

OGRI/AP
C.C./REL
42.1

ESTER MIRIAM SCARPA,

procedo n° 01-P-1039/73.

PUBLICAÇÕES

1) Livros e capítulos de livros.

Gebara, E.M.S. (1984). "A Lingüística e o ensino da língua materna" (em colab. com Jonas Araújo e Tânia Alkmin). In Geraldini, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. Editora Assoeste, Editora Educativa, 25-31 (doc. III - 1).

Scarpa, E.M. (1985). Intonação e processos dialógicos: fusão ou diferenciação?". In de Lemos, C. (org.) *Aquisição da Linguagem . Série Estudos*. Faculdades Integradas de Uberaba, 56-74 (doc. III - 2).

Scarpa, E.M. (1990). "Intonation and dialogue processes in early speech". In Conti-Ramsden & C. Snow (orgs.). *Children's Language*, vol.7. Hillsdale, N.J, Lawrence Erlbaum Ltd., 147-169. (doc. III - 3).

Coudry, M. I. & Scarpa, E.M.. (1991). De como a avaliação da linguagem pode contribuir para sistematizar ou instaurar o déficit. In Rojo, R.H. (org.). *Fonoaudiologia e Lingüística*. S.P., Educ (Editora da. da PUC), 83-95. Artigo revisto e re-publicado. (doc. III - 4).

Scarpa, E.M. (1996a). "Duas marginalidades e falsas expectativas na aquisição da prosódia". In Castro, M.F.P. *O método e o "dado" no Estudo da Linguagem*. Editora Pontes, Campinas, 87-110 (doc. III - 5).

Camargo, E. A. & Scarpa, E.M. (1996b). Desenvolvimento narrativo em crianças com Síndrome de Down. In Marchesan, I. Q. & Zorzi, J. L. & I. C. D. Gomes (orgs). *Tópicos em Fonoaudiologia*, vol 3. Editora Lovise, SP, 59-84 (doc. III - 6).

Scarpa, E.M. (org.) (1999). *Estudos de prosódia*. Campinas, Editora da UNICAMP. **(doc. III – 7).**

Scarpa, E. M. (1999). Apresentação. *Estudos de prosódia*. Campinas, Editora da UNICAMP, 5-15. **(doc. III – 7).**

Scarpa, E. M. (1999) . Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e fatos prosódicos. In Scarpa, E. M. (org). *Estudos de Prosódia*. Campinas da UNICAMP, 253-284. **(doc. III – 7).**

Abaurre, M.B.; Galves, C. & Scarpa, E.M. (1999). A interface fonologia –sintaxe. Evidências do português brasileiro para uma hipótese top-down na aquisição da linguagem. In Scarpa, E.M. (org.) *Estudos de prosódia*. Campinas, Editora da UNICAMP, 285-323. **(doc. III – 7).**

Scarpa, E. M. (1999) Interfaces entre componentes e a aquisição da prosódia. In Lamprecht, R. R. (org) *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 17-38. **(doc. III – 8)**

Scarpa, E.M. (2001). Aquisição da Linguagem. In Mussalin, F. & Bentes, A. (orgs). *Introdução à Lingüística. Domínios e Fronteiras, Volume II*. São Paulo, Cortez Editora, 203-232. **(doc. III – 9)**

2. Publicações em revistas e anais de congressos.

Scarpa, E.M. (1985). "A emergência da coesão intonacional", *Cadernos de Estudos Lingüísticos* , 8, 31-43, IEL/ UNICAMP **(doc. III – 10)**

Coudry, M.I. & Scarpa, E.M. (1986). "De como a avaliação da linguagem pode contribuir para inaugurar ou sistematizar o deficit". *Revista Distúrbios Comunicação*, PUC - SP, 117-136 (doc. III – 11).

Scarpa, E.M. (1987). "Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?". *Estudos Lingüísticos*, vol. XIV, 118-129 (doc. III-12).

Scarpa, E.M. (1988). "Desenvolvimento da intonação e organização da fala inicial". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, vol. 14, IEL, UNICAMP, 65-84 (doc. III- 13).

Scarpa, E.M. (1991). "O jogo, a construção e o erro". *Idéias*, vol 10. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, 54-67 (doc. III- 14).

Scarpa, E.M. & Muñoz, X.S. (1992) "Code-switching e discurso relatado. Um estudo da aquisição bilingüe português - espanhol". *Estudos Lingüísticos. XXI. Anais de Seminários do GEL*, vol.II, 1012- 1019. (doc. III – 15)

Scarpa, E.M. (1992). "Sobre a aquisição da prosódia". *Anais do II Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem*, .Porto Alegre, PUCRS, 103- 115 (doc. III – 16).

Scarpa, E. M. (1994) . Apresentação . *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, no.26, IEL/UNICAMP, 5-6 (doc. III-17)

Scarpa, E. M. (1995). Organizações rítmicas na fala inicial. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*, Univ. Fed. da Paraíba, 1260 - 1266 (doc. III – 18).

