

DG RH / I

CC / IEL

8.3

PASTA Nº 01

Esta pasta que contém comprovantes curriculares de:
MARIA LAURA TRINDADE MAYRINK-SABINSON, numerados de
01 e 02, refere-se ao processo nº 2475/82, contrata
ção em nome da interessada.

DGA-11, 26.07.82.

Neuza
NEUZA APARECIDA DA SILVA
Escriturária
DGA - 11

EUNICE PONTES
MARIA BEATRIZ N. DECAT
organizadoras

3

ENSAIOS DE LINGÜÍSTICA

CADERNOS DE LINGÜÍSTICA E TEORIA DA LITERATURA

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
E TEORIA DA LITERATURA

eunice pontes
ma. beatriz nascimento decat

Fls. N.º 01
Pasta N.º 01
Rubrica A

ENSAIOS DE LINGÜÍSTICA

Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura

Faculdade de Letras da UFMG
Departamento de Lingüística e Teoria da Literatura

Ano II — Número 3 — Dezembro de 1980
Belo Horizonte — Minas Gerais — Brasil

Endereço para correspondência:
Depto. de Lingüística e Teoria da Literatura
Faculdade de Letras da UFMG
R. Carangola 288 – 7º andar – Sala 729
30.000 – Belo Horizonte – M.G.

Marilauve
D. H. 181

para maria luíza ramos,
que tornou possível a criação destes Cadernos.

SUMÁRIO

Prefácio

M ^a Laura Trindade Mayrink-Sabinson (UFMG) O Contexto da Interação Mãe-Criança e a Interpretação Materna	9
Rosália Dutra (UFMG) MUDANÇA DE CÓDIGO: Por uma Abordagem Lingüística	23
Hugo Mari (UFMG) Possibilidades de Representação Formal da Noção de Quantidade através da Decomposição Lexical	35
M ^a Beatriz Nascimento Decat (UFMG) INTERROGATIVA MÚLTIPLA: Condições sobre o Movimento do Sintagma Interrogado	56
Vanda de Oliveira Bittencourt (UFMG) Considerações sobre as Condições Sintáticas da Posposição do Sujeito em Português	72
M ^a Elizabeth Fonseca Saraiva (UFMG) O Transporte dos Advérbios de Modo em Português	87
Eunice Souza Lima Pontes (UFMG) The Distinction between Persons and Things in Portuguese Pronouns	97
Eunice Souza Lima Pontes (UFMG) On "Deep and Surface Anaphora"	105
Mário Alberto Perini (UFMG) A Função da Repetição no Reconhecimento de Sentenças	111
Maria Cristina Magro (UFMG) ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS: Um Estudo Comparativo	124
Laura Perrela Parisi & Mariza Vieira da Silva É Possível Operacionalizar o Ensino de Redação?	134
Anexo — Texto Integral	141

O contexto da interação mãe-criança e a interpretação materna¹

I. A literatura (pós-Bloom, 1970) em aquisição da linguagem tem feito referências ao contexto em que os enunciados infantis ocorrem como o meio para se chegar a uma interpretação desses enunciados. O adulto levaria em conta fatores do contexto extra-lingüístico (incluindo o próprio comportamento não-verbal da criança) para prover uma interpretação para a "fala" infantil: Parece não haver, entretanto, estudos específicos desse contexto ou de fatores contextuais que possam estar motivando as interpretações maternas. Uma consulta bibliográfica aponta numerosas referências ao papel do contexto, mas são poucos os trabalhos em que se encontra uma explicitação maior do que seja esse contexto. Entre esses posso citar Lewis & Freedle (1973), Stern (1974), Olney & Scholnick (1978).

II. O que me propus a fazer, em minha dissertação de doutorado, foi uma tentativa de descrição do contexto em que as interações entre mães e crianças em fase inicial de aquisição da linguagem ocorrem e de descrição das habilidades comunicativas não-verbais dessas crianças, conforme vistas pelas mães. Aqui tratarei apenas da descrição do contexto geral em que acontece a interação mãe-criança. Para uma discussão das habilidades comunicativas não-verbais da criança e seu papel na interpretação materna veja Mayrink-Sabinson (1980).

III. Os dados primários da pesquisa foram obtidos de video-tapes de

três pares de mãe-criança, em três situações que constituem rotina na vida desses pares: **brincadeira, alimentação, e banho**². Os informantes são norte-americanos, tendo o inglês como língua materna. As três crianças são primogênitais do sexo feminino, e pertencem à classe média baixa.

As interações de Melinda (17 meses) e Alicia (14 meses) com suas mães foram gravadas num único dia. Jennifer teve a situação de brincadeira gravada aos 16 meses e a de alimentação gravada aos 18 meses. As três crianças se encontravam na fase de enunciados de uma palavra, e, das três, Melinda era a que apresentava desenvolvimento lingüístico mais avançado, considerando-se evidência desse desenvolvimento o fato de ela ter um vocabulário mais extenso de palavras reconhecíveis no modelo adulto e de usá-las em contextos variados. Alicia era a menos desenvolvida lingüisticamente, produzindo poucos sons identificáveis como palavras do inglês adulto.

IV. Dados secundários foram obtidos de entrevistas com mães, as quais foi mostrado um video-tape especial contendo episódios retirados dos video-tapes originais, sete meses após a gravação, bem como uma fita cassette contendo vocalizações infantis retiradas igualmente dos video-tapes. Essas entrevistas constituíram-se numa rica fonte de dados sobre fatores contextuais determinantes da interpretação materna, bem como sobre "teorias de desenvolvimento lingüístico e geral" que as mães desenvolvem.

