de processos dialógicos, tenho trabalhado em duas áreas para as quais tal reflexão tem importância fundamental: a alfabetização e a patologia da linguagem. Com relação à alfabetização, preocupa-me sobretudo a transição da oralidade para o código escrito, no qual os elementos prosódicos só terão eventual representação ortográfica via pontuação. Na passagem, perde-se de vista a especificidade da linguagem oral, de natureza essencialmente dialógica e foneticamente contínua. Tenho me interessado também pela transição entre narrativa oral e a prática escolar da redação. Segue em anexo cópia do texto Aquisição da Linguagem, um artigo escrito para professores alfabetizadores e que deve ser revisto e ampliado antes de ser submetido a publicação.

Meu interesse em patologia da linguagem prende-se à extensão do meu interesse em alfabetização: o estatuto do erro, do déficit e da patologia (nesta ordem) que serve de base às avaliações e aos procedimentos terapêuticos de "dificuldades à leitura e à escrita", isto é, da deslexia. Normalmente, tais avaliações e consequentes procedimentos terapêuticos desconsideram o sujeito no seu escopo de ação e a natureza dialógica, constitutiva da construção da linguagem. O enfoque na intonação, presente nesta pesquisa tem uma vinculação apenas indireta com minhas reflexões sobre a deslexia. Assim mesmo, segue em anexo

ML

também um artigo publicado em colaboração com Maria Irma Coudry, e que foi publicado pela Revista Distúrbios da Comunicação, da PUC - SP., em Janeiro de 1986, "De como a avaliação da linguagem pode inaugurar e/ou sistematizar o déficit"

BIBLIOGRAFIA

Bever, Fodor & Weksel (1965) On the acquisition of. Syntax. Psychological Review. 72

Bloom, L. (1973) One Word at a time Mouton, Haia.

Cruttenden, A (1974) "An experiment involving comprehension of intonation in children from 7 to 10" In Journal of Child Language, vol. I, nº 2

Cutler, A. & Sweeney, D. (1980) "Development of comprehension of semantic focus in young children". Comunicação apresentada na V Conferência Anual da Universidade de Boston sobre desenvolvimento da Linguagem.

Dore, J. (1975) "Holophrases, speech acts and language universals" in Journal of Child Language, vol. 3, nº 1

Ferguson, C (1964) "Baby Talk in Six languages". In American Anthropologist, 66

_____ (1977) "Baby talk as a Simplified register". In C. E. Snow & C. A. Ferguson (eds), Talking to Children, Language Input and Acquisition, Cambridge University Press

Garnica, O. (1977) "Some prosodic and paralinguistic features of speech to Young children "in C. E. Snow & C. Ferguson (eds). Talking to children. Language input and acquisition Cambridge Press.

Halliday, M. A. K. (1975) Learning how to mean. Explorations in

ms

the development of language. Londres, Edward Arnold.

Kaplan, E. L. (1969). The role of intonation in the acquisition in the acquisition of language.

Dissertação de doutorado. Universidade de Cornell.

Lewis, N. (1936) Infant speech A Study in the beginnings of language. Londres, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.

Perroni, M. C. (1983). Desenvolvimento do Discurso Narrativo. Tese de doutoramento, UNICAMP

Ryan, M. L. (1978) "Contour in Context" In R. Campbell & P. Smith (eds) Recent Advances in the Psychology of Language Nova Iorque, Plenum Press.

Sachs, J. S, Brown, R. & Salerno, R. (1976)
"Adult's speech to children". In W. von Raffler. Engel & Y. Lebrun (eds), Baby talk and infant speech. Lisse, Holanda, Swets & Zeitlinger.

Scarpa Gebara, E. M. (1984). The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian Children. Tese de doutorado, Universidade de Londres.

Stern, D. N., Spreker, S. , Barnett. R. K. & Mackain, K. (1983).
"The prosody of maternal speech: infant age and context related changes". In Journal of Child Language, vol. 10, nº 1

Tompolka - Yampol'skaya, R. V. (1973).
"Development of speech intonation in infants during the first two years of life" In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (eds) Studies of child language development
Londres. Holt, Reinhart & Winston.

Scarpa

THE EMERGENCE OF INTONATIONAL COHESION AND PARATONES

Ester Mirian Scarpa*

State University of Campinas - Brazil

Author's address for correspondence:

Depto. de Linguística - I.E.L. - UNICAMP

Caixa Postal 6045.

13.100 - Campinas - S.P. - BRAZIL

*An earlier version of this article was presented at the Third International Congress for the Study of Child Language, Austin, Texas, July 1984.

ABSTRACT

The cohesive succession of tones across successive one-word utterances was longitudinally studied in the speech of a child from 1;6 to 2;0. The focus of the study is on intonational framework for narratives produced in interactive situations of story-telling formats between the child and her mother. The result is that the child produces intonational macrostructures in which a succession of tone-units binds together in a cohesive way to make up (proto) paratones when no narrative is yet evident. The emergence of one type of non-segmental phonological macrostructure is discussed in relation to the function of intonation as a processing strategy for chunks of the adult speech addressed to the child.

THE EMERGENCE OF INTONATIONAL COHESION AND PARATONES

INTRODUCTION

A continuity has been pointed out between the succession of one-word utterances and its role as a pre-requisitive factor to the emergence of syntactic constructions and propositions has also been emphasized. Bloom (1973) refers to holistic and chained single-word utterances. In holistic utterances, a single proposition is encoded over two or more successive utterances, each of them expressing one component of the proposition: argument, predicate, modifier, etc. Chained utterances, on the other hand, express a series of discrete propositions. Typically each utterance encodes a separate event or action. Scollon (1979) shows that syntax emergence is a move away from vertical (i.e. a series of one-word utterances) to horizontal constructions (i.e. multi-word utterances). Ochs, Schieffelin & Platt (1979) studied the sequential expression of propositions across successive utterances, which is said to be heavily relied upon by caretakers interacting with young children. They argue therefore that propositions should be a workable unit in the study of language development.

My focus of interest here is in what Bloom called holistic utterances and in the way whereby intonation transcends the limits of an utterance even in a period when there is no grammar in its own right in the speech of the child. More precisely I am interested in the

emergence of intonational macrostructures in which a succession of tones used with successive one-word utterances bind together in a cohesive way giving an impression of wholeness.

Couper-Kuhlen's (1982) theory on intonational macrostructures has represented a major motivation towards the recognition of the emergence of successions of tone-units, cohesive to a certain extent, in the speech of the young child. The author referred to puts forward the hypothesis that tone-groups combine one level up to form larger phonological units - which she calls paratones. The key assumption underlying her proposal is that intonation is responsible for creating phonological gestalts, and the result of that is a speech unit experienced as a whole, bounded at its beginning and end, internally cohesive. The tone unit is said to be a phonological gestalt en miniature.

Other references have been made on paratones (cf. Brown, Currie & Kenworthy 1977, for example, who relates paratones to "speech paragraphs"). But the link made by Couper-Kuhlen between intonational macrostructures and gestaltic perception suits better what I have in mind.

Following Couper-Kuhlen's rationale, then, it could be said that the child is exposed rather to paratones - much more bound to the idea of discourse - than to isolated tone units - which, in turn, are closer to the notion of

separate clauses, although not necessarily corresponding to syntactic units. It is not surprising, therefore, to find the beginnings of 'intonational chunks' naturally linked by cohesive principles, corresponding to the expounding of successive one-word utterances in the language of the one-unit stage child.

Closer to the paratones pointed out by Couper-Kuhlen are what I here labelled as intonational frames for narrative. The observation of the emergence of one type of phonological macrostructure may hopefully shed light on the more general issue about the function of intonation as a strategy for processing chunks of the adult speech addressed to the child.

THE DATA

This is a longitudinal study based on data taken from the speech of a girl (R.), from the age 1;6 to 2;0. They were collected in weekly audio-tape and monthly video-tape thirty-minute sessions. The recordings were mostly done in natural settings, where the child was interacting with her mother (M.). Special attention was given to story-telling situations.

The notation used is the one adopted in Gebara (1984) for the description of the intonational system of two children: R. and a boy. The tones are labelled with a number plus the initial R., as can be seen in the appendix.

ANALYSIS AND DISCUSSION

The emergence of intonational frames for narratives will be explained in three steps, corresponding to three successive stages of development.

FIRST STEP

The intonational frames for narratives are set up in routines of story-telling, reports of experience, descriptions of persons and objects told by the mother to the child. When R. is around 1;6, she starts to produce a bilabial nasal obstruent with high - (or sometimes mid-) to low fall, to signal both acknowledgement and that attention is being paid to the interlocutor's speech: [ɾm]. In usual and informal adult conversation, this is a phatic device, a sort of feedback used by the hearer to give the speaker the signal to continue. Eventually the attention-paying device evolves to signalling the crucial parts of reports and narratives (i.e. fictional or actually experienced accounts by the narrator) told to her by the adult. The sound ([ɾm]) is inserted at the ends of information units of the interlocutor's speech, whenever the child senses that the topic or story will continue, until a falling (conclusive) tone will indicate that the speaker's turn is over or a rising tone will call for the child's reply. The crucial parts which are prone to trigger the child's phatic reply are mainly characterized by an inconclusive tone, generally a rise to high

(characteristic of a request for confirmation and not for information) or a low-to-mid continuous rise (similar to what has been labelled tone 8R), or a level tone. They are usually followed by pause, probably because of the mother's deliberate tactic of calling for a response from the child in such dialogues. The instances below are illustrations of the use of [\uparrow m] matching inconclusive tones throughout the mother's discourse. ."

M. tells R. about something that happened to D., her older sister.

M. Sabe por que a Lela ta chorando?

— / — — — — — \

'Do you know why Lela is crying?'

2R₁ m

M. Ela foi sozinha viajar sem voce...

— \

'She took a trip alone without you...'

2R₁ m

M. Ela sentiu falta. 'She missed you'.

— \

(1;5.27)

M. invites R. to join her in play.

M. Vamos pegar aquela revistinha...

— \

'Let's take that little magazine...'

2R₁ mM. ... que tem o gatinho... 'which has a kitten...'2R₁mM. ... e o babalo? 'and a horse?'

1R ṽw

ṽw: (excited) 'let's, let's'

(1;9.20)

The end of M's paratone is marked either by a fall to bottom or near-bottom of the voice range or by a rise (corresponding to an invitation formula) which calls for an answer on the part of the child: [ṽw ṽw] 'let's let's'. It is also worthy of note that [m] is inserted in the middle of M's discourse and never at the end of it. From the point of view of the adult language, it is a correct insertion. Such a predictability seems to show that the child is starting to be aware of a macrostructure or a text and, prosodically, she is starting to be able to perceive (although not necessarily to understand) a unit larger than the tone-unit.

SECOND STEP

Another indicator of narrative-formats is the word [ĩt̃w] ~ [nt̃w] ~ [ãt̃w] [t̃w] from adult Portuguese então [ĩnt̃w] 'then', pronounced with continuous rising glide (8R in R's system) with an optional fall at the end. In adult speech, it fulfills, among others, the function

of cohesive particle which links parts of a text, and logical or temporal enchainment of events in a story. In story-telling formats between adult and child it usually calls for the attention-paying device [ɾm] as a phatic reply, thus creating the pair: ɾ ɛ̃tɔ̃w ɾm.

There are two characteristics in the use of this particle in the data analysed:

1. Both in R's and in M's speech, it is also used as a device for setting up a story-telling game. In this sense, [ɛ̃tɔ̃w] migrates from the function of linking different narrative blocks to the initial part of the story.
2. Prosodically, it is pronounced in a rather exaggerated way and its pitch peak is higher than usual, with an abrupt fall following the high pitch.

The example below shows how the use of the pair [ɾ ɛ̃tɔ̃w ɾm] contributes to the building-up of the (proto-) paratones for narratives.

R. focuses on a story-book and reaches out to take it.

8R ɪtɔ̃w 'then'

9R ɔ̃ 'look'

8R tɔ̃w 'then'

M. O que? 'What?'

9R katu 'cat(?)'

2R₁ tɔ̃w 'then' (demand)

M. O que é? 'What is it?'

2R₁ tãw 'then' (id)

2R₁ h.h. tãwku tãw 'then ku (?) then'

M. Ahn?

R. opens the book

2R tãw 'then'

She then puts the book on the floor and begins to turn over the pages.

2R tãw 'then'

M. "Então"? "Then"?' (trying to interpret R's previous utterances)

Ah! 'Oh!'

Então... 'Then...'

2R₁ m

R. then keeps quiet while M. starts to tell her a story, following the pictures in the book.

M. Então... 'Then...'

2R₁ m

M. ... o cachorrinho... 'The little dog'

2R₁ m

M. ... o Snoopy... 'Snoopy...'

7R m

M. Esta dormindo. '(He) is sleeping'

Some minutes later, R, pretends to read a story
to M.

8R ntəw 'then'
↗

M. Entəw... (imitating R.)
↗

8R təw (turning over the page)
↗

M. Hm
↘

8R təw (id)
↗

M. Hm
↘

2R m (imitating M.)

8R təw (turning over the page)
↗

M. Hm
↘

8R təw (turning over the page)
↗

M. Hm
↘

She soon gets tired of this game and hands the
book over to M.

2R ta 'here you are'

(1;8.0)

It should be noticed that, in the first part of the piece of dialogue above, R. uses the word [ětǎw] to label the book, the whole situation of the story-telling and employs it in her request to M., with tones 8R (pointing to the book), 2R₁ (requesting or even demanding that M. plays at 'story-telling') and 2R (reference to the reading situation), respectively. Then, the mother, as soon as she succeeds in understanding the child's intention, starts to tell - or pretend to tell - a story, following the intonational scheme:

M. ˘ ˘
 Ch. ˘m ˘m

This is eventually interrupted by R's shift of attention.