V. A observação e análise inicial dos video-tapes (num total de três horas e 19 minutos gravados) mostrou que as situações de brincadeira, alimentação e banho se subdividem em unidades interativas menores. Se as mudanças de atividade, deslocamentos espaciais, mudanças no foco de atenção e interesse (verificado por mudança de foco visual) são levadas em consideração, unidades estruturalmente diferentes dentro dessas situações gerais podem ser estabelecidas. Por exemplo, durante a situação de brincadeira, se a criança ou sua mãe pegam um livro, abrem-no, e passam a apontar figuras no livro, vocalizar e obter respostas do outro membro do par, a abertura do livro pode ser considerada uma marca do início de uma unidade de interação menor dentro da situação de brincadeira ("leitura do livro") — uma unidade com características próprias, na qual certos comportamentos específicos por parte tanto da criança como da mãe são observados. Ao fechar o livro, deixá-lo cair, afastar-se dele, a mãe ou a criança podem terminar essa unidade, passando então a uma outra unidade diferente dentro da situação geral.

VI. Quatro tipos diferentes de unidades menores foram observadas na situação de brincadeira, comuns às três crianças, cada um deles apresentando características próprias:

(a) **jogos** — caracterizados pela presença de turnos bem marcados, sujeitos a regras e ao desempenho de “papéis” específicos pelos membros do par. Os jogos têm fronteiras bem marcadas — se um dos “jogadores” deixa de executar o seu turno, quebrando assim uma regra do jogo, este termina.

Considerando-se o “papel” de cada “jogador,” os jogos podem ser subcategorizados em:

- (i) jogos em que há reversibilidade de “papéis” — um jogo como “troca de objetos” se caracteriza pelo fato de cada membro do par se suceder no papel de “doador” e “recebedor” do objeto.
- (ii) jogos em que há irreversibilidade de “papéis” — por exemplo, num jogo de “pular da escada” (que se repetiu quatro vezes em pontos diferentes do video-tape de Jennifer) a criança desempenhava o papel de “pulador”, enquanto à mãe cabia o de “contador”. A mãe contava “One-two-three”, após a criança ter subido no degrau e se voltado, estabelecendo contato visual com a mãe³. À contagem de “três” a criança pulava. Nem sempre Jennifer esperou pelo “três”; nessas ocasiões, a mãe chamou-lhe a atenção para a quebra da regra (Oh! You didn't wait till three!). Em nenhuma ocasião os papéis se inverteram, com a mãe ocupando o papel de “pulador” e a criança o de “contador”.
- (iii) jogos em que a mãe e a criança atuam conjuntamente — um exemplo desse tipo, em que mãe e criança devem desempenhar o mesmo papel e ao mesmo tempo, é o jogo de “Patty-cake”⁴. Naturalmente, como as crianças ainda não apresentavam desenvolvimento lingüístico suficiente para repetir as rimas junto com a mãe, o que se observou foi a mãe se responsabilizando pelas rimas e a criança acompanhando a mãe nos gestos correspondentes, específicos do jogo.

(b) **unidades de atenção conjunta num mesmo objeto** — caracterizadas pela co-orientação visual (cf. Collis, 1977, 1979) e pelo fato de a criança apresentar-se mais estacionária e concentrada (não acontece o riso, mas apenas sorrisos, nesse tipo de unidade). A distância física entre mãe e criança, no caso de unidades de atenção conjunta, é pequena — a criança em geral está sentada ao lado ou no colo da mãe, ou se mantém de pé, mas a curta distância da mãe, com o objeto que é foco de co-orientação visual situado entre as duas. Durante essas unidades de atenção conjunta a criança aponta para o objeto e a mãe responde dizendo o nome do objeto, confirmando a vocalização da

criança, comentando sobre o objeto de atenção mútua; algumas vezes a própria mãe aponta para o objeto e tenta elicitá-lo seu nome.

(c) **unidades de atenção conjunta num objeto proibido** — esse tipo parece constituir-se numa sub-unidade de unidades do tipo descrito em (b) acima, porque também se caracteriza pela co-orientação visual. A diferença é que, no caso presente, o objeto de atenção conjunta pertence a uma classe especial — a classe dos objetos “não-tocáveis”. A resposta característica das mães, quando a atenção da criança é atraída por um desses objetos (equipamento de video-tape, vasos, lâmpadas, tomadas, televisão, objetos decorativos, etc.) é um “No touch!”. No caso de a advertência verbal não ser suficiente para impedir que a criança tente tocar/pegar o objeto, ela é suplementada por uma atividade restritiva mais eficiente: a mãe segura a mão da criança, retira a criança de perto do objeto, e, às vezes, chega a ameaçá-la com castigos (Do you wanna spanking?). O que me levou a pensar que essa unidade é, na verdade, uma subdivisão de unidades do tipo (b), foi o comportamento materno: algumas vezes a mãe parece indecisa entre “nomear” o objeto (o que caracteriza a reação materna quando há co-orientação visual para um objeto como um livro, por exemplo) ou “proibir” a criança de tocar no objeto. Assim, durante uma dessas unidades, em que o objeto, foco de co-orientação visual de Melinda e sua mãe, era um abajur, a mãe de Melinda respondeu às tentativas da criança de tocar o objeto, e a sua vocalização — [áyt] — dizendo: “No, it’s the light. Don’t -- you don’t touch the light! No touch!”. Da mesma forma, a mãe de Jennifer reagiu à tentativa feita pela criança de tocar um vaso, dizendo: “No, you don’t touch mommy’s plants! No touch!”.

(d) **unidades de atividade sobre um objeto** — caracterizadas pelo fato de a atenção visual e a atividade da criança voltarem-se para um objeto ou brinquedo, enquanto a mãe age mais como observadora, tendo sua atenção fixada na criança e na sua atividade. Ocasionalmente a mãe faz comentários sobre a atividade da criança (Oh! You love your monkey!), dirige essa atividade (Put it in the box!; Don’t throw them!), ou demonstra como executar essa atividade.

Esses quatro tipos de unidades foram observados nos video-tapes da brincadeira dos três pares de mãe-criança, e constituem grande parte da situação de brincadeira para os três pares: 86% do tempo para Jennifer, 72% do tempo para Melinda, e 59% para Alicia.

Algumas outras unidades, com características próprias, foram observadas para um único par (por exemplo, as “conversas balbuciadas” no video-tape de Jennifer); como não são comuns às três crianças, não foram consideradas na discussão.

Além das quatro unidades descritas acima, observou-se, para os três pares, **períodos de desatenção** por parte da criança (cuja

características principais são a movimentação ritmada do corpo, olhares vagos e indeterminados, e, no caso de a criança ter um objeto qualquer na mão, o fato de ela levar esse objeto à boca) e sua contraparte na atuação materna — nessas ocasiões, as mães tentam atrair a atenção da criança para uma nova atividade, usando meios verbais e não-verbais. O comportamento verbal das mães é bastante semelhante nesse caso: vocativos, comandos (Look here!; Look-look!; Go play with your blocks!), interrogativas (Do you wanna read this book?; Where's your blocks?).

Alguns acontecimentos inesperados parecem quebrar o desenvolvimento da situação. Quedas, espirros, acidentes como o que aconteceu a Jennifer (bater a cabeça na escada), que ocorreram sob os olhares maternos, obtiveram resposta imediata por parte das mães. Quedas e acidentes como o de Jennifer receberam comentários como "Oh-oh!", "Crash-boom!", ou "Poor Jenn!". Os espirros de Melinda receberam um "God bless you!" como reação materna, a cada ocorrência deles, seguido de um "Honc-honc!", a expressão usada pela mãe de Melinda para conseguir que a criança assoasse o nariz.

Entre esses acontecimentos inesperados, alguns são externos à situação e parecem impor uma certa dificuldade de interpretação ou resposta às mães. Por exemplo, durante a situação de brincadeira, a atenção de Melinda foi atraída para o latir de um cachorro na rua. Oito segundos após o início dos latidos, a criança disse [d5.] estabelecendo contato visual com a mãe (mãe e criança se encontravam sentadas no sofá, distante da porta da varanda cerca de dois metros, e a mãe oferecia uma boneca à criança no momento da vocalização). A mãe de Melinda fez uma expressão de surpresa, inclinou-se em direção à criança, perguntando "What?". Melinda, mantendo o contato visual com a mãe, disse [ʔeʔe] Só então, parecendo ter finalmente notado o latir do cão na rua, a mãe disse "Dog? Do you hear the dog?". Melinda olhou em direção à porta e se encaminhou para lá. A reação materna aos enunciados da criança, que ocorria em média 0.5 segundos após a "fala" da criança, dessa vez demorou 3.4 segundos — somente 3.4 segundos após a criança ter dito [d5.] foi que sua mãe pôde interpretar o enunciado como "dog". A diferença desse tipo de evento de outros como quedas, acidentes, espirros, etc., é que estes acontecem sob a vista materna. No caso do cão latindo na rua, Melinda não olhou em direção à porta, nem fez qualquer gesto ou movimento que pudesse dirigir a atenção materna para o exterior da casa. Assim, nada no contexto imediato, a não ser a vocalização da criança e o som do latido, evidenciava o que interessava à criança. Nesses casos, a interpretação materna parece ser dificultada.

Esses eventos parecem quebrar o desenvolvimento natural da situação; a unidade de brincadeira, interrompida por tais eventos, pode ser retomada em seguida.

As unidades da brincadeira — jogos, unidades de atenção

conjunta, brincadeira com objetos — se sucedem umas às outras, repetem-se sob a mesma forma ou sob forma ligeiramente modificada, sem que haja uma ordenção entre elas. Um jogo pode ser seguido de qualquer outro tipo de unidade e pode seguir-se a qualquer um deles.

VII. As situações de banho e alimentação apresentam características comuns que as diferenciam da situação de brincadeira. Enquanto as unidades constituintes da brincadeira se sucedem e se repetem sem que haja uma ordem entre elas, as unidades das outras duas situações apresentam-se ordenadas no tempo. Há um **período de preparação**, seguido do **banho ou alimentação propriamente ditos**, a que se segue uma **unidade final**. Outra diferença entre as unidades de brincadeira por um lado, e as unidades do banho e alimentação por outro, é que enquanto aquelas podem ser iniciadas tanto pela mãe como pela criança, estas estão sob o controle materno, pelo menos quanto a seu início.