In the second part of the dialogue, the situation gets reversed - R. takes up the same intonational scheme as the one M. was using.

Thus, from the point of view of the conversational exchange between M. and R., as far as story-telling formats are concerned, there seems to be a starting frame:

M. ˘ entǎo [ětǎw] 'then'

Ch. ˘m.

This dialogue situation is reversed, with the resulting pair getting established:

Ch. 8R itǎw ˘ or ˘

M. ˘m

Furthermore, it is worthy of note that a cohesive succession of tones is established:

interlocutor 1: ˊ ˊ ˊ . . . ˊ
interlocutor 2: ˋ ˋ ˋ
each incomplete rise ˊ being ascribed to the 'cohesive' word [ĩtãw] 'then'. This intonational frame is practised by both interlocutors in the example seen.

Notice also that, as soon as the child establishes the 'end' of her story by a falling tone (2R), handing the book over to M., her story-telling format (or, intonationally, paratone) is over. Indeed, she proceeds immediately to another topic.

THIRD STEP

The third step of the building-up of a proto-paratone is illustrated in the following piece of dialogue taken from the session corresponding to age 1;9.8.

R. has a story-book in her hands.

M. Que que tem ai? 'What have you got there?'

8R tãw 'then'

M. Ahn.

8R nene 'baby'

M. Ahn.

8R asej 'I found'

M. Hm.

2R r.h. balalãw 'big horse'

M. Cavalão? 'Big horse?'

2R r.h. balalãw 'big horse'

M. Ahn.

2R põtu 2R pãsa 'That's it. Close'.

M. Pronto. Tá bom. Fechou. 'That's it.

O.K. Closed'.

This is the child's first recorded attempt at narrating something more substantive to her interlocutor: 'Then, baby, I found, big horse'. It is worth noting that the tone sequence she uses is exactly the basic intonational framework that has been worked out both by the adult and by herself, in story-telling games:

8R - 8R - 8R - 2R,

i.e., a series of unfinished 'enumerative' tones (followed by pause) plus an ending-like fall-to-low. The contribution of the interlocutor is to keep on inserting what can be represented by [γm] in the gaps left by the pauses in between the rising tones, as a paying-attention device.

So, the intonational scheme of this piece of dialogue is better represented by the following diagram:

Ch. ˆ ˆ ˆ ˆ (ˆ ˆ) ˆ
 M. γm γm γm (ˆ γm) ˆ

where the parenthesis represents the facultative adult's turn filled by a confirmation question followed by an adequate answer by the child plus a paying-attention device uttered by the adult, and M's final comment confirming the end of the narrative. This intonational framework is closer to the reduplicative succession type of paratone

cohesion described by Couper-Kuhlen (1982), that is, "when identical nuclear pitch movements or identical patterns of nuclear pitch movement occur, forming a patterned succession" (p.13).

Intonationally (and even lexically) there is a sense of wholeness in the 'narrative' speech of this child. The various parts of a report are present, i.e., an introduction [8R tãw] 'then' (it is here used as the introductory device of story-telling formats as already explained); the unfolding of the story, manifested by the sequence of 8R tones on words naming the entities present in the pictures she sees in the book; two ending points: one of the story itself (manifested by 2R r.h.) and one of the story-telling format (2R'põtu // 2R pãsa 'That's it. Close').

Nevertheless, the intonational framework for narratives does not correspond to a narrative in its own right. For example, there is no time succession of connected events being reported, nor is there any 'grammar' of the story (Bower, 1976). There are rather scattered references to pictures as they appear in the book, as well as a verb-like form asej 'I found' which has no relationship to the pretence story. In other words, this is no narrative or story stricto sensu, although a story-telling situation is clearly seen, and the contribution of both participants has a pragmatic function (a shared action) as well as a linguistic character (through the joint use of an intonational frame).

In fact, as has been pointed out in the literature, (Perroni, 1983), the child takes part in story-telling games long before he/she is able to process the intricacy of the structure of a narrative. Likewise, the concept of frame or story schemata has been considered as fundamental for the understanding and recall of stories (cf. Bower, 1976; Mandler, 1978). It has also been claimed that the child, by the age of around 3;0 has a linguistic framework of a previously known narrative, in which he/she can either insert experienced events, collage-like or freely combine different events/actions ascribing to them a status of past reality (cf. Perroni, 1983).

What seems to be happening in the first attempts at story-telling on the part of R. then, is that there is no understanding nor production of stories, but there are hints of a frame or schema at the intonational level, related to intonation of story schemata which indicates that the child has clues for processing intonational macrostructures. It is a succession of naming games, but put in a frame of a paratone typical of narratives.

Furthermore, it is also suggested here that paratones emerge in interactional formats in the course of dialogue between child and adult. As suggested by Ochs et al., (1979), both interlocutors contribute their language experience to the building-up of longer linguistic units. Perroni (1983) states the same for proto-narratives.

As evidence that some interactional formats are favoured instances of linguistic exchange and development, are syntactic constructions far too mature vis-a-vis this child's stage of linguistic development and which are employed only within narrative formats (and paratones). An illustration of this is given in the instance below: it is taken from the same session as the previous example discussed above, i.e., 1;9.8. The mature expression is underlined.

R. takes a book.

2R 'kõtu 'I tell'.

2R h.h. ókõtu 'I tell'

M. Ce conta? Ta bom. 'You tell? O.K.'

8R itãw 'then'

M. Ahn.

8R mininu foj'la 'boy went there'

M. Sei. 'hm' (literally 'I know')

8R abalalãw 'The big horse...'

Etc. This is a very long piece of dialogue in which the 'narrative' - which is in fact the successive naming of the pictures of a book - is always interrupted by references to details of the immediate context, like turning over the page, or asking M. for help, etc. It eventually ends up with M's suggestion for changing to another game.

The expression mininu foj'la 'boy went there' recorded twice in this session, is always uttered in the context of a story-telling format. There is no indication that it

is produced outside this situation. Not surprisingly it is an unanalysed chunk, for the child does not make a productive use of the past tense of the verb go, except in the ready-made expressions restricted to certain dialogue situations. It is therefore doubtful that such an expression would reveal an underlying knowledge of syntactic rules.

CONCLUSION

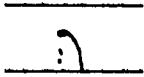

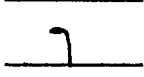


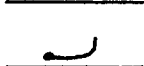
Intonation seems to function as a strategy for the child's processing of chunks of the speech addressed to him/her, by providing the child with some clues for comprehension of the adult's discourse. R's production of intonational macrostructures in which a succession of tone units binds together in a cohesive way to make up story-telling (proto-)paratones gives an impression of wholeness when no narrative is yet evident. Such paratones are a result of the joint contribution of both mother and child. At the beginning the child inserts attention-drawing devices after each information block said by the interlocutor in these story-telling situations. Later on, the child combines a succession of expressions referring to naming-games within a frame of a paratone typical of narratives. It is questionable whether there is understanding or production of stories at all at this stage, but a frame or schema at the intonational level shows that the child has clues for processing intonational framework. And the

perception made by the child is a gestal tic one, as far as paratones are concerned.

REFERENCES

- BLOOM, L. (1973). One word at a time. The Hague: Mouton.
- BOWER, G. (1976). 'Experiments on story understanding and recall'. In: Journal of Experimental Psychology.
- BROWN, G.; Currie, K & Kenworthy, J. (1977) Questions of intonation London, Croom Helm.
- COUPER-KUHLEN, E. (1982). 'Intonational macrostructures: aspects of prosodic cohesion'. Paper delivered at the B.A.A.L. Seminar, University of Aston at Birmingham, April 1982.
- GEBARA, E.M.S. (1984). The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children. Ph.D. dissertation, University of London.
- MANDLER, J. (1978). 'A code in the node: the use of a story schema in retrieval' in Discourse Processes, 1.
- OCHS, SCHIEFFELIN & PLATT (1979). 'Propositions across utterances and speakers'. In E. Ochs & B. Schieffelin (eds.) Developmental Pragmatics. New York: Academic Press.
- PERRONI, M.C. (1983). "Desenvolvimento do Discurso Narrativo" Doctoral Dissertation, State University of Campinas, Brazil.
- SCOLLON, R. (1979). 'A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language. In: E. Ochs & B. Schieffelin (eds.), Developmental Pragmatics, New York: Academic Press.

APPENDIX

1R		Fall from relatively high to low. Nuclear syllable long. Increased loudness.
2R		Low fall, mid-low to low.
2R ₁		Sharp falling contour, wide pitch range.
2R r.h		Low fall nucleus, with a rising movement in the pre-nuclear syllables.
7R		Rise to high, mid onset.
8R		Rise to mid or high, low onset.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CONTINUI
DADE OU RUPTURA ?

ESTER MIRIAN SCARPA
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
UNICAMP

Um dos aspectos que parecem óbvios na comparação entre os processos presentes na aquisição da escrita e na aquisição da linguagem pela criança é o caráter formal e institucionalizado das técnicas de alfabetização versus a maneira informal e não-institucionalizada da aquisição da linguagem. "Aprende-se a falar em casa; aprende-se a ler e a escrever na escola" é a expectativa que retrata os espaços culturalmente privilegiados do acesso a estas respectivas atividades. Expectativa, aliás, nem sempre feliz no seu resultado, pois, como observa de Lemos (1985) é fato que se aprende a falar em casa e fora dela e nem sempre se aprende a ler e a escrever na escola.

Esta oposição, que aparentemente é do domínio do senso comum, tem tomado direções contraditórias em pelo menos dois níveis.

Na prática institucional, ela tem sido reforçada, por causa da atribuição de um caráter onipotente à linguagem escrita, reduzida à única e verdadeira "linguagem". Promove-se, assim, o apagamento da oralidade do aprendiz e a conseqüente ruptura de uma possível continuidade linguística.

Por outro lado, tem sido contestado o caráter puramente formal e institucionalizado da aquisição do objeto escrito. Este enfoque é sustentado por trabalhos sobre a psicogênese da escrita, em que Emília Ferreiro e outros autores frisam que as crianças já têm um caminho percorrido cognitivamente, pelo menos em sociedades não agrárias, elaborando hipóteses tanto sobre a função social da escrita quanto sobre seu funcionamento interno. A grande vantagem dessa visão é colocar num ponto central do processo de alfabetização o sujeito aprendiz e apontar para uma continuidade cognitiva entre a aquisição da fala e a da escrita.

Não querendo perder de vista a especificidade dos dois objetos, nem o fato de que pertencem a domínios cognitivos diversos, ainda que complementares, gostaria de voltar a atenção para os processos presentes na aquisição da língua materna pela criança no intuito de entender melhor o que consiste a continuidade, de um lado, ou a ruptura, de outro, entre a aquisição da linguagem oral e a da escrita.

A proposta sobre aquisição da linguagem que me parece mais adequada para pensar a alfabetização e aquela sobre a qual me sinto mais à vontade para discorrer é a chamada sócio-interacionista ou sócio-construtivista, desenvolvida no interior do projeto de aquisição da linguagem da UNICAMP. Farei uma breve apresentação, tão breve quanto a que o tempo me permite, de alguns pontos relevan

tes para o tema em questão.

Segundo esta proposta, a linguagem é considerada atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. É o espaço em que a criança se constrói como sujeito, em que o conhecimento do mundo e do outro é segmentado e incorporado. Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e passam pela mediação do outro, do interlocutor. Os objetos do mundo físico, os papéis no diálogo e as próprias categorias linguísticas não existem a priori (isto é, não estão a priori segmentados e/ou construídos), mas se instauram e se constróem na interação entre a criança e seu interlocutor básico. A dialogia é, portanto, determinante e estruturante do processo de construção linguística e comunicativa. Vai proporcionar, ao mesmo tempo, a constituição da criança e do próprio interlocutor como sujeitos do diálogo (os papéis no diálogo), a segmentação da ação e dos objetos do mundo físico sobre os quais a criança vai operar, e a própria construção da linguagem, que por si é um objeto sobre o qual a criança também vai operar.

A interação social e troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores não constituem, pois, meramente cenários dentro dos quais se adquire uma competência comunicativa mais ou menos externa ao sistema. As atividades dialógicas são vistas, isto sim, como explicativas da construção conjunta pelo adulto e pela criança dos objetos comunicativos ou partilhados (de Lemos, 1984).

Trabalhos recentes demonstram sua importância na construção dos subsistemas fonético/fonológico (Maia, 1986; Lier, 1983; Scarpa, 1984); sintático-semântico (de Lemos, 1982), de causatividade (Figueira, 1985), da aquisição do discurso narrativo (Perroni, 1983), de expressões de causa e inferência (Castro Campos, 1985), de expressões de relações espaciais (Carneiro, 1985), das origens da coesão textual (Scarpa, 1985).

Os processos dialógicos estão presentes nos ajustes mútuos entre os interlocutores e atravessam todos os componentes e as etapas de construção do objeto linguístico. O processo básico é o da especularidade-aderência ao modelo, incorporação do sinal vocal ou gesto do interlocutor, tomando-lhe o papel. A especularidade tem como contrapartes a complementariedade - afastamento do modelo propiciando sua "complementação" e a reversibilidade - a reversão de turnos e papéis devolvendo ao interlocutor o produto da fusão e da diferenciação.

Para ilustrar a inter-relação dos processos mencionados, foram selecionados dois diálogos (abaixo) presentes na fala de duas díades. Tiago (1;11) e sua mãe e Raquel (1;10) e sua mãe. São recortes de um dado momento da construção dos sistemas prosódicos na fala dos dois sujeitos.