Uma diferença que se notou entre as situações de banho e de alimentação, além das atividades apropriadas a cada uma delas, foi que as unidades de brincadeira são toleradas na situação de banho (inclusive as crianças possuem brinquedos apropriados para a hora do banho) enquanto não o são na hora da alimentação. Das três crianças observadas, apenas Alicia era alimentada pela mãe e brincava enquanto comia. A própria mãe de Alicia se justificou por permitir essa mistura de duas situações que parecem ser incompatíveis, dentro da cultura americana pelo menos⁵. Ela se referiu à exigência da criança (de brincar enquanto comia) como um “mau hábito” criado pela própria mãe para conseguir que Alicia, classificada como “bad eater” e “picky eater”, se alimentasse. Alimentação e brincadeira não se misturam (ou, pelo menos, não deveriam se misturar); isso é evidente pela atitude da mãe de Jennifer, que proibiu a criança de brincar durante o horário da refeição, dizendo “You don’t play! You eat!”, bem como pela atitude da mãe de Melinda quando o pai da criança ofereceu-lhe suco durante o horário da brincadeira — a mãe de Melinda reagiu quando a criança “pediu” mais suco, dizendo “No more! This is supposed to be playing time, not eating time!”. Da mesma forma, a brincadeira da criança parece ser apenas tolerada durante a hora do banho, mas não parte integrante deste. Isso é sugerido pela atitude da mãe de Alicia, que não se envolveu na brincadeira da criança enquanto a lavava, e pela atitude da mãe de Melinda, que anunciava o início de cada unidade da situação de banho: “Now, let me wash your face.”; “Now, let’s get washed.”. É interessante notar que a própria Melinda interrompia a brincadeira e só a reiniciava após a mãe ter cumprido a tarefa proposta. Unidades de brincadeira, então, parecem ser admitidas durante o horário da refeição e do banho apenas como um instrumento para se conseguir a cooperação da criança. Na verdade,

ao ser entrevistada, a mãe de Alicia justificou a brincadeira na hora do banho nos seguintes termos:

She [Alicia] didn't like to take a bath at that time, I remember. I just had to do all kinds of stuff in order to get her to stay in there.

VIII.A interação mãe-criança parece, portanto, ocorrer num contexto altamente estruturado. As situações de brincadeira, alimentação e banho formam contextos mais amplos, dentro dos quais unidades menores, apropriadas a cada situação, constituem contextos mais restritos de interação. Stern (1974) descreveu as interações de brincadeira ("play interaction") entre mães e crianças de três a quatro meses de idade como hierarquicamente organizadas. No caso das três crianças estudadas por mim, a situação de brincadeira parece ser igualmente organizada numa hierarquia. A situação total seria uma unidade mais ampla, no interior da qual outras unidades menores (jogos, unidades de atenção conjunta, unidades de atenção conjunta num objeto proibido, unidades de atividade sobre um objeto) podem ser identificadas. A situação total, o contexto mais amplo, se diferenciaria de outras situações (como alimentação ou banho) quanto a seu objetivo, local e quanto a organização das unidades constituintes. E as unidades menores, dentro da situação total, também se diferenciariam umas das outras, apresentando características próprias.

Na situação de brincadeira, o objetivo ou agenda da mãe parece ser apenas manter a criança brincando. Nesse caso a agenda materna e a agenda infantil (que é brincar) coincidiriam. Tentativas maternas de "ensinar" alguma coisa à criança foram observadas, mas essas tentativas se faziam num contexto de brincadeira, e é possível que a mãe nem tivesse consciência do seu caráter pedagógico (por exemplo, as perguntas do tipo "Where's your ear?", "Where's mommy's ear?", "Where's Teddy Bear's ear?" feitas pela mãe de Melinda durante a situação de brincadeira pareciam ter como objetivo eliciar manifestação de compreensão de nomes de partes do corpo).

Notou-se, no caso das três crianças estudadas, uma preocupação das mães de manter as três situações independentes umas das outras, preocupação essa que se reflete também numa especialização de cômodos diferentes para cada situação. A sala foi o local da casa escolhido para a brincadeira. O fato de a caixa de brinquedos das crianças estar localizada na sala parece indicar que essa escolha não foi acidental ou talvez motivada pela presença do investigador, mas que a sala é o local normalmente reservado para a brincadeira. A cozinha da casa parece ser o local normalmente reservado às refeições da criança, já que a cadeira da criança ali está colocada; o banheiro foi o local usado para o banho, e o quarto da própria criança o local escolhido para as atividades após o banho propriamente dito: enxugar.

a criança e vesti-la. Lewis & Freedle (1973) notaram uma especialização de local em relação à mãe, mais do que em relação a cômodos da casa, como característica da interação entre mães e crianças de três meses. As crianças observadas por eles podiam ser banhadas na mesa da cozinha, por exemplo, ou ter as fraldas trocadas no chão ou sofá da sala. Esses autores afirmam que o mais importante na categorização do contexto da interação entre a mãe e uma criança de três meses é o local particular e a sua função mais do que o cômodo da casa em que a interação é observada. Esses autores observaram que a interação social entre mães e crianças dessa idade ocorria mais freqüentemente enquanto a criança se encontrava no colo da mãe (não importando se no quarto, sala, cozinha, jardim). No caso das crianças observadas por mim, mais velhas e ativas, já capazes de andar e se locomover livremente, nada mais natural que a especialização passasse a ser feita em termos do cômodo da casa, em substituição à especialização em relação à própria mãe.

Assim, as mães aqui estudadas parecem manter as situações que constituem rotina na vida das crianças separadas umas das outras, especializando diferentes partes da casa para cada uma delas. Essa especialização pode ter consequências importantes para o desenvolvimento cognitivo e para a emergência do significado, conforme proposto por Freedle & Lewis (1977).

IX. A situação de brincadeira ("free and structured play") tem sido o contexto mais freqüentemente usado no estudo da interação mãe-criança. Algumas das unidades da brincadeira (ver §VI acima) receberam a atenção de pesquisadores da interação mãe-criança. Bruner e co-autores, por exemplo, consideram a situação de brincadeira como particularmente rica no provimento de contextos para o desenvolvimento das habilidades cognitivas que esses autores propõem como subjacentes ao desenvolvimento lingüístico (cf. Bruner & Sherwood, 1976; Bruner, 1975, 1977; Ninio & Bruner, 1978).

Sobre jogos como "troca de objetos" (em inglês "give and take"), Bruner (1977 : 287) diz:

The action seen in play between a mother and her child serves a pragmatic function and such rule-bound sequences as we find in Give and Take provide a solid basis for language to enter the routine and, eventually, for language to become the "carrier" of action. The regularized patterns of a task within a format and its rules enable the mother to mark important segments or juncture points in the action, gesturally and/or vocally ... in time, the child comes to do so. An established familiar context is then available for the child to first use his initial babbling sounds (. . .) later his more

differentiated vocalizations, and finally his standard lexical words — all prior to the “linguistic” period.

Snow et al.(1979: 286) consideram os jogos sob o ponto de vista materno, como um contexto em que a mãe pode sentir-se em comunicação com sua criança:

In games (. . .) the baby makes the “correct” response at the right time — a reassuring sign that he knows the rules and knows the game is being played. Mothers are thus assured that, for the few moments they spend engaged in the game, at least, they and their babies are “on the same wavelength”, thinking about the same thing, engaged in seeking the same goals, in short communicating.

É interessante notar que esses jogos de que falam Snow e seus co-autores são “jogos” que ocorrem na interação entre mães e seus bebês de três meses de idade.

Unidades de atenção conjunta como “leitura de um livro” (“book-reading”) foram investigadas em seu desenvolvimento por Ninio & Bruner (1978) e consideradas como o contexto em que se verifica o desenvolvimento da referência. Esses autores argumentam que atividades como essa formam o contexto ideal para o desenvolvimento da referência por apresentarem um formato dialógico, em que uma variedade limitada de enunciados maternos, com privilégios de ocorrência bem delimitados no ciclo dialógico, pode ser observada. Citando Ninio & Bruner (1978: 9):

(. . .) in its basic form [book-reading] consists of just three ordered elements (the attentional vocative, the query and the label). It is possible for the mother to go through the three-step routine by herself (. . .). But on the great majority of occasions the child takes his turn in the cycle in a more active way (. . .).

Esses autores verificaram que as mães interpretam o comportamento infantil durante uma unidade de atenção conjunta segundo a sua posição no ciclo dialógico. Se a criança inicia o ciclo, seu comportamento é interpretado como “Look!” (“attentional vocative”) e “What’s this?” (“query”) a que a mãe responde 78.7% das vezes nomeando o objeto de atenção da criança. Quando o comportamento infantil não está iniciando o ciclo, a distribuição das respostas maternas é diferente: em 57.3% dos casos a mãe nomeia o objeto, enquanto em 27.5% dos casos a resposta é um comentário de reforço (“reinforcing comment”).

No caso de Jennifer, Melinda e Alicia observou-se que as

respostas maternas ao comportamento infantil, em unidades desse tipo (apontar figuras no livro, num quebra-cabeças, etc.), também se constituem em nomear, perguntar "What's this?", ou confirmar (Yeah!). As mães parecem, no entanto, não levar em consideração a posição desse comportamento num ciclo dialógico, mas sim considerar o tipo de vocalização que acompanha o comportamento não-verbal da criança. Se o som produzido pela criança se assemelha a uma palavra na língua adulta, a resposta materna é a confirmação (Yeah!) desse nome, ou sua repetição, acompanhada de um gesto afirmativo com a cabeça (portanto, também uma confirmação do que a criança disse). No caso de a vocalização não se assemelhar a palavras no modelo adulto, a mãe "nomeia" a figura, agindo assim como se considerasse o gesto de apontar e a vocalização como uma pergunta do tipo "What's this?", ou seja, como o "pedido do nome".

Unidades de atenção conjunta em objetos proibidos parecem não ter recebido a atenção de pesquisadores da interação mãe-criança. Pelo menos, não sei de referência a essas unidades na literatura. Essas unidades parecem funcionar como contextos apropriados para se "ensinar" à criança convenções sobre certos objetos (ou locais) que são parte do ambiente físico que a cerca. As mães americanas parecem estar de acordo quanto aos objetos que pertencem à classe dos "não-tocáveis" — são esses os objetos considerados "perigosos" (como tomadas, lâmpadas), "frágeis" (como os objetos decorativos), ou "propriedade alheia" e que portanto deve ser respeitada (como o equipamento de gravação, a minha bolsa, a máquina de escrever da mãe de Jennifer). A atitude de Jennifer de voltar-se e olhar para a mãe, como se esperando sua reação, antes de fazer qualquer tentativa de tocar a máquina de escrever, sugere que a criança está aprendendo a respeito dessas convenções. Bretherton & Bates (1979: 91) comentam sobre comportamentos semelhantes a esse, a que se referem como "teasing" e que consideram como "one type of behavioral communication which has all hallmarks of intentionality".