M. Conta pra Cecília, que bicho tem na escola, conta.

ikola ?

M. Heim ?

ikola ?

M. Na escola. Conta que tem galinha...

~~galinha~~ ?

M. Que mais ? Qual é o outro bicho que tem lá ?

~~bicho~~ ?

M. Qual é o bicho ?

~~mãe, bicho~~ ?

M. Coelho ! Conta pra Cecília, tem coelho !

~~mãe, coelho~~ ?

Este exemplo, cuja configuração deve ser bastante familiar a qualquer observador, mostra a incorporação ou repetição de um item do enunciado do turno imediatamente anterior da mãe (especularidade), ao qual a criança atribui uma curva intonacional diferente (complementariedade) que, por sua vez, é um sinal lingüístico de reversão de turnos: trata-se de uma intonação do tipo "coesiva", que exige uma continuidade por parte do interlocutor, um traço indiferenciado de intersubjetividade, já assimilado pela criança.

R. tinha quebrado uma garrafa

M. Cê pegou a garrafa ? E que que aconteceu com a garrafa ?

~~côtiçafafa~~

Neste caso, a criança repete uma seqüência sentencial (do ponto de vista do adulto, mas que é uma unidade não-analisada e não-analisável do ponto de vista da criança): es-

peculiaridade no nível segmental, imprimindo a ela um tom assertivo, definitivo, enfático: complementariedade no nível prosódico.

Os dois exemplos acima servem também para ilustrar construções não-concomitantes nem lineares de sub-sistemas. T. já elabora linguisticamente o valor intersubjetivo de reversibilidade de uma intonação típica, na linguagem do adulto, de pergunta do tipo sim/não, o que não quer dizer que esteja elaborando uma pergunta de informação. É um processo semelhante ao que se encontra, em períodos posteriores, na fase dos "por quês" operadores de discurso, que representam, segundo Castro Campos (op. cit.), uma fase dialógica inicial da construção dos sub-sistemas de inferências, justificativas e causalidade. R. demonstra que responde, intonacionalmente, a uma pergunta de informação, mas não segmentalmente (isto é, morfológica, sintática ou semanticamente).

As incorporações de objetos lingüísticos e comunicativos partilhados resultam em comportamentos lingüísticos justapostos, não analisados ou parcialmente analisados. Isto se observa em vários componentes lingüísticos (que não se apresentam à criança de modo hierarquizado) e em várias etapas de desenvolvimento. Veja, por exemplo, o diálogo abaixo, ilustrativo da primeira seqüência que sugere intonacionalmente um texto narrativo, produzido por R. (em interação com a mãe), por volta de um ano e meio.

R. peça um livro de histórias ilustrado

M. Que que tem aí?

Então...

M. Ahn.

nenê...

M. Ahn.

assei... "achei"

M. Ahn.

~~Balalão~~

M. Cavalão ?

~~Balalão~~

M. Ahn.

~~Pontu. Pessã~~ ("Fechar").

M. Pronto. Tã bom.

Este discurso é claramente um bloco prosódico tí

pico de narrativa sem que haja de fato estrutura narrativ
va. Há esparsas nomeações de figuras que são, na verdade,
reunião de segmentos justapostos de esquemas interacional
is anteriores (especularidade diferida).

Do momento inicial da aderência ao modelo em sit
tuações dialógicas é que vai ocorrer um processo chamado
de recontextualização, de distanciamento da forma origin
al e de reorganização interna (eficácia interna), uma
vez testada a eficácia externa das estruturas. Um bom ex
emplo é o que acontece com a produção da aparente flex
ão, que aparece já com os primeiros enunciados monovocal
bulares. Não há evidências de que tais formas represent
tem morfemas categoriais ou de classes gramaticais. O

possível sufixo *-eu*, de *sendeu* (acendeu), por exemplo, na fala de T., por volta de 1;7 a 1;8 não indica nem passado, nem pessoa. Seus contextos de ocorrência são os seguintes:

- anunciar aos presentes que *acabou* de acender ou apagar a luz; ou de tocar a campainha de um telefone de brinquedo;

- que está *prestes* a realizar uma destas ações, (portanto, tanto uma ação completada quanto a intenção de realizar uma ação);

- pedir à mãe ou à irmã que façam uma destas ações;

- nomear o feixe de luz que entra pela janela.

Os "erros" ou "desvios" indicam que um processo de discretização, análise ou reorganização está se instaurando, pois revelam as hipóteses internas e externas que a criança elabora sobre o objeto lingüístico. Hesitações, reelaborações sucessivas ou não, tentativas várias indicam o que na literatura tem sido chamado de "atividades epilíngüísticas" (v. Coudry, nesta sessão) sobre o objeto lingüístico com que interage. Citarei dois casos, para ilustrar o que digo.

1) R., por volta de 1;9 a 1;11 produz a forma sentencial aparentemente madura *meninufoilá*, restrita a e incorporada de esquemas interacionais partilhados de contar estórias. Por volta de 2;0, quando surge uma oportunidade de descentrar-se deste esquema original, comentando sobre a trajetória de um pica-pau de brinquedo

que desce pela haste e chega ao fim, diz: "vai lá/vai lá/
vailô/.

A colocação do morfema fora de lugar (segundo a expectativa do modelo adulto) desvenda um processo de discretização, análise e reorganização de sub-sistemas (o de tempo / aspecto e o de flexão).

2) O segundo exemplo diz respeito aos caminhos que estas atividades epilingüísticas podem trilhar. Trata-se de um diálogo entre uma menina (A.), de 4;2 e sua mãe, num estudo longitudinal sobre a construção do subsistema de causatividade (Figueira, 1985).

(A. tem fome; é quase hora do jantar; pede à mãe iogurte, depois sorvete; a mãe não lhe dá, porque tiram o apetite; antes de pedir melão, A. quer saber).

A. Melão janta ? Melão janta, mãe ?

(a mãe não entende o que a criança quer dizer; supondo que ela estava perguntando se melão podia ser considerado janta, responde que não; insatisfeita com a resposta, A. continua a perguntar: "melão janta ?").

A. Você não entende. Vou falar mais alto (grita)
MELÃO JANTA ?

M. (para por fim à conversa). Janta.

(inconformada com a resposta da mãe, A. reformula sua pergunta).

A. Se comer melão, janta ?

Os pontos levantados nesta minha sucinta exposição apontam para alguns aspectos da natureza do processo de aquisição da língua materna pela criança e que fornecem indicações para a *continuidade processual* entre aqui-

sição e desenvolvimento da linguagem oral e a aprendizagem e aquisição da escrita. Não é um processo linear. Ao contrário da idéia razoavelmente difundida de complexidade cumulativa, tão cara à escola, é um processo de construção que envolve idas e vindas, reorganizações, reestruturações não concomitantes de subsistemas, articulações entre eles e do qual o "erro" ou "desvio" é parte integrante. Não é um processo mecânico - o conhecimento de um domínio migra para a construção do outro em situações intersubjetivas; não há cópia direta do modelo. Refletir e elaborar sobre o objeto supõe afastar-se dele, descentralizar-se e um longo caminho a percorrer que implica em operações lingüísticas (ou lingüístico-comunicativas) epilingüísticas e até mesmo metalingüísticas.

Em todos os casos, o sujeito está necessariamente presente, assim como o outro, o mundo e a própria linguagem, em interação e inter-relação. A visão de linguagem, de aprendizagem e de desenvolvimento que a escola tem, refletida nas tarefas e práticas pedagógicas, que fragmentam o não fragmentado, que decontextualiza o que só tem sentido no contexto, que supõe como categoria pronta o procedimento ainda não analisado e não discretizado promove o estranhamento do sujeito ao processo e toma como ponto de partida o ponto de chegada. Aí está a ruptura.

Bibliografia

ALBANO, E.C. (1986). "Fazendo o sentido do som". A sair

nos Anais do II Encontro Nacional de Fonética e Fono-
logia, Brasília.

CARNEIRO, C. (1985). *Primeiras manifestações de -expres-
sões de relações espaciais na aquisição do Português
como primeira língua. Tese de mestrado, UNICAMP.*

CASTRO CAMPOS, M.F. (1985). *Processos dialógicos e cons-
trução de inferências e justificativas na aquisição da
linguagem. Tese de doutoramento, UNICAMP.*

De LEMOS, C.T. (1982). "Sobre a aquisição da linguagem e
seu dilema (pecado) original". *Boletim da ABRALIN*, 3.

_____ (1984). "Teorias da diferença e teorias
do déficit: reflexões sobre programas de intervenção
na pré-escola e alfabetização "in *Anais do Seminário
Multidisciplinar de Alfabetização. Brasília, INEP.*

_____ (1985). Por que se aprende a falar em ca-
sa e a ler e escrever na escola ? - palestra proferi-
da em Fortaleza, Ceará, num encontro sobre Psicolin-
güística e Alfabetização.

FIGUEIRA, R.A. (1985). *Causatividade: um estudo longitu-
dinal de suas principais manifestações no processo de
aquisição do Português por uma criança. Tese de douto-
ramento, UNICAMP.*

LIER, M.F. (1983) - *A Constituição do Interlocutor Vocal,*
Tese de mestrado, PUC-SP.

PERRONI, M.C. (1983). *Desenvolvimento do Discurso Nar-
rativo. Tese de doutoramento, UNICAMP.*

SCARPA, E. M. (1984). *Dialogical processes and the devep-
opment of intonation in two Brazilian children. Tese
de doutoramento, Universidade de Londres.*

_____ (1985). "A emergência da coesão intonacio-
nal", in *Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 8, IEL,*
UNICAMP.

DE COMO A AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM CONTRIBUI
PARA INAUGURAR OU SISTEMATIZAR O DÉFICIT

Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP)

Ester Mirian Scarpa (UNICAMP)

"O olhar clínico tem esta paradoxal propriedade de ouvir uma linguagem no momento em que percebe um espetáculo".

(M. Foucault, O Nascimento da
Clínica.)

Questões gerais que envolvem diagnóstico e acompanhamento longitudinal de sujeitos afásicos por um lado e disléxicos, por outro, implicam em reflexões sobre o objeto lingüístico que concernem de perto os estudiosos da linguagem. A preocupação central deste texto, como resultado destas reflexões, é observar como certos diagnósticos que têm sido elaborados pelos diversos domínios que lidam com fenômenos de patologia da linguagem podem revelar operações específicas do sujeito. Ao invés disso, dada a concepção de linguagem que se tem ao enfrentá-los, tornam-se estigmas pela sua avaliação enquanto patologia e,

o que é pior, em consequência disso, correm o risco de sistematizarem-se enquanto tal.

Para melhor localizar o tratamento da questão, levantaremos alguns procedimentos lingüísticos usuais na avaliação tanto da afasia quanto da dislexia.

Os afásicos são avaliados na maioria das vezes, por baterias de testes-padrão assentados primordialmente em tarefas metalingüísticas. Eis, por exemplo, algumas típicas:

- denominação de objetos (reais, fotos ou desenhos) oralmente e/ou por escrito;
- fluência verbal listas de animais, países, profissões, etc.;
- formação de palavras a partir de fonemas iniciais;
- repetição de fonemas, sílabas, frases;
- repetição de logatomas (palavras que não existem na língua do paciente);
- discriminação entre palavras pareadas;
- explicação de provérbios;
- definição de palavras;
- dar o plural, o feminino, a passiva, o contrário, etc.
- formação de frases simples a partir de palavras propostas pelo examinador;

- compreensão de frases simples, semi-complexas e complexas;
- compreensão oral e escrita mediante o Token Test;
- leitura, em voz alta, de palavras, frases e parágrafos.

Já a chamada dislexia específica de evolução é geralmente definida como "dificuldade à leitura e à escrita em indivíduos sem problemas outros de aprendizado e sem déficit sensorial ou de adaptação independentes do método convencional de alfabetização" (Cuba dos Santos, 1975:3). Apesar de se concordar que a etiologia da dislexia é obscura, o termo "específica" é usado tanto para designar "de causa desconhecida" quanto para descartar possíveis vinculações ambientais, neurológicas, emocionais, ou deficiências auditivas e visuais. Seus sintomas lingüísticos geralmente arrolados sempre se baseiam no desempenho do aluno em práticas escolares consagradas e correntes: ditado, composição, leitura de textos selecionados pelos livros didáticos, etc. As unidades lingüísticas envolvidas em tais práticas são assentadas na decontextualização e fragmentação da linguagem. Tal como é configurado, o disléxico caracteriza-se, de maneira geral, por dificuldades advindas da aquisição e fixação de objetos

escritos do código de natureza alfabética de línguas como o Português⁽¹⁾. Eis alguns exemplos:

- confusão entre letras simétricas;
- confusão e troca entre letras foneticamente semelhantes;
- inversão da ordem das letras dentro de uma sílaba e de sílabas dentro de uma palavra;
- leitura em espelho;
- omissão, adição ou repetição de letras, sílabas ou palavras.

Obviamente, a terapia ou reeducação proposta — além dos clássicos treinamentos em psicomotricidade, percepção, etc. — baseia-se nas mesmas práticas escolares fragmentárias e na decontextualização — ditados de listas de palavras, nomeação de letras, leitura do que o paciente escreveu. Mesmo quando se cuida de questões como entendimento e significação, as práticas propostas se circunscrevem a situações completamente desvinculadas das atividades do sujeito.