Unidades de atividade sobre um objeto também não recebem comentários na literatura. Esse tipo de unidade, em que a criança age sobre um objeto enquanto a mãe se mantém como observadora da atividade, parece servir como contexto para a aprendizagem de ações possíveis sobre objetos encontrados no ambiente físico imediato.

Newson (1979) e Scollon (1979) fazem referência aos acontecimentos inesperados que parecem atrair a atenção da criança (como no caso do cachorro latindo observado no video-tape de Melinda, ou de um carro passando na rua que atraiu a atenção de Brenda (19 meses), a criança estudada por Scollon). Comentando sobre eventos desse tipo, Newson (1979: 213) diz que:

The maintenance of communication in an incident of this kind is only accomplished by the fact that one of the two

communicating persons is socially sensitive to the effect of what is happening to the other, moment by moment.

Scollon comenta que esses eventos inesperados podem acarretar dificuldade na interpretação dos enunciados infantis. Esse autor, não tendo notado o barulho do carro na rua, não pôde interpretar a vocalização de Brenda — [k^ha.] — no momento em que ela ocorreu. Somente mais tarde, durante a transcrição da gravação, foi que Scollon notou o barulho do carro precedendo a fala da criança, o que lhe possibilitou interpretar [k^ha.] como "car".

X. Apesar de não ter sido feita uma análise extensiva da fala materna dirigida às crianças nas diferentes situações, a impressão que se tem através da observação dos video-tapes é que o conteúdo dessa fala é bastante especializado para cada situação. Observou-se que as mães "conversam" muito menos com as crianças na situação de alimentação. Verificando-se a proporção de enunciados maternos por minuto gravado, nota-se que Jennifer foi exposta a 14.2 enunciados/minuto na situação de brincadeira, enquanto na situação de alimentação a criança ouviu 7.5 enunciados/minuto. Para Melinda, a proporção foi de 18.9 enunciados/minuto na brincadeira, contra 6.7 enunciados/minuto durante a refeição. Mesmo Alicia, que era um caso especial já que se lhe permitia brincar durante a refeição, foi exposta a menos enunciados/minuto nessa situação (5.6) em comparação com a proporção de enunciados/minuto a que foi exposta na situação de brincadeira (11.6).

Resultados como esses confirmam a observação de Snow (1977). Essa autora notou que mães de crianças de três meses falavam muito pouco com as crianças durante a situação de alimentação ("bottle-feeding"), e que o mesmo padrão se mantinha na interação de mães e crianças mais velhas (durante "spoon-feeding"). As observações de Snow dizem respeito, principalmente, às ocasiões em que a criança tem alimento na boca. Snow considera esse fato como evidência em favor da hipótese de que as mães usam um modelo conversacional em sua interação com crianças em fase pré-lingüística. É porque as mães consideram as crianças como interlocutores potenciais ("conversational partners") que evitam dirigir-lhes a palavra nas ocasiões em que as crianças estão impossibilitadas de "responder". No caso de Jennifer, Melinda e Alicia, observou-se que as mães falavam menos com as crianças durante a situação de alimentação, e que elas evitavam, principalmente, falar às crianças enquanto essas mastigavam os alimentos — no máximo, o que era dito às crianças nessas ocasiões eram ocasionais "Is it good?", "Mm-m, is it good?", ou comentários como "Too much!" (quando a criança enchia demais a boca).

XI. Em resumo, a observação de video-tapes de interações entre

mães e crianças em fase inicial de aquisição lingüística, em situações que são rotineiras na vida dessas crianças, mostrou que essas interações ocorrem num contexto estruturado. As mães parecem empenhadas em manter as situações que constituem rotina na vida das crianças separadas umas das outras, pela especialização de diferentes cômodos da casa para cada uma delas. Essa especialização se estende à fala materna dirigida à criança, nas diferentes situações.

NOTAS

1. Este trabalho constitui parte da minha tese de doutorado, realizado no State University of New York at Buffalo. Na oportunidade agradeço à CAPES pela bolsa de estudos que me foi concedida. Agradeço também à boa vontade dos professores Dr. Kenneth Abrams, Judith Duchan e Paul Garvin que me orientaram na pesquisa.
2. Os dados foram obtidos de situações naturais de interação das mães com suas crianças. A investigadora funcionou apenas como expectadora, não tendo participado dessa interação.
3. Não traduzirei os enunciados maternos. Uma tradução literal não corresponderia à fala ouvida por crianças brasileiras nas mesmas situações. Para uma tradução adequada seria necessário um estudo prévio sobre como as mães brasileiras reagem verbalmente em situações semelhantes.
4. "Patty-cake" é um jogo que consiste na enunciação de rimas, acompanhadas de gesticulação específica. Dou abaixo as rimas ouvidas da mãe de Melinda, com a gesticulação correspondente:

"Patty-cake! Patty-cake!	}	Batendo palmas
Pizza! There!		
Make me a pizza as fast as you can!	}	Movimentos rotatórios com as mãos
Roll it!		
And pat it!	}	Batendo nos joelhos
And toss it in the air!		
And put it in the oven for Mindy to share!	}	Abanando a mão aci- ma da cabeça
	}	Batendo palmas