A avaliação decontextualizada é tão perigosa, que é fácil tomar gato por lebre. A esse propósito, estamos nos referindo a experiências levadas a cabo por Carbonell de Grompone (1982), que testa adultos bons leitores, na sua maioria universitários, que se tornam "disléxicos" quando lê-

em listas de palavras inexistentes na sua língua materna, embora, potencialmente possíveis dado seu padrão silábico. O normal é que palavras isoladas e decontextualizadas demandam, como veremos adiante, atividades epilingüísticas para sua decifração. Ora, o que ocorre é que tais atividades têm sido muitas vezes tomadas como sintomas de déficit. Conseqüentemente, todo tipo de operação que incorpora modos pelos quais o sujeito lida com fatos de linguagem tem sido sistematicamente desconsiderado na avaliação e acompanhamento terapêutico.

Nossa preocupação com a dislexia é tanto mais significativa quanto se conhece hoje a proliferação, na rede pública, das chamadas classes especiais, cujos ocupantes formam, na maioria dos casos, um grupo absolutamente heterogêneo composto por repetentes, renitentes, disléxicos, deficientes mentais e outros tipos de carências várias. Embora não seja nossa intenção generalizar abusivamente o que consideramos, na maioria das vezes, um equívoco de avaliação, o fato é que a escola tem se justificado em muitos de seus fracassos pela confortável atribuição de "normalidade" aos que escapam do modelo de normalidade ditado por critérios estabelecidos pela própria escola. Um desses fracassos, talvez o

mais dramático, é o modo como ela vem tratando a alfabetização. O processo de alfabetização, tal como a escola o vem conduzindo, tem ignorado certos aspectos fundamentais que necessariamente deveriam envolver: a variedade de fala na qual a criança adquiriu a linguagem oral, a conseqüente transposição da modalidade oral para o início do aprendizado da escrita e o conflito causado pela imposição da variedade padrão cujo efeito, por sua vez, é apagamento da variedade de fala da criança. Esta situação é tanto mais grave quanto maiores as diferenças entre a variedade da criança e a da escola. É justamente nessas diferenças que podem surgir equívocos: fenômenos típicos de transição da oralidade para escrita ou de especificidade das variedades, se tomados isoladamente, facilmente desencadearão enganos de avaliação no que diz respeito a sua natureza.

É por essa razão que nos preocupa o fenômeno da avaliação de linguagem. Se ela for formulada de tal forma que se privilegie a atividade metalingüística sobre todas as outras, o apagamento do sujeito e das condições de determinação da significação, e, ainda, dos diversos modos de dizer, fatalmente não se tem condições de determinação do déficit efetivo.

Para voltar a estabelecer um paralelo nítido entre o que aconteceu na escola e em outras instâncias que se propõem a avaliar a linguagem, é ainda necessário chamar a atenção para certos aspectos que concernem a concepção de erro lingüístico. Muitas vezes, encontram-se interpretações equivocadas ou ingênuas com respeito à confusão entre discriminação auditiva e questões de variedade lingüística, incluindo tanto fatores de variação dialetal (geográfica ou social) quanto especificidades próprias da linguagem oral por oposição à variedade padrão escrita — modelo, aliás, comum tanto à escola quanto às clínicas. Deste equívoco ou ingenuidade podem originar-se avaliações de pacientes cujo diagnóstico é, por exemplo, dislexia, a partir do seguinte tipo:

- | | |
|-------------------------------|---|
| - <u>de repem te</u> | - por <u>de repente</u> |
| - <u>Eraumaves um omem</u> | - por <u>era uma vez um</u>
<u>homem homem</u> |
| - <u>esqueceu o benefísio</u> | - por <u>esqueceu o benefício</u> |
| - <u>fauta</u> | - por <u>falta</u> |
| - <u>Groria</u> | - por <u>glória</u> |
| - <u>rezouvel</u> | - por <u>resolveu</u> |
| - <u>setão</u> | - por <u>estão</u> |

(Citados por Cuba dos Santos, 1975).

Tais casos refletem, na realidade, transposições de modalidades que a criança domina (fala e escuta) para outras em que está em processo de aprendizado (escrita e leitura). Esta situação é tanto mais agravante quanto se considera que a escrita é a representação direta da fala. "Erros" como estes, portanto, vão ocorrer diversas vezes, até que o sujeito, pelo fato de ter aprendido a nova modalidade de linguagem, enfrente, autonomamente, sua especificidade própria. Isto não tem nada de patológico; ao contrário, é absolutamente saudável.

Aliás, o erro ou desvio como reflexo de elaboração de hipóteses sobre formas transicionais é um processo absolutamente normal na aquisição da linguagem oral, um longo processo que começa muito cedo, percorre anos de desenvolvimento e atinge todos os níveis lingüísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico). A criança fala, só para citar um exemplo do domínio do senso comum, num primeiro momento, fiz, em situações de especularidade que revela uma aderência (necessária) ao modelo adulto; em episódios posteriores, diz fazi, que é o momento da tentativa de regulrização das formas verbais, para finalmente, produzir a forma esperada.

Entre o momento inicial de aderência imediata e o momento final autônomo, existem intervalos relativos e fundamentais para o caminho a ser percorrido na construção do objeto lingüístico — os desvios não indicam, de modo algum, erros deliberados ou incapacidade própria da criança, mas, ao contrário revelam sucessivas hipóteses de elaboração de formas intermediárias. Não é surpreendente que este processo se estenda para as atividades do ler e do escrever.

Quanto a sujeitos com distúrbios afásicos, devemos procurar entender a natureza de certos recursos de significação, às vezes transitórios, outras remanescentes, que surgem em sua fala, na tentativa de reconstruir sua linguagem, para poder enxergar além dos sintomas aparentes, ou seja, o que não são fragmentos esparsos. O que, por exemplo, aparece na literatura afasiológica com o nome de contaminação, repetição, iteração, resposta em eco, ou até palilalia, pode ser índice de interação entre sujeito e investigador: o primeiro toma a fala ou trechos da fala do segundo como um suporte organizador do que, no momento, falta-lhe, ou seja, toma emprestado o ponto de vista do interlocutor para estruturar o seu..

Preocupa-nos a pouca importância dada ao período de transição de fenômenos de uma atividade de linguagem para outra dentro do mesmo processo cognitivo. "Agora vamos aprender a ler e escrever", é considerar que tanto a criança como a linguagem tivessem um botão que, ao se iniciar uma coisa a outra, imediatamente, se desligasse. Mas, é exatamente o contrário. Em fase de aprendizado, tudo o que sabemos de uma atividade transita para a outra. É necessário ter em mente que atividades diversas de um mesmo processo podem diferir. O fato de envolverem e mobilizarem processos, sistemas ou sub-sistemas cognitivos do mesmo processo cognitivo geral não justifica, nem tampouco autoriza, que perspectivas metodológicas operem uma ruptura no que não é para ser rompido, mas ao contrário, unificado.

O fato de, por exemplo, se escrever de uma só maneira palavras que se pronunciam diferentemente e se escrever de duas ou mais maneiras o que é pronunciado igualmente, pode indicar uma contradição que nada mais é do que a especificidade da própria escrita, em termos de uma relação não-recíproca com a fala. É completamente diverso o olhar para um mesmo fato do ponto de vista de quem já passou pelo processo e daquele que

está em seu início, convivendo com ele para conhecê-lo. É exatamente isso que os que lidam com alfabetização e, feitos alguns retoques, com avaliação de crianças disléxicas e adultos afásicos deveriam considerar. "É óbvio que a criança, nessa fase, ao escrever desconhece a forma ortográfica de muitas palavras que quer usar; então, procura escrevê-las com letras, cujos valores são possíveis dentro do sistema de escrita, mas que nem sempre coincidem com a forma ortográfica. Por exemplo, vai escrever "dici" (disse), porque seu ponto de partida é a fala, e diz disi; usa a letra C porque sabe que o som que ela representa no alfabeto é o s. A criança pode escrever coisas como "quieaciora" (que é a senhora) porque diz isso tudo como um todo, não sabendo ainda qual é a segmentação ortográfica que as palavras têm. Escreve "ciora" porque diz (siora). Em geral, nessa fase, encontra-se um riquíssimo material que revela as hipóteses que as crianças fazem sobre a variedade da língua que falam e sobre as possibilidades do sistema de escrita e o quanto disso elas já aprenderam" (Cagliari, 1984).

Qualquer instância que lide com sujeitos, seja em processo de aprendizado ou avaliação, seja no domínio ou contra-domínio da normalidade, tem que garantir espaço para o próprio sujeito e sua

evolução, mesmo que tudo se dê por caminhos diferentes dos de quem está sentado atrás da mesa.

Se tomarmos, por exemplo, uma contaminação da fala do sujeito afásico pela do investigador ou ainda em redações escolares a repetição, por variadas vezes, de "ele"... "ele"... "ele", como um fenômeno de um dado momento do processo que o sujeito está enfrentando e, assim, descontextualizando-o, o erro fica para quem perdeu de vista a convulsão de episódios regulares e diversos que caracteriza o processo em questão e, que só podem ser interpretados em termos do processo geral. É nesse sentido que a aquisição do mundo da escrita contamina-se saudavelmente com a oralidade. Nessa perspectiva muito do que é dito ser erro são episódios transitórios de um processo mais longo. Deixar transparecê-los é sinal de que o sujeito está aprendendo.

Chama-nos ainda a atenção a aplicação pedagógica ou metodológica do que é objeto de estudo de uma ciência. Certos estudos psicolinguísticos que enfrentam uma abordagem longitudinal revelam questões de gênese de processos linguísticos e descobrem percursos ontogenéticos orientados pelos dados brutos, não ainda lapidados pela domesticação cultural. Neste trajeto, identificam o

estatuto da linguagem como "atividade" comunicativa ao Ação sobre o Outro e atividade cognitiva ou Ação sobre o Mundo, recortando-o em configurações e categorias, e, ao mesmo tempo, seu estatuto como Objeto, sobre o qual a criança vai poder agir, atuar e, posteriormente sistematizar e categorizar" (de Lemos, 1984). Divisões, por exemplo, entre atividade comunicativa, cognitiva e descentrativa da linguagem só têm sentido, em relação aos dados que autorizam essa separação, no interior de uma perspectiva que faça o retorno dessa reflexão.

Além disso, tem sido demonstrado que a descentração da linguagem ou sua atividade sobre objetos linguísticos se faz da eficácia ou não da própria atividade comunicativa da criança. Através de atitudes epilingüísticas, hesita, reelabora, comete erros, segmenta, deriva, transforma, insere, refazendo e construindo sua atividade comunicativa a partir da apreensão do objeto linguístico. Entendemos como "atitudes epilingüísticas" operações que o sujeito faz com a linguagem, atuando consigo mesmo ou pela intermediação do outro, de discursos anteriores, da situação, etc. Liga-se diretamente ao uso efetivo da linguagem e, por todas essas razões, faz parte da constituição do sujeito e da linguagem.

Já a atitude metalingüística vincula-se à construção, pela linguagem, de um sistema representativo-nocional que descreva os fenômenos de linguagem observados pelo sujeito. No limite, esta atividade põe-nos para fora da linguagem e traz a construção desse sistema pela linguagem. Esta atividade supõe a linguagem e utiliza-se dela para representar os fenômenos que descreve. Portanto, a atividade metalingüística serve-se da linguagem como instrumento de construção do sistema representativo-nocional e, por essa razão mesma, necessita suspender a linguagem para descrever o fenômeno.

A descentração é um ponto de convergência entre o que de Lemos chama de atividade comunicativa e cognitiva da linguagem para o sujeito poder operar com a linguagem enquanto objeto.

No caso de sujeitos adultos 'normais' tanto as atividades epilingüísticas quanto as metalingüísticas, guardadas suas especificidades, deslocam-se e, ao mesmo tempo, retornam e se sobrepõem no funcionamento da linguagem. Numa atividade-cognitiva qualquer, pode-se observar reflexões do sujeito, ou consigo mesmo ou com seu interlocutor, acerca de objetos lingüísticos: "como é que chama esse treco preto?"; "um dó ou uma dó?"; "como é

se escreve 'hesitar'?"; "não é isso que eu queria dizer"; "você é quem disse isso", etc. E, nem por isso a atividade comunicativa está menos presente ou foi interrompida. Ela se retoma de outra maneira, a partir do imbricamento de uma atividade na outra. Separar, no funcionamento da linguagem, essas duas atividades, como se o Outro e o Mundo fossem tão disjuntos como essa separação supõe, ou ainda, como se sua inter-relação só fosse privilégio de poucos, é um equívoco de natureza epistemológica que, vazado para o descuidado terreno das aplicações de teorias e metodologias, traz conseqüências difíceis de desfazer.

Atuar, pela linguagem, sobre o Outro para dele obter objetos, ações e da mesma forma sobre o Mundo, e deles fazer reverter a flecha em nossa direção, e ainda agir sobre a linguagem com as mesmas e outras intenções e conseqüências, é encarrar a linguagem numa relação comunicativo-cognitiva em que, qualquer separação, aqui começa uma, logo ali a outra, seria fazer da linguagem algo tão fragmentado e contraditório ao que é, que teria que aguardar um super-herói para decifrá-la. Esse olhar de de Lemos sobre os fatos que enfrenta instiga nosso modo de ver certos episódios patológicos, como o que passamos a relatar. É bastante freqüente na linguagem de A, a ocorrência do

que, de acordo com a afasiologia, é classificado como contaminação:

Inv: — "O Senhor tem andado de bicicleta todo dia?"

A: — "É, o Senhor tem."

Inv: — "quem eu? Eu, não." (apontando para o Inv.)

A: — (apontando para si mesmō) "Não, não, eu an
do sim" (2)

Como a investigadora é interlocutora ao mesmo tempo, a primeira resposta de A não pode ser considerada como isolada do momento seguinte do episódio dialógico, ou seja, o que A precisa fazer é incorporado pelo seu interlocutor para, justamente, re-fazer uma resposta que 'não passou' na relação intersubjetiva: especularidade (lingüística e gestual), deslocamento e reversão. A sua "não-eficácia" requer uma descentração a u ma reflexão sobre o que disse que, por sua vez, se reverterá para sua atividade comunicativo-cog_nitiva. Vê-se bem e nitidamente que A refaz, via interação, a relação de uma sobre a outra e outra e o produto final indica o modo como ela é construída (o que no sujeito adulto 'normal' pode não transparecer, dado que, nesse caso, não precisa fazer esse tipo de parada e ajuste). Para redizer eficazmente o que disse, o que para A

é uma dificuldade, ele precisou tomar a voz de seu interlocutor, como se fosse a sua, indicar-se, apontando-se como sujeito e dando-se voz.

Nas práticas escolares, bem como nas tarefas de avaliação de patologias de linguagem em geral, privilegiam-se as atividades de tipo metalingüístico, de natureza descentrativa, a tal ponto que a simples emergência de indícios de operações ep_ilingüísticas é tomada como erro e, o que é pior, como sintoma de déficit. Perde-se, assim, de vista, uma vez incorporada essa imagem do 'erro', pode-se inaugurar e/ou sistematizar o 'déficit'. Ou, pelo menos, que a eliminação do sujeito do escopo tanto do processo de avaliação quanto do acompanhamento terapêutico possa causar a fragmentação ainda maior do que já é estigmatizado. Tal eliminação só pode fazer que se considere a repro_{du}ção lida de expressões como: "se espraizou capri_{ch}osas" por "se espraizou por voltas caprichosas" ou "como acomodou-se" por "acomodou-se" (casos citados em Cuba dos Santos, 1975) como sintomas de dislexia.

Como estudiosos da linguagem, preocupa-nos, por um lado, que a avaliação e o acompanhamento terapêutico da linguagem patológica sejam centrados na patologia e não no sujeito e, por outro,

que, assim fazendo, tomem a lingüística como um campo definitivo de estudo, perdendo de vista o dinamismo do debate teórico travado no seu interior e suas conseqüências, quer para a construção da própria teoria lingüística, quer ainda para domínios interdisciplinares,

NOTAS

- (1) Há vários trabalhos sobre dislexia em outras línguas de escrita alfabética (francês, inglês, dinamarquês, etc.) que chegam a conclusões semelhantes. Não temos notícias, porém, da existência de dislexias em línguas de escrita ideográfica, como o japonês ou chinês. Tais informações seriam muito proveitosas para alinhar uma hipótese sobre até que ponto a dislexia tem a ver com questões de segmentação.
- (2) Este dado foi obtido num trabalho experimental em avaliação e acompanhamento longitudinal de pacientes afásicos no Serviço de Neurologia e Neurocirurgia Dr. Nubor Facure, do qual participam Maria Irma Hadler Coudry e Renata Ferreira.

B i b l i o g r a f i a

CAGLIARI, L.C. (1984) — Fonética e Alfabetização. Mimeografado . IEL-UNICAMP, Campinas.

CARBONELL DE GRAMPONE, M.A. (1982) — "Dislexia Escolar Y Dislexia Experimental" in: E. Ferreira e M.G. Palácio (orgs) — Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura Y Escritura. Siglo Veintiuno Editores S.A..

CUBA DOS SANTOS, C. (1975) — Dislexia Específica de Evolução. São Paulo, Sarvier S.A.

DE LEMOS, C.T. (1984) — "Teorias da diferença e teorias do déficit: reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e alfabetização" — in Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, Brasília, INEP.

A EMERGÊNCIA DA COESÃO INTONACIONAL

Ester Mécian Scarpa - UNICAMP

INTRODUÇÃO

Tem sido constantemente apontada na literatura sobre a aquisição da linguagem a existência de uma continuidade estrutural na sucessão de enunciados de uma palavra. Chega-se a enfatizar tal continuidade como um fator pré-requisitivo na emergência de construções sintáticas e proposições. Bloom (1973) refere-se a enunciados (de um só vocábulo) holísticos e encadeados. Nos enunciados holísticos, uma única proposição é codificada através de dois ou mais enunciados sucessivos, cada um dos quais expressa um componente: argumento, modificador, predicado, etc. Enunciados encadeados, por outro lado, expressam uma série de proposições discretas - cada um deles codifica um evento ou uma ação separados. Scollon (1979) mostra que a emergência sintática é um desdobramento de construções verticais (isto é, uma série de enunciados de um vocábulo) em construções horizontais (a saber, enunciados de múltiplos vocábulos). Ochs, Schieffelin & Platt (1979) estudaram a expressão seqüencial de proposições através de enunciados sucessivos fortemente vinculados à interação social de crianças pequenas com interlocutores adultos. Os autores assumem, portanto, que as proposições deveriam ser uma unidade operacional no estudo do desenvolvimento lingüístico.

Meu foco de interesse aqui é no que Bloom (1973) chamou de enunciados holísticos e na maneira pela qual a intonação transcende os limites de um enunciado, mesmo num período em que não há gramática propriamente dita na fala da criança. Mais especificamente, estou interessada na emergência de macro-estruturas intonacionais nas quais tons usados com enunciados sucessivos de um só vocábulo se integram coesivamente dando a impressão de um todo.

A teoria de Couper-Kuhlen (1982) sobre macro-estruturas intonacionais aponta diretrizes para o reconhecimento da emergência de sucessão de unidades tonais, coesivas, na fala da criança de cerca de dois anos. A autora apresenta a hipótese de que grupos tonais combinam-se num nível superior para formar unidades fonológicas maiores - a que ela chama de paratons. Basicamente o que subjaz à sua proposta é que a intonação é responsável por criar gestalts fonológicos cujo resultado é a unidade de fala percebida como um todo, limitada no seu início e fim, internamente coesiva. Considera que a unidade tonal é o gestalt fonológico em miniatura. Há outras referências na literatura sobre paratons (cf., por exemplo, Brown, 1977, que relaciona os paratons com "parágrafos da fala"). Mas a ligação estabelecida por Couper-Kuhlen entre macro-estru-

turas intonacionais e percepção gestáltica está mais de acordo com o que eu tenho em mente.

Seguindo o raciocínio subjacente à proposta de Couper-Kuhlen, portanto, poderia ser dito que a criança está exposta muito mais a paratons - mais próximos à idéia de discurso - do que a unidades tonais isoladas, que têm sido objeto de estudo nos raríssimos trabalhos disponíveis sobre o desenvolvimento de elementos prosódicos. Unidades tonais estão mais próximas à noção de sentença ou cláusulas isoladas (embora unidades tonais não correspondam necessariamente a unidades sintáticas). Não é de se surpreender, portanto, encontrar a emergência de seqüências intonacionais coesivas correspondentes à manifestação de enunciados sucessivos de um vocábulo na fala da criança que se encontra neste período.

Vinculados aos paratons apontados por Couper-Kuhlen para a linguagem do adulto encontra-se o que estou chamando de esquema ou arcabouço intonacional de narrativas, isto é, a incorporação, pela criança, de paratons narrativos presentes na fala do interlocutor básico, dirigidos a ela em situações de contar estórias ou de relatar pequenas experiências vivenciadas no cotidiano. A observação da emergência de um tipo de macro-estrutura fonológica pode fornecer subsídios para a questão mais geral sobre a função da intonação como uma estratégia de processamento de blocos discursivos da fala do adulto dirigida à criança. Mais ainda, meu interesse se focaliza na construção conjunta de macro-estruturas discursivas entre a criança e seu interlocutor privilegiado. Dessa maneira, a continuidade, aparentemente estrutural, encontrada na sucessão de enunciados de um só vocábulo é vinculada a processos dialógicos intervinientes na construção da linguagem.

Os dados

Este é um estudo longitudinal baseado em dados da fala de uma menina (R.), na faixa etária de 1;6 a 2;0. Foram colhidos em sessões semanais de trinta minutos cada, gravadas mensalmente em vídeo-tape e semanalmente em fitas magnéticas. As gravações foram realizadas em situações naturais, em que a criança interagia com a mãe (M.). Na seleção de dados para análise foi dada atenção especial às situações que propiciam sem a ambos os interlocutores (a mãe e a criança) a participação na rotina de "contar estórias".

A notação usada é a adotada em Gebara (1984), para a descrição do sistema intonacional de duas crianças: a própria R. e um menino. A convenção usada para representar os tons é um número precedido da inicial R., como pode ser visto no apêndice, em que a descrição fonética dos tons também é apresentada.

Análise e discussão

A emergência dos esquemas intonacionais narrativos será explicada em três etapas, correspondentes a três sucessivos estágios de desenvolvimento.

Primeira etapa

Tais esquemas são instaurados em rotinas de contar estórias, relatos de experiência, descrições de pessoas e objetos apresentados pela mãe à criança. Quando R. tem cerca de 1;6, começa a produzir uma nasal bilabial com um tom ascendente alto (às vezes médio)-para baixo, para assinalar tanto equiescência quanto atenção à fala do interlocutor, [ɾ m]. Mais tarde, este mecanismo fático evolui para a sinalização de partes cruciais de relatos e narrativas (isto é, ficcionais ou efetivamente experienciados pelo narrador) reportados à criança pelo adulto. O som [ɾ m] é inserido no final das unidades informativas da fala do interlocutor, toda vez que a criança percebe que o tópico ou a estória continuará, até que um tom ascendente (definitivo e conclusivo) indicará o fim do turno do falante ou um tom ascendente demandará a réplica por parte da criança. As partes cruciais mais passíveis de desencadear a réplica fática da criança são caracterizadas sobretudo por um tom inconclusivo, geralmente um ascendente para alto (característica, nos dados, de interrogativa sim/não requisitiva de confirmação e não de informação) ou um tom ascendente contínuo baixo a médio (semelhante ao tom BR), ou um tom nivelado. São geralmente seguidos de pausa, provavelmente por causa da expectativa da mãe de uma resposta verbal deste tipo, por parte da criança, nestas circunstâncias. As instâncias abaixo são ilustrações do uso de [ɾ m] emparelhado aos tons inconclusivos na fala da mãe.

M. conta a R. algo que tinha acontecido à imã.

M. Sabe por que a Lela tá chorando?

2R₁ m

M. Ela foi viajar sozinha sem você...

2R₁ m

M. Ela sentiu falta.

(1;5.27)

M. Vamos pegar aquela revistinha...

2R₁ m

M. ...que tem o gatinho...

2R₁ m

M. ...e o babalo?

1R vāw vāw:

(1:9.20)

O fim do paratom da mãe é marcado por uma descida total ou quase total da curva intonacional ou por uma curva ascendente (correspondente a um convite) que requer uma resposta por parte da criança: vāw vāw. Deve-se notar também que [m] é inserido no meio do discurso do interlocutor adulto e nunca no fim - o que é uma inserção "correta" do ponto de vista da linguagem do adulto, uma vez que não há expectativa de que o paratom irá continuar. Tal previsibilidade parece mostrar que a criança está começando a perceber pistas na constituição da macro-estrutura intonacional de um texto e, portanto, a ser capaz de perceber uma unidade maior que a unidade tonal.

Segunda etapa

Outro indicador de esquemas narrativos é o vocábulo então, realizado com um tom ascendente contínuo (8R no sistema de R.), com uma queda terminal opcional. Na fala adulta exerce, entre outras, a função de partícula coesiva de um texto e encadeamento lógico ou temporal de eventos numa estória. Nas situações de relatar estórias ou fatos dos cotidianos, geralmente demanda o indicador de atenção [m] como uma resposta fática, criando o par) então m. Há uma peculiaridade no uso deste vocábulo nos dados analisados: tanto na fala da mãe quanto na de R., é também usado como um artifício de instaurar um esquema de contar estórias. Neste sentido, migra da função de ligar diferentes blocos narrativos para a fase inicial da estória.

O exemplo abaixo ilustra a maneira pela qual o uso compartilhado do par) então m contribui para a construção de paratons narrativos na linguagem da criança.

R. vê um livro de estórias e estende a mão para pegá-lo.

8R itāw

9R

8R tāw

M. O que?

9R katu 'gato' (?)

2R₁ tāw (ordenando)

M. O que é?

2R₁ tāw (id.)

2R₁h.h. tāwkutōw

M. Ahn?

R. abre o livro.

2R tāw

R. põe o livro no chão e começa a virar as páginas.

2R tāw

M. Então? (tentando interpretar os enunciados anteriores de R.) Ah! Então...

2R₁ m

R. fica prestando atenção enquanto M. começa a contar-lhe uma "estória".

M. Então...

2R₁ m

M. ... o cachorrinho...

2R₁ m

M. ...o Snoopy ...

7R m

M. Tã dormindo.

Alguns minutos depois, R. finge que lê uma estória para M.

8R ntāw

M. Então... (imitando a intonação de R.)

8R tāw (virando a página)

M. Hm.

7

8R tãw (id.)

M. Hm.

7

R. desiste da brincadeira e entrega o livro à M.

2R ta

(1:8.0)

Deve ser notado que, na primeira parte do diálogo acima, R. usa o vocábulo então para nomear o livro, a situação toda de contar histórias, para solicitar uma ação por parte da mãe, com os tons 8R (apontando o livro), 2R₁ (pedindo ou ordenando à mãe que participe do jogo) e 2R (referindo-se a situação de leitura), respectivamente. O adulto, logo que consegue interpretar a intenção da criança, começa a contar - ou a fingir que conta - uma história, seguindo o esquema intonacional:

M. —————
Cr. 7 m 7 m,

que é interrompido pelo desvio de atenção da criança.