5. Digo dentro da cultura americana porque a situação não me parece estranha e, tendo mostrado o video-tape de Alicia para estudantes brasileiras (sem filhos), nenhuma delas demonstrou estranheza diante do fato de a mãe de Alicia dar comida à criança e brincar com ela durante o horário da refeição. Em conversas com mães brasileiras fui informada de que essa é uma atitude normal e comum. As mães costumam dar comida à criança e entretê-la com brincadeiras até bem depois dos 2 anos de idade. Para as mães americanas a norma parece ser entregar a tarefa de alimentar-se à própria criança, tão logo esta complete os 12 meses.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOM, L. **Language Development. Form and Function in Emerging Grammars.** Cambridge, Mass., The MIT Press, 1970.
- BRETHERTON, J. & E. Bates. *"The emergence of intentional communication"*. In: Ina C. Uzgiris, org., **Social Interaction and Communication During Infancy.** New Directions for Child Development 4:81-100, 1979.
- BRUNER, J. *"From communication to language. A psychological perspective"*. *Cognition* 3:255-285, 1975.
- , *"Early social interaction and language acquisition"*. In: Schaffer (1977).
- & V. Sherwood. *"Early rule structure: the case of peekaboo"*. In: R. Harre, org., **Life Sentences.** London, Wiley, 1976.
- BULLOWA, M., org.. **Before Speech, The Beginning of interpersonal Communication.** London, Cambridge University Press, 1979.
- COLLIS, G. M. *"Visual co-orientation and maternal speech"*. In: Schaffer (1977).
- , *"Describing the structure of social interaction in infancy"*. In: Bullowa (1979).
- FREEDLE, R. & M. Lewis. *"Prelinguistic conversations"*. In: M. Lewis & L. A. Rosenblum, orgs., **Interaction, Conversation and the Development of Language.** New York, Wiley, 1977.
- LEWIS, M. & R. Freedle. *"Mother-infant dyad: the cradle of meaning"*. In: P. Pliner, L. Krames & T. Alloway, orgs. **Communication and Affect. Language and Thought.** New York, Academic Press, 1973.

- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A study of mother-child interaction with language-learning children: context and maternal interpretation. Tese de doutorado inédita, SUNYAB, Buffalo, New York, 1980.
- NEWSON, J. "The growth of shared understandings between infant and caregiver". In: Bullowa (1979).
- NINIO, A. & J. Bruner. "The achievement and antecedents of labelling". *Journal of Child Language* 5: 1-15, 1978.
- OLNEY, R.L. & E.K. Scholnick. "An experimental investigation of adult perception of one-word utterances", *Journal of Child Language* 5:131-142, 1978.
- SCHAFFER, H.R., org. *Studies in Mother-Infant Interaction*. London, Academic Press, 1977.
- SCOLLON, R. "A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language". In: E. Ochs & B.B. Schieffelin, orgs. *Developmental Pragmatics*. New York, Academic Press, 1979.
- SNOW, C.E. "The development of conversation between mothers and babies". *Journal of Child Language* 4: 1-12, 1977.
- et al. "Talking and playing with babies: the role of ideologies of child-rearing". In: Bullowa (1979).
- STERN, D.N. "The goal and structure of mother-infant play". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 13: 402-421, 1974.

Fls. N.º 02
Pasta N.º 01
Rubrica H

DIVISÃO DE INTERCÂMBIO E EDIÇÕES
Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro
Rua Marquês de São Vicente, 221
Casa B
22453 - Gávea- Rio de Janeiro-RJ

ANAIIS DO
V ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA

VOLUME I

LET/003

OUT/81

É proibido a reprodução total ou parcial desta publicação sem
referência a este original.

ÍNDICE

VOLUME 1

INTRODUÇÃO	5
MARGARIDA BASÍLIO (PUC-RJ)	
Pela não dicionarização de formas flexionadas. .	7
MARIZA DO NASCIMENTO SILVA PIMENTA-BUENO (PUC-RJ)	
Em prol da redefinição da noção de "sujeito de "	
- evidências do português	19
MARGARETHE STEINBERGER ELIAS (PUC-RJ)	
Mecanismos sintático-semânticos da coesão	
textual - contribuições lingüísticas ao	
ensino de redação	44
LEOPOLDINA MARIA SOUZA DE ARAÚJO (UFPA), LUÍS MARQUES DE	
SOUZA (UFRJ) & VERA LÚCIA PAREDES PEREIRA DA SILVA	
(UFRJ/PUC/RJ)	
Aspectos do sistema pronominal na linguagem in	
fantil	65
LEONGR SCLiar CABRAL (PUCC) & MARIA REGINA MACHADO DE	
CAMPOS (PUCC)	
Competência narrativa em pré-escolares carentes.	76
MARIA LAURA TRINDADE MAYRINK-SABINSON (UFMG)	
Contexto e interpretação materna da "fala" de	
crianças em fase inicial da aquisição da língua	
materna	87
MARIA IZABEL SANTOS MAGALHÃES (UnB)	
O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem	
na leitura	114
ROSA MARIA ASSIS VEADO (UFMG)	
Comportamento lingüístico do dialeto rural . . .	143
MAURIZIO GNERRE (UNICAMP)	
O corpus dos Vissungos de São João da Chapada	
(MG)	155
STELLA MARIS BORTONI DE FIGUEIREDO RICARDO (UnB)	
Linguagem e sexismo: o uso da gíria	172