Na segunda parte do diálogo, a situação se inverte - R. assume o mesmo esquema intonacional que a mãe estava empregando, numa espécie de simetria conversacional.

Portanto, do ponto de vista da troca conversacional entre a mãe e R., no que se refere às situações de contar histórias, parece haver um esquema inicial:

M. — então

Cr. - m

Esta situação se inverte, com o par resultante:

Cr. 8R então

M. - m.

Uma sucessão coesiva de tons se estabelece, partilhada por ambos os interlocutores no diálogo:

Interlocutor 1 —————
Interlocutor 2 7 7 7 7

a cada tom ascendente incompleto correspondendo o vocábulo "coesivo" então.

Deve ainda ser notado que, logo que a criança finaliza sua estória com um tom descendente conclusivo (2R), entregando o livro para a mãe, seu esquema narrativo (ou, intonacionalmente, seu paratom) termina e ela imediatamente muda de tópico.

A terceira etapa da construção dos paratons narrativos é ilustrada pelo seguinte diálogo (escolhido entre vários do mesmo tipo), registrado na sessão de 1;9.8.

R. segura um livro com gravuras.

M. Que que tem aí?

8R tãw

M. Ahn.

8R nêne

M. Ahn.

8R a'sej

M. Hm.

2Rr.h. balalãw

M. Cavalão?

2R r.h. balalãw

M. Ahn.

2R pôtu 2R pa'sa

M. Pronto. Tã bom. Fechou.

Esta é a primeira tentativa registrada da criança de narrar alguma coisa mais substancial ao seu interlocutor: "então, nenê, acnei, cavalão". A sequência de tons usada segue o mesmo esquema intonacional básico partilhado por ambos os interlocutores em jogos narrativos deste tipo: 8R - 8R - 8R - 2R, isto é, uma série de tons "enumerativos" inconclusivos (seguidos por pausa) mais um descendente com terminal baixa, conclusivo. A contribuição do interlocutor adulto é a constante inserção de um indicador de atenção nas lacunas deixadas pelas pausas entre os tons ascendentes incompletos. Assim, o esquema intonacional deste diálogo é melhor representado pelo seguinte diagrama:

Cr. —————
M. 7 m 7 m 7 m 7 (7 7)

em que os parênteses representam o turno facultativo do adulto preenchido por uma in-
terrogativa sim/não de confirmação seguida por uma resposta segmentalmente especular
e prosodicamente complementar da criança mais um indicador de atenção emitido pelo
adulto (talvez na expectativa de dar continuidade ao tópico) e o comentário final da
mãe, igualmente especular, confirmando o fim da narrativa.

Este esquema intonacional assemelha-se a um tipo específico de paratom
descrito por Couper-Kuhlen, cuja coesão interna é dada pela sucessão de movimentos to-
nais nucleares idênticos ou padrões idênticos de movimentos tonais nucleares.

Intonacionalmente há um senso de inteireza na pretensa fala narrativa
desta criança, expressa, neste caso, por sucessivos enunciados de um vocábulo. As di-
versas partes de um relato estão presentes, a saber, uma introdução, 8R t̃w, ins-
taurando o jogo de narrar; o desenvolver da estória, manifestado pela sequência de
tons 8R atribuídos a vocábulos que nomeiam entidades presentes nas gravuras do livro;
dois pontos terminais, um da própria estória (expresso pelo tom 2R r.h.) e um do es-
quema interacional (2R potu // 2R pa sa "fechar").

Tal esquema intonacional, no entanto, não corresponde a uma narrativa
propriamente dita. Por exemplo, não há sucessão temporal de eventos interligados, nem
há uma gramática interna da narrativa (cf. Bower, 1976), mas referências esparsas a
figuras conforme aparecem no livro e uma forma "verbal" [ásej], "achei", que não tem
relação com a pretensa estória. Em outras palavras, não há narrativa stricto sensu,
embora um esquema interacional narrativo seja claro e a contribuição de ambos os par-
ticipantes seja pragmaticamente significativa (através de uma ação partilhada) e lin-
güísticamente manifesta (através do uso comum de um esquema intonacional).

Na verdade, como tem sido apontado (Perroni, 1983), a criança toma par-
te em jogos de contar estórias bem antes de ser capaz de processar a intrincada estru-
tura de uma narrativa. Da mesma forma, o conceito de molde ou arcabouço (inglês frame,
literalmente "moldura") ou esquemas narrativos (ingl. story schemata) tem sido consi-
derado fundamental para a compreensão e memorização de estórias (Bower, 1976; Mandler,
1978). Tem sido também frisado que a criança, pela idade de 3 anos, tem um esquema ou
molde lingüístico de uma narrativa previamente conhecida, no qual ela pode inserir
eventos experienciados, como uma colagem, ou combinar livremente diferentes ações ou
atribuindo a eles um status de realidade passada (cf. Perroni, 1983).

O que parece estar acontecendo nas primeiras tentativas de narrar, por
parte de R., portanto, é que não há compreensão nem produção de estórias propriamente
ditas, mas há, na sua fala, uma sucessão de jogos de nomear colocados em moldes into-
nacionais típicos de paratons narrativos que indicam que a criança começa a processar
macro-estruturas intonacionais e a incorporar especularmente unidades mais amplas que
a unidade ou grupo tonal, que formam um todo coeso.

Os paratons emergem em esquemas interacionais no curso do diálogo en-
tre a criança e o adulto. Ambos os interlocutores contribuem ativamente para a cons-
trução de unidades lingüísticas maiores, como foi notado no trabalho de Perroni (1983).
Com evidência de que certos esquemas interacionais são instâncias privilegiadas de

construção de subsistemas lingüísticos como os das proto-narrativas e paratons, entre
outros, estão construções sintáticas maduras demais com relação ao estágio de desen-
volvimento lingüístico desta criança e que são empregados só no interior de esquemas
narrativos. Um exemplo disso é dado na instância abaixo, tirada da mesma sessão cujos
dados são discutidos acima: 1;9.8. A expressão madura vem sublinhada.

R. pega um livro

2R kōtu

2Rh.h. okōtu ("eu conto").

M. Ce conta? Tã bom.

8R it̃w

M. Ahn.

8R mininu foj la

M. Sei.

(Etc. É um trecho de diálogo muito longo, em que a "narrativa" - que é de fato a suces-
siva nomeação de figuras de um livro - é sempre interrompida por referências a deta-
lhes do contexto imediato, como virar a página, pedir licença à mãe, etc. Termina com
a sugestão de mudar de tópico, por parte da mãe).

A expressão menino foi lá, registrada duas vezes nesta sessão, é sempre
emitida no contexto de um esquema narrativo. Não há indicação de que seja produzido fo-
ra desta situação. Não é surpreendente que se trate de um bloco não analisado, uma vez
que a criança não faz uso produtivo do passado de ir, a não ser em expressões restri-
tas a certas situações de diálogo (ver, a este respeito, Gebara, 1984). É, portanto, du-
vidoso que tal expressão revele conhecimento subjacente de regras sintáticas.

Conclusão

A intonação parece funcionar como uma estratégia de processamento, por
parte da criança, de blocos da fala dirigida a ela, fornecendo-lhe pistas para a com-
preensão do discurso do adulto. Nos dados analisados, a produção de macro-estruturas
intonacionais, nas quais uma sucessão de unidades tonais se integra de maneira coesiva
para formar paratons narrativos, dá uma impressão de unicidade num estágio de desenvol-
vimento em que ainda não existe produção de narrativas propriamente ditas. Tais para-
tons são o resultado da contribuição conjunta da mãe e da criança. No começo, a crian-
ça insere indicadores de atenção depois de cada bloco informativo do interlocutor em
esquemas de narrar ou relatar eventos, nos dados analisados. Mais tarde, ela passa a
empregar sucessivos tons enumerativos, incorporados de paratons narrativos do interlo-
cutor, com o vocábulo "coesivo" então, para, depois, combinar uma sucessão de expres-

sões referentes a jogos de nomear com um paratom típico de narrativas. É questionável se há compreensão ou produção de histórias neste estágio, mas um molde ou esquema no nível intonacional mostra que a criança possui pistas para processar macro-estruturas intonacionais. E a percepção feita pela criança é gestáltica, no que concerne à emergência dos paratons.

BIBLIOGRAFIA

BLOOM, L. (1973). One word at a time. Haia, Mouton.

BOWER, G. (1976). 'Experiments on story understanding and recall'. In Journal of Experimental Psychology.

COUPER-KUHLEN, E. (1982). 'Intonational macrostructures: aspects of prosodic cohesion'. Comunicação apresentada no Seminário do B.A.A.L., Universidade de Aston, Birmingham, abril de 1982.

BROWN, G.; Currie, K. & Kenworthy, J. (1977). Questions of intonation. Londres, Croom Helm.

GEBARA, E.M.S. (1984). The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children. Tese de doutoramento. S.O.A.S., Universidade de Londres.

MANDLER, J. (1978). 'A code in the node: the use of a story schema in retrieval'. In Discourse Processes, 1.


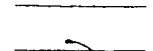
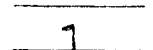
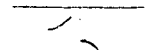
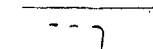
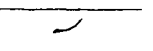

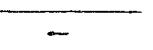
OCHS, E.; Schieffelin, B. & Platt, M. (1979). 'Propositions across utterances and speakers'. In E. Ochs & B. Schieffelin (orgs.) Developmental Pragmatics. Nova Iorque, Academic Press.

PERRONI, M.C. (1983) Desenvolvimento do Discurso Narrativo. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP.

SCOLLON, R. (1979). 'A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language' In E. Ochs & B. Schieffelin (orgs.). Developmental Pragmatics. Nova Iorque, Academic Press.

APENDICE

Legenda dos símbolos intonacionais usados no trabalho

1R		Descendente de relativamente alto a baixo. Sílabas nucleares longas.
2R		Descendente, meio baixo a baixo.
2R ₁		Descendente, com âmbito de altura largo, isto é, de relativamente alto a baixo.
2R r.h.		Núcleo descendente baixo, com um movimento ascendente das sílabas pre-nucleares
2R ₁ h.h.		Núcleo descendente alto a baixo, sílabas nucleares altas niveladas.
7R		Ascendente de relativamente médio a relativamente alto
8R		Ascendente "glissando" de baixo a médio ou alto.
9R		Movimento nuclear nivelado médio.

THE DEVELOPMENT OF INTONATION

Ester M. Scarpa

State University of Campinas, Brazil

Introduction

The recognition that prosodic and paralinguistic features play an important role in the acquisition and development of language has recently catalysed a growing interest in this field. Indeed, intonation together with other prosodic and paralinguistic features has been shown to be one of the earliest means of expression and communication between infants and their caregivers.

In the literature on the subject, intonation has been approached roughly as follows.

From a descriptive point of view, there has been the listing of the most constant features (prosodic and paralinguistic) present in the child's speech and in the adult's speech addressed to the child. As far as the linguistic input is concerned, a difference has been demonstrated in the use of prosodic

Part of this research was supported by a CNPq grant, process no. 301883/84.

elements in speech addressed to young children as compared to adult-directed speech. Higher fundamental frequency, greater pitch range, a preference for certain contours (mainly a great amount of rising tones where grammatically unexpected), the use of falsetto, lower rate of utterance (tempo), frequent whispered parts of the utterance, over-prolonged duration of certain content words, and many cases of more than one primary sentence stress, have been found to be some of the most characteristic prosodic modifications. These have been observed in different languages and cultures (Ferguson, 1964; 1977; Sachs, Brown & Salerno, 1976; Ryan, 1978; Stern, Spieker, Barnett & MacKain, 1983). Garnica (1977) has shown that some of the modified features are not present in adult speech addressed to older children, that is, around five years old. In brief, the adult seems to be aware of prosodic adjustments in his speech when talking to children of different ages.

The sensitiveness of the pre-verbal child in discriminating different intonational patterns has been pointed out. Kaplan (1969) has noted that eight-month old infants can make discriminations in rising and falling terminal contours as well as in stress.

From the standpoint of the child's speech, work done on the emergence and development of intonational and other prosodic patterns shows that they start to get established during the pre-verbal stages. Actually, the view that the child can master intonational patterns of his mother tongue before syntax and even before the production of the first recognizable words is quite widespread. This has served to justify a wide spectrum of interpretations about the acquisition of language, which range from behaviouristic views (see, for example, Lewis, 1936, according to whom the mastering of pitch and stress patterns is a result of training and external stimuli) to nativist views (cf. Bever, Fodor & Weksel, 1965, who claim that the correct location of stress, pause and intonation before the child can produce multi-word utterances must indicate a prior knowledge of the linguistic structure). Anyway, it is nowadays generally accepted that the first adult-like intonational systems evolve from previous proto-linguistic stages. Lewis (1936),

for example, noted that the pre-verbal child responds to intonational patterns from a very early age. He can imitate adult intonation addressed to him from the age of some months and whenever stimulated to babble. When the child reaches the age of around 0;10, imitation of stress, pitch pattern and number of syllables is clearly observed in his speech. Tonkova-Yampol'skaya (1973), studying the development of intonation in Russian children from one to twenty-four months old states that 'speech development in children begins with development of intonation' (page 137) and that there is a gradual approximation of the child's intonation to the intonational structures of adults. Konopczynski (1977), who studies the emergence and development of intonation in French children from 0;6 to 3 years old, also stresses the central role of intonation in pre-verbal communication. The first intonational patterns to appear in the proto-language are said to evolve from babbled sound-carriers (Menn, 1976). Many cases of what has been labelled 'jargon', i.e. long unintelligible stretches of utterance, have been reported, which give the intonational 'impression of sentencehood', because the number of syllables, the stress and the intonation are very similar to the adult target. (Peters, 1977).

Crystal (1979), studying the development of prosodic systems from the first months of the child's life to the multi-word stage, and basing himself on existing work on the subject, establishes five stages in the acquisition of prosody. The first two cover the prelinguistic antecedents of prosodic features, from birth until around 6 months. They are vocalizations with attitudinal or biological function ('pleasure', 'hunger', 'discomfort', 'recognition', etc.). Stage II is distinguished from Stage I by virtue of the first attempts at phonological interpretation made by the adult of the prosodic features produced by the child. In Stages III and IV, there is the gradual fixation of intonational patterns, as a result of the increasing phonetic stability of the babbling patterns, which gradually become language-specific. In Stage IV, there is the fixation of a stable intonational matrix, normally restricted to certain variable segmental

stretches. These primitive units or 'proto-words' are also referred to by Dore (1975) as 'phonetically consistent forms' (PCF), whose prosodic component is more stable than the segmental one and has a distinctive function. In Stage V, as linguistic units show greater syntagmatic complexity, tonic contrastivity, rhythm patterns and contrastive pause begin to appear. At this point, the child's prosodic system begins to look like the adult's.

Intonation has also been studied in relation to its grammatical and pragmatic functions. From the grammatical standpoint, it has provided support for the assignment of the status of sentence to one-word utterances in the one-word stage. According to this approach, since the child produces intonational contours interpretable as single-word utterances, his prosodic elements indicate knowledge of an underlying structure (Bever et al, 1965). Dore (1975) presents counter-arguments to the nativist proposal for the holophrase and opposes to the sentence the notion of speech act as the linguistic unit which the researcher must operate with in the study of early language development. The primitive speech act contains a rudimentary referring expression (proto-proposition) and a primitive force (which will develop later into illocutionary force of the utterance) guaranteed by the intonational pattern of the utterance. Thus, for example, the word mama (a rudimentary referring expression) appears in his data with three different intonations: a falling terminal, used when the child labels his mother or some doll as his mother; a rising terminal contour used to ask, for example, if an object belongs to his mother; and an abrupt rising-falling contour, used to call his mother when she is some distance away. The child thus utters three different types of speech act: 'labelling', 'requesting' and 'calling', whose respective illocutionary forces are expressed by intonational variation. Halliday (1975) also defends a functional approach. Differences in intonation are said to indicate differences in a primitive set of (semiotic) functions, in a period in which the child does not have means of expression at the morphosyntactic level.

From the point of view of comprehension, prosodic elements are seen as clues for processing and interpreting utterances. Experimental work has been done to find out from what age children start to relate prosodic elements to the thematic structure of the utterance (in terms of given/new, topic/comment) and to relate sentence stress to focus. It has been demonstrated that, differently from production, comprehension of sentence-level prosody is acquired relatively late in the development (Cruttenden, 1974; Cutler & Sweeney, 1980, 1986).

In brief, most work on the acquisition of intonation deals with more or less isolated prosodic features rather than the emergence of what is considered intonation in the literature, namely the division of utterances into tone units, the identification of the nucleus and the differential use of various pitch contours (cf. Cruttenden, 1974). As Cruttenden states elsewhere (1986), the genesis of intonation lies in the ability to contrast a fall and a rise on one syllable or spread at most over two syllables.

The aim of this paper is precisely to observe the genesis of the intonational contrasts evolving from the earliest tone systems in one-word stage to the beginnings of the contrasts into tone-group in multi-word utterances in the speech of two children in their second year of life.

Although intonation is connected with other prosodic features, namely rhythm, loudness, stress, duration and pause, my main concern here is with contrasts in pitch-range and pitch-direction, as well as on the beginnings of the characteristics of the production of tone units in longer utterances. Tone unit boundaries (which account for the division of the utterances into tone groups) are not taken into consideration because theoretically each utterance produced by the child is coincidental with a tone unit.

Methods and data

Data from two Brazilian children, one boy (Tiago, T.) and one girl (Raquel, R.) were recorded in monthly video- and weekly audio-tape sessions. T's data cover the period from 0;11.20 to 2;0 and R's data go from 1;2 to 1;8. The

recordings were done mostly in natural settings, where the children were interacting with their mothers and other persons in the course of family life. A trained interviewer was frequently present at the audio-tape recordings, taking contextual notes.

The analysis of intonation was auditorily based and backed up by instrumental evidence. Sixty-seven spectrograms were made in a narrow-band spectrograph Kay Sona-graph 6061 B, a 85-16,000 Hz spectrum analyzer. Thirty-four of the spectrograms were from T's and thirty-three from R's data. Tokens for each tone (or variations of tones) which were considered typical of the shape of the tones in different stages of development were selected for spectrographic analysis.

Analysis and discussion

T's data range from late babbling (cf. Boysson-Bardies et al., 1981) to the first attempts at two-word utterances. From 0;11.20 to 1;4, T. has no recognizable intonational system. Simultaneously with many stretches of non-patterned fluctuations in pitch, tempo, rhythm, loudness, duration and voice quality, the child exhibits observable attempts at patterning in babbling forms, both segmentally and suprasegmentally. His patterned babble is used in recurrent and specific contexts. Though the segmental sequences may be quite different from the adult's, adult-like intonation in relatively long stretches of utterance ("jargons") shows that T. is somewhat sensitive to the intonational contours of the language he is exposed to. However, there is no evidence of systematic contrasts in intonation up to this point. Besides, the pitch contours in his speech are not unequivocally assigned to a certain set of functions - they are, rather, inseparable from their segmental counterpart. As the first words begin to appear, they are combined with the prosodic pattern of the adult as originally addressed to the child in routine situations. In this sense,


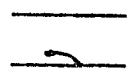
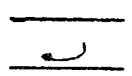
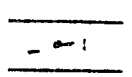
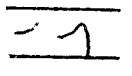
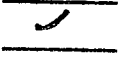
they pave the way for the first contours which are part of T's initial intonational system from 1;4 onwards.

R's data, which go from 1;2 to 1;8, cover one-word (from approximately 1;2 to 1;5) to the beginnings of multi-word utterances (from 1;5 to 1;8). Around 1;2, she already has a well-established intonational system used meaningfully

Below is a summary of the intonational systems of the two subjects. The tones are labelled with a number plus the initial of the name of the child.

T's intonation system (1;4 to 2;0)

Phonetic characteristics

- 1T  Rising-falling mid-low to mid (or mid-high) to low.
- 2T  Falling mid-low to low. Decreased loudness.
- 3T  Rising glide from low or mid to high. Long vowel.
- 4T  High level pitch assigned to monosyllables. When assigned to 2 or 3 syllable words, there is a rising pitch range, one level pitch for each syllable. Optional falling terminal tendency.
- 5T  Rising-falling: rising mid to high then a falling glide high to low. The pretonic (head) is mid level or rising mid to high.
- 6T  Rising mid or mid-low to high, with an optional abrupt falling movement in the last syllable, whether stressed or not. Pre-nuclear syllables (if any) low.


Contexts of use

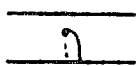
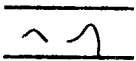

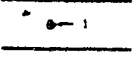
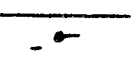
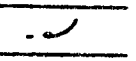

- 1T -Emphatic assertions; repetition of the interlocutor's previous utterance; requests; self-correction; announcement of his own actions. General underlying feature: contact with interlocutor.
- 2T- No shared attention when focussing on an object; solitary action on object; General underlying feature: no interlocutor established, solitary or introspective speech.
- 3T - At the beginning, restricted to majs 'more'. After 1;7, extended to other utterances. General underlying feature: incompleteness (or openness; cf. Cruttenden, 1986).
- 4T- Only vocative at the beginning. After 1;7, overextension to phatic device to mark his turn to speak.
- 5T- Exclamations or agreeable surprise.
- 6T- Questioning contour for location of an object or intention to perform an action; checking the names of objects. Infinitive-like forms of verbs, assigned both to mands and modalities. Repetition of the topic introduced by his interlocutor.

The tones 5T and 6T are later acquisitions, starting at age 1;7.


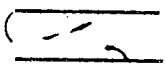
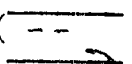
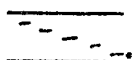
From 1;10 to 2;0 there is an overextension of tone 6T to the contexts previously covered by tones 1T, 2T, 3T and 5T.


R's intonational systemsPhonetic characteristicsEarlier acquisitions (1;2 to 1;5)

1R  Low fall, mid-low to low.

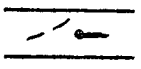
- 2R  Fall from relatively high to low. Nuclear syllable long. Generally increased loudness.
- 3R  Two rising-falling movements. Along gliding terminal movement from high to low.
- 4R  Two level pitches: high switched to low.
- 5R  Two level pitches: high switched to mid. Begging quality of voice. Accelerated rhythm.
- 6R  Two level pitches, either the first one lower than the second one, or vice-versa. If the last syllable is higher, there is a tendency to an abrupt terminal fall.
- 7R  Rise to high, mid onset. Possibility of abrupt terminal fall.
- 8R  Rise to mid or high, low onset.

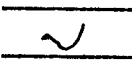
Later acquisitions and modifications of earlier acquired tones
(1;5 to 1;8).


- 2R h.f. (high fall)  Sharp falling contour, wide pitch-range. Rising or high head.
- 2R - Low fall nucleus, with possibility of rising  or high head .
- 4R - When spread over multi-syllable utterances, a downward stepping movement from high onset to low terminal. 

5R - When stressed in the penultimate syllable, high-to-mid fall, with level terminal. Possibility of rising or high head. 

8R - Possibility of abrupt terminal fall, when the peak is high.

9R  Mid level terminal nucleus, with possibility of high or rising head.

10R  Falling-rising continuous gliding movement on the nuclear syllable.

11R  Falling-rising movement spread over the utterance, with two prominent points.

Contexts of use

- 1R - From 1;2 to 1;5 : Proto-imperative demands. Preparatory phase of the action the child herself is about to perform. Primitive forms of statements. Introspective speech.
From 1;5 to 1;8 : Introspective speech. Negative or positive answers to invitations and to stereotyped questions. Vacuous answers to vocatives.
- 2R - From 1;2 to 1;5 : Completive phase of achievements and accomplishments. Location of objects and persons in the child's perceptual field.
From 1;5 to 1;8 : Completion or action in progress in playful situations.
- 2R h.f. From 1;5 to 1;8 : Demands. Polite insistence or persuasiveness. Firm or bossy statements. Contrastive selection. Emphatic announcements. Acknowledgements. Attention-calling device.
- 3R - Invitation for shared attention. Agreeable surprise in locating familiar objects and persons.
- 4R - From 1;2 to 1;5 : Deictic ostention. Proto wh-questions.
From 1;5 to 1;8 : Intonational model for the first attempts at wh-questions.

5R - Requests.

6R - Vocative.

7R - From 1;2 to 1;5 : Proto yes/no confirmation questions. Questioning attitude for location of objects. Topic-maintaining or attention-drawing device.

From 1;5 to 1;8 : Dialogue-maintaining or elicitation device. Stereotyped questions and request for permission. Proto yes/no confirmation questions. Invitation for shared actions.

8R - From 1;5 onwards: Enumeration of objects, conveying succession in a series. Succession of actions. Continuation and cohesion in proto-paragraphs.

9R - From 1;5 onwards : Deprivation, negative state, absence or displacement of objects or persons from the speaker's perceptual field. Incomplete statements. Reference to given information Call for the involvement of the interlocutor.

10R - From 1;5 onwards : Warning. Firm agreement and definiteness.

11R - From 1;5 onwards : Interrogative locative expressions. Formulae of invitation and request for permission.

T. (1;4 to 2;0)

From around 1;4 onwards, one-, two- and three- syllable words begin to get consistent in form and become more productive in T's speech, whereas, previously, his babbling forms ranged from one- or two- syllable sequences to sentence-like utterances constituted by several syllables. Thus, there is a tendency towards stability as regards the number of syllables in T's utterances. This is the beginning of the so-called one-word (or holophrastic) period of his linguistic development which is also characterized by the gradual mastery of the first recognizable intonation system, with contours similar to the ones in the adult system, but organized in a different way. It is a set of

4 tones: 1T, 2T, 3T and 4T. Contrast between solitary and social speech is done mainly through the distinctive use of tones 1T and 2T. On the other hand, 3T and 4T are restricted to certain lexical items. 4T, for obvious reasons (it is the vocative tone) is assigned to the names of people in T's family circle. 3T is restricted to the words mais 'more' and uis 'light', which, inversely, appear in his data only with this contour. However, these two items do not appear in the same kind of contexts, which allows for the interpretation that the contour itself is inseparable from the segmental counterpart of the utterances, as in tone languages. It is not until around 1;7 that this contour starts to be extended to other utterances and contexts.

Likewise, from 1;7 until 2;0, his previous system is expanded - the contours become diversified and are extended to a wider range of utterances and contexts, thus responding to more delicate needs of expression and engagement in dialogue. There is the inclusion of an exclamatory tone 5T and a rising tone, 6T.

From 1;10 to 2;0, the use of tone 6T begins to extend to other contexts, including those of the tones 1T, 2T and 5T. T., thus, proceeds to follow a strategy of reduction of the system of tones, along with an over-generalization of tone 6T. In the session corresponding to age 1;10.15, for example, from a total of 79 utterances, 5 are produced with tone 4T (6.3%), 4 with 3T (5.06%), 3 with tones 1T or 2T (3.6%) and 67 with tone 6T (84.8%). About one month later, in the sessions corresponding to ages 1;11.7 and 1;11.14, apart from the vocatives (4T), 100% of the utterances are produced with tone 6T. This situation goes on for about two months, until the child is approximately 2;0.