RAFAEL SALEK FIAD BLANCO (UFBa)

- Processos fonológicos e sua manifestação em
diferentes dialetos do português 195

STELLA MARIS DE FIGUEIREDO RICARDO (UnB)

- A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social 205

CLAIZ PASSOS (UFBa), MARIA EMILIANA PASSOS (UFBa) &
SUMAIA SAHADE ARAÚJO (UFBa)

- Implicações teóricas do levantamento pré-tônico do português 233

• VOLUME 2

MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE GNERRE (UNICAMP)

- Considerações sobre a utilização de registros palatalizados e labiovelarizados em um dialeto do litoral do Espírito Santo 243

ELEONORA ALBANO DA MOTTA MAIA

- Hierarquia de constituintes em Fonologia . . . 260

LUIZ CARLOS CAGLIARI (UNICAMP)

- Investigando o ritmo da fala 290

ARYON DALL'IGNA RODRIGUES (UNICAMP)

- Nasalização e fronteira de palavra em Maxakalí 305

GÊLDA ALEXANDER DE BRITO

- As formas subjacentes das palavras terminadas em [ÃO]. 312

EDUARDO ROBERTO JUNQUEIRA GUIMARÃES (PUCC)

- Argumentação e pressuposição 325

MIRIAM LEMLE (MN/UFRJ) & SYLVIA HELENA TABORDA
PEIXOTO (MN)

- Classificação tipológica das línguas indígenas brasileiras 349

MAURÍCIO BRITO DE CARVALHO (UNICAMP)

- A distribuição de locativos em português: uma gramática de casos localista 383

EUNICE PONTES (UFMG)

Da importância do tópico em português 397

TELMO CORREIA ARRAIS (Campus Universitário de
Araraquara)

Predicação com verbos denominais em português . . 430

ANTÔNIO SUÁREZ ABREU (PUCC)

Abrangência e interpretação da impessoalidade
em português 441

MARY AIZAWA KATO (PUC-SP)

Sujeito opcional nas regras de base do português
e suas conseqüências na estrutura superficial . . 450

ANTHONY JULIUS NARO (UFRJ/PUC-RJ) & SEBASTIÃO JOSUÉ

VOTRE (UFRJ/UGF)

Análise automática de textos - usos lingüísticos
e literários 466

Contexto e interpretação materna da "fala" de crianças em fase inicial da aquisição da língua materna¹

Maria Laura T. Mayrink-Sabinson (UEMG)

A literatura sobre a interação mãe-criança sugere a existência de comunicação efetiva bem antes de a criança se tornar um ser "verbal". O comportamento comunicativo não-verbal da criança e o contexto em que seus primeiros enunciados ocorrem são considerados fatores importantes na determinação da interpretação materna desses enunciados. A literatura sobre a aquisição da linguagem tem levado em consideração a interpretação materna como evidência do conhecimento gramatical e pragmático da criança (cf. Bloom, 1970, 1973; Bowerman, 1973, Bates et al., 1976, entre outros). No entanto, uma consulta à bibliografia em aquisição da linguagem ou em interação mãe-criança vai mostrar que não existem trabalhos em que se tente uma descrição do contexto ou das habilidades comunicativas não-verbais da criança tomados como elementos relevantes para a interpretação materna.

O objetivo deste trabalho é tentar essa descrição do contexto geral da interação mãe-criança e das habilidades comunicativas da criança, verificando como esses se relacionam à interpretação materna da "fala" infantil.

Video-tapes de interações de três pares de mãe-criança, em três situações rotineiras na vida desses pares (brincadeira, alimentação e banho) foram usados como fonte de dados. Os informantes são norte-americanos, tendo o inglês como língua nativa. As três crianças são primogênitas, do sexo feminino. Me

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMS, K.H. "Coordinated movement in children's faces, and what parents know about it". In: M.R. Key & D Preziosi(orgs), Nonverbal Communication Today: Current Reserach. 1980
- BATES, E. et al. "From gesture to the first word: On cognitive and social prerequisites". In: M. Lewis & L. Rosembium(orgs.), Conversation, Iteration, and the Development of language . New York: John Wiley & Sons, 1976.
- BLOOM, L. Language Development. Form and Function in Emerging Grammars. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1970.
- _____. One Word at a Time. The Hague: Mouton, 1973.
- BOWERMAN, M.F. Early Syntatic Development. London. Cambridge University Press, 1973.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A study of mother-child interaction with language-learning children: context and maternal interpretation. Tese de doutorado inédita, State University of New York at Buffalo, Buffalo, New York, 1980a.
- _____. "O contexto da interação mãe-criança e as interpretações maternas". A sair na coleção Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura. Vo. 3, do Departamento de Lingüística e Teoria da Literatura da FALE/UFMG, Belo Horizonte, 1980b.
- OLNEY, R. L. & SCHOLNICK, E.K. " An experimental investigation of adult perception of one-word utterances". Journal of Child Language 5, 131-142, 1978.
- SACKS, H.E.A. Schegloff & G. Jefferson. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". Language 50, 696-735, 1974. .

SCHEGLOFF, E.A. SACKS H. "Opening up closings", Semiotica 6,
289-327, 1973.

SNOW, C.E. " The development of conversation between mothers and
babies". Journal of Child Language 4, 1-12, 1977