This seems to be due both to internal and external factors, in the speech development of this child. Internally it seems to be a strategy linked with the reorganization of his system of tones which will take place in the following period and which will involve multi-word utterances (heads, pre-heads, distinction in sentence stress, tone groups, etc). Externally, it seems to be related to discursive exigences, which involve the frequent use of the rising tone as an intersubjective feature in the dialogue.

R. (1;2 to 1;8)

Around 1;2, R. already has a primitive set of 8 tones, namely, 4 falling, 2 level and 2 rising tones, used with one-word utterances and, at the beginning, with some vocalizations co-occurring with adult-like words. Discriminations between rises and falls seem to be present in the speech of this child from the beginning of the period considered. The origin of the first set of tones seems to follow three connected strategies: a) the tones, in the adult speech, which spread over stretches of utterances longer than those produced by the child are grasped by her and assigned to one-, two- and three-syllable words; b) some of the tones in R's system seem to be the incorporation of prosodically prominent parts of the maternal speech addressed to her; c) some of the tones in the child's system are the incorporation of tones used by the mother in short utterances. Her mother seems to adjust her language to the child's, by using single-word utterances with exaggerated intonation and by repeating the verbal signal produced by the child using the same intonation as the child used. At least one of the tones, 4T, is restricted at the beginning to a very limited set of utterances - two lexical items, in this case: ala ('there it is') and ade ('where is(it)?'). Gradually this contour extends to a noun-like forms to convey a deictic function of ostention.

From 1;5 to 1;8, four major changes take place in R's intonational system: 1) The use of the original set of tones begins to extend to larger contexts, and then gradually to inter-format situations, thus being more and more independent from the original situation which gave rise to the tones. 2) New intonational contrasts are acquired and level terminals and fall-rise complex contours appear. Furthermore, discrimination in the pre-nuclear syllables of the tone start to be established by this child, which means that the tone unit becomes a phonological reality, as multi-syllable and multi-word utterances come into use. The tone unit is established through contrasts between nucleus and non-nucleus i.e. intonational contrasts set up in pre- and post-nuclear positions. 3) As multi-word utterances begin to be used by

the end of this period, special prosodic strategies are developed in order to cope with the difficulty of producing longer utterances. There is the preservation of intonational integrity at the expense of the phonetic stability. 4) The beginnings of intonational cohesion across successive utterances. This results in the emergence of intonational units bigger than the tone unit.

Comparison between T's and R's intonational systems

R., more than T., relies heavily upon intonational differences, both from the phonetic and functional points of view, during the early stages of language development. She expounds more meanings through contrasts in intonation than does T. R's absolute pitch-range throughout the period studied is 150 Hz (terminal point of the high fall) to 737 Hz (prominent peak of tone 3R). T's goes from 187.5 Hz (terminal point of tone 1T, around 1;4) to 555 Hz (prominent peak of tone 6T, around 1;11). Therefore, T. resorts less to intonation than R., as well as displaying a smaller absolute pitch-range.

R's registered highest pitches occur during the first period studied, i.e. from 1;2 to 1;5, mainly in proto-words and vocalizations. This fact is in accordance with Menn's (1976) observation that high-peak utterances are related rather to babble-carriers, whereas moderate peaks are linked with the first adult-like words produced by the subject she studied.

T., on the other hand, tends to make a growing use of the highest pitches towards the end of the period studied (from 1;7 to 2;0). His use of the lowest pitches tends to be concentrated at the beginning of his one-word stage (1;4 to 1;7), whereas his lowest pitch threshold comes up to relatively higher pitches towards the end of his one-word period. R., inversely, tends to have her lowest frequencies gradually decreased over time.

Thus, it seems that an opposite pitch-range developmental trend takes place in the speech of the two subjects in the course of time: R. starts to switch to relatively lower pitches as time goes by, whereas T. does the

contrary, although both pitch-ranges remain relatively constant as far as the spectrum of frequency is concerned .

R's trend is the expected one, as regards the physiological factor concerning the thickening of the vocal cords with age. In general, younger children have a higher timbre of voice than older ones. And, from the point of view of the development of language itself, one would expect that the child would gradually adjust his pitch-range to the one of the adult linguistic environment. But, surprisingly enough, T's absolute pitch-range displays a general rising in frequency in time. Contrary to the expected, T's highest pitches do not occur with vocalization nor with babble-carriers, not even with the first word-like utterances he ever produces, but they are found in the high or rising part of the overgeneralized tone 6T i.e. a reasonable time after he had been producing and practising one-word utterances. The fact that the rise in his pitch-range coincides with the over-extended use of tone 6T contributes to explain that the extra height reached by this tone is a means of enhancing linguistically the contact with the interlocutor.

In spite of the differences found in the use of intonation by the subjects, if one compares R's early system of tones (from 1;2 to 1;5) and T's (from 1;4 to 2;0) i.e. during the period which corresponds roughly to single-word utterances, it becomes clear that the basic intonational contrasts are equally present in both children. Both children establish contrasts in range and direction from a very early age. They produce different sorts of falls, defined as a difference in range - a wide versus a narrow fall (T's contrast between 1T and 2T; R's contrast between 1R - narrow fall - and 2R, 4R and 2R h.f. -wide falls). T. produces falls first, his level and rising tones emerging a little later. Such an order of emergence is in accordance with what Crystal (1979) and Menn (1976) claim as regards the order of acquisition of tones in English. R. already produces both rises and falls at the start of the data (around 1;2). Moreover, both falls and rises are used in vocalizations and word-like forms.

For both children egocentric and social speech is also a contrast established in range, to which loudness is added: the former is conveyed by a narrow fall; the latter by a wider fall.

Low versus high rise is also found in early stages, though T's data show that they are a later distinction than range contrasts in falling tones.

The basic contrasts in pitch direction are rise versus fall and a double rising-falling movement typical of exclamations (R's 3R and T's 5T). The latter is present earlier in R's speech than in T's. As far as the rises are concerned, they seem to serve primarily as a means of engagement in conversation, a dialogue-maintaining device and call for joint-attention and joint-action in both children. The rise as a questioning device seems to be processed and produced much later.

Concluding remarks

From a formal and functional standpoint, there seems to be a continuity in the prosodic configuration of both children's speech which goes from babbled sequences through early words up to the first multi-word sequences. More specifically, the continuous process of prosodic emergence is presented through the two subjects: in T., there is continuity from the transition between babbling and proto-language to the one-word stage; in R., from the transition between proto-language and one-word stage to multi-word utterances. It has been pointed out that children are able to produce prosodic patterns as well as sentence-like intonation in long babbled stretches (jargons) before the appearance of the first words. However, a difference has to be established between these two pre-verbal manifestations: while patterned babble is really produced in a regular, systematic and recurrent way, the same cannot be claimed vi-a-vis adult-like sentence intonation in jargon, at least in the light of T's data. There is not much evidence that they are systematic and recurrent. Rather, the clue for their existence is based solely in the adult's interpretation. Never-

theless, the fact that the adult recognizes the prosodic configurations of the jargon as belonging to his system is an indication that the child is somehow sensitive to a language-directed intonational contour. A stronger hypothesis would be that the process of learning is present in the way whereby the child is trying out prosodic contours in jargon as well as in babble-carriers, through verbal exchanges between himself and his senior interlocutors before he can even produce the first recognizable words. A system of intonation, though, has not yet been set up.

The intonational shape of some late babbling forms seems to be embryonic or the first contours which make up true tone systems in later stages. In this sense, babbling stretches are prosodic-carriers. Likewise, the contours which spread over one-, two- or three-syllable words seem to expand to multi-word utterances in later stages.

The tones emerge in interactional formats between the mother or other familiar senior interlocutor) and the child. As a result, there are certain tones tied to certain utterances and used this way for several weeks before extending to other utterances (example: tone 3T and R's 4R). Also, tones when first acquired are also tied functionally to specific contexts of use, i.e. to specific and recurrent formats and, after some time, they spread to other contexts. In other words, the emergence of the intonational units seems to follow a strategy which starts in limited contexts (intra-format) and moves gradually to contexts other than those which gave origin to them (inter-format).

It is worth stressing that some of the tones which the child first uses are present in the speech of the mother addressed to him in ritualized and predictable routines and games. Some of them are even recognizable as baby-talk features in Brazilian Portuguese (e.g. tones 2R and 5R ; tone 3T). So a mutual adjustment seems to take place between the one-to-two year old child and his senior interlocutors.

The main characteristics of the interactional formats (cf. Bruner, 1975) is that they are ritualized games or routines of everyday exchange

between the mother and child whose salient parts (beginnings and endings) are highly predicatable. They are, thus, an optimal arena for turn-taking and role-exchange. Snow & Goldfield (1983) have pointed out the usefulness of such routines (which they call 'situation specific' routines) for the process of language acquisition. A child is shown to pick up adult utterances one at a time and use them in a situation-specific way at the beginning; he then generalizes rules on the basis of his own output.

This sort of strategy has been observed in T's and R's early use of intonation. The salient parts of such formats are marked linguistically by the mother. And the most salient linguistic manifestation is prosodic in nature, namely the preference for certain contours, increased loudness and slower tempo. As far as intonation is concerned, two strategies seem to be adopted by T. and R. initially:

1. The child takes up a chunk of adult speech in verbal exchange routines, i.e. both the segmental and the supra-segmental components seem to constitute a whole and unanalysed unit.
2. The intonational component is taken up by the child and assigned to different segmental sequences, but used in highly specific contexts.

It is not until some time later that the child starts gradually to either to detach the intonational component from its fixed segmental counterpart (strategy 1) or to apply the intonation originally acquired to less situation-specific contexts (strategy 2).

The same strategy of moving from intra- to inter-format may also explain the intonational characteristics of the first multi-word utterance types in R's speech. They are either one prosodic whole (at the beginning mostly constituted by unanalysed sentential chunks), or two or more utterances separated by pause, but with cohesive continuity between them. Some selected tones in the child's intonational repertoire are used with the initial horizontal constructions. Such tones seem to function as support for their segmental counterparts, which are either phonetically unstable or filler sound carriers combined with words of the child's vocabulary or repeated items of

the interlocutor's discourse. Intonation, being gestaltic par excellence, serves the purpose of incorporating unanalysed chunks from adult speech set up in routines of verbal exchange.

Bibliography

- BEVER, T. G.; FODOR, J. A. & WEKSEL, W. (1965). On the acquisition of syntax. Psychological Review, 72.
- BOYSSON-BARDIES, B.; SAGART, L. & BACRI, N. (1981). 'Phonetic analysis of late babbling : a case study of a French child'. In: Journal of Child Language, vol. 8, no. 3.
- BRUNER, J. (1975). 'The ontogenesis of speech acts'. In: Journal of Child Language, vol. 2, no. 1.
- CRYSTAL, D. (1979). 'Prosodic development'. In: P. Fletcher & M. Garman (eds.), Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRUTTENDEN, A. (1974). 'An experiment involving comprehension of intonation in children from 7 to 10'. In: Journal of Child Language, vol. 1, no. 2.
- _____ (1986). Intonation. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUTLER, A. & SWEENEY, D. (1980). 'Development of the comprehension of semantic focus in young children'. Paper presented in the Fifth Annual Boston University Conference in Language Development.
- _____ (1987). 'Prosody and the development of comprehension'. In: Journal of Child Language, vol. 14, no. 1.
- DORE, J. (1975). 'Holophrases, speech acts and language universals'. In: Journal of Child Language, vol. 2, no. 1.
- FERGUSON, C. (1964). 'Baby talk in six languages'. In: American Anthropologist, 66.
- _____ (1977). 'Baby talk as a simplified register'. In: C.E. Snow & C.A. Ferguson (eds), Talking to children. Language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

- GARNICA, O. (1977). 'Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children'. In: C.E.Snow & C. Ferguson (eds), Talking to children. Language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975). Learning how to mean. Explorations in the development of language. London: Edward Arnold.
- KAPLAN, E.L. (1969). The role of intonation in the acquisition of language. Doctoral dissertation, Cornell University.
- KONOPCZYNSKI, G. (1977). 'Étude de l'intonation d'enfants français entre 6 mois et 3ans'. Texte du Colloque International d'Audiophonologie et ds XV^e Assises de la Prothese Auditive, Paris.
- LEWIS, M. (1936). Infant Speech. A study of the beginnings of language. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.
- MENN, L. (1976). Pattern, control and contrast in beginning speech. A case study in the development of word form and word function. Doctoral dissertation. University of Illinois.
- PETERS, A. (1977). 'Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts?'. In: Language, 53
- RYAN, M.L. (1978). 'Contour in context'. In: R. Campbell & P. Smith (eds), Recent advances in the Psychology of Language. New York: Plenum Press.
- SACHS, J.S.; BROWN, R. & SALERNO, R. (1976). 'Adult's speech to children'. In: W. von Raffler-Engel & Y. Lebrun (eds), Baby talk and infant speech. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- SNOW, C.E. & GOLDFIELD, B.A. (1983). 'Turn the page please: situation-specific language acquisition'. In: Journal of Child Language, vol. 10, no.3.
- STERN, D.N.; SPIEKER, S.; BARNETT, R.K. & MacKAIN (1983). 'The prosody of maternal speech: infant age and context related changes. In: Journal of Child Language, vol. 10, no. 1.
- TONKOVA_YAMPOL'SKAYA, R.V. (1973). 'Development of speech intonation in infants during the first two years of life'. In: G.A. Ferguson & D.I. Slobin (eds), Studies of child language development. Holt, Rinehart & Winston.