Scarpa, E.M. (1995). "Sobre o sujeito fluente". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 29, IEL/ UNICAMP, 163-184 (**doc. III – 19**).

Camargo, E.A. & Scarpa, E. M. (1996b). O texto narrativo em crianças com Síndrome de Down. *Estudos Lingüísticos*, no. XXV, 400-405 (**doc. III- 20**).

Scarpa, E.M. (1997). Pobrezas e riquezas da pesquisa em Aquisição da Linguagem no Brasil. *Boletim 21, ABRALIN. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN*, Maceió, março de 1997, 404 - 410 (**doc. III- 21**).

Scarpa, E. M. (1997). Learning External Sandhi. Evidence for a Top-Down Hypothesis of Prosodic Acquisition. In Sorace, A .; Heycock, C. & Shillcock, R. (orgs). *Proceedings of GALA '97 Conference on Language Acquisition and Knowledge Representation*. Edimburgo, Escócia., 272-277 (**doc. III - 22**).

Scarpa, E. M. (1998). Interfaces entre componentes na aquisição da prosódia. *Estudos Lingüísticos*, no. XXVII, 829-834 (**doc. III- 23**).

Bailey, T.; Plunkett, K. & Scarpa, E. (1999). A cross-linguistic study in learning prosodic rhythms: rules, constraints and similarity. *Language and Speech*, vol 42, no. 1, 1-38 (**doc. III- 24**).

Scarpa, E. M. (2.000). Filler-sounds and the acquisition of prosody. In *CALAP, Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage.*, no. 20, 83-99 (**doc. III- 25**).

3. Traduções.

(1979) . Tradução e adaptação de Usos da Linguagem, de F. Vanoye (em colaboração com Haquira Osakabe, Michel Lahud e Clarice S. Madureira) **(doc. III- 26)**.

Scarpa, E.M. (1985c). "Sobre a estrutura formal do diálogo", de Maria Novakowska. In *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 9, 133-142 **(doc. III- 27)**.

4.. Organização de número temático de revista.

(1994). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, no.26. Volume temático: Psicolingüística **(doc. III- 28)**.

5. Artigos inéditos.

5a . No prelo:

Scarpa, E.M. O recurso a níveis prosódicos superiores na aquisição e na afasia. *PaLavra*, PUC, Rio de Janeiro **(doc. III- 29)**.

Scarpa, E. M. Abordagens prosódicas à linguagem de sujeitos cérebro-lesados. *Estudos Lingüísticos*, XXXI. **(doc. III - 30)**.

Scarpa, E.M. Dificuldades prosódicas em sujeitos cérebro-lesados. *Revista ALFA*, UNESP (volume em homenagem a Francisco da Silva Borba) **(doc. III - 31)**.

Scarpa, E. M. Lingüística, aquisição e afasia: questões em comum (apresentação da mesa-redonda do mesmo nome). *Letras de Hoje*, RS. **(doc. III – 32)**.

5b. Nunca submetidos a publicação:

Scarpa, E.M. (1990). Prosodic strategies for the emergence of long utterances. Comunicação apresentada no V International Congress for the Study of Child Language. Budapeste, julho de 1990. **(doc. III – 33)**.

Scarpa, E.M. (1990). Organizando a forma fônica: coesão intonacional nas primeiras narrativas **(doc. III – 34)**.

Scarpa, E.M. & Lier-de Vitto (1990). Remarks on language perception **(doc. III – 35)**.

5c. Submetido a publicação.

Scarpa, E. M. & Iliovitz, E. R. Lapsos, disfluências e estrutura prosódica. Submetido a publicação em *Cadernos Lingüísticos*, XXXII **(doc. III- 36)**.

III - A

O TEXTO NA SALA DE AULA

— Leitura & Produção —

 **ASSOESTE** Editora Educativa

Cascavel - Pr. 1991

A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA*

Ester Gebara, Jonas de Araújo Romualdo e
Tânia M. Alkmin — IEL — UNICAMP

Gostaríamos de começar colocando a seguinte questão:

"Em que a lingüística pode ajudar no ensino de língua materna?"

Nossa idéia é a de que a lingüística pode desempenhar um papel importante, primeiramente

— na formação acadêmica e intelectual do professor. O conhecimento de procedimentos de análise de fatos lingüísticos, dos princípios gerais da ciência lingüística, etc. contribui para o entendimento do objeto, isto é, do fenômeno lingüístico.

O professor de língua necessita de conhecimentos científicos a respeito daquilo com que trabalha. A lingüística, ao longo do tempo, vem acumulando informações quanto às características da linguagem humana, suas funções, sua estrutura, que, compreendidas, podem funcionar como um instrumental eficiente para que o professor possa "distanciar-se" do fenômeno lingüístico e discuti-lo, especular a respeito dele.

Achamos que as informações vindas da lingüística a respeito da linguagem, no entanto, não devem confundir-se com a própria linguagem. Assim, como qualquer outro objeto de estudo científico, o estudo da linguagem requer não só um conjunto de terminologia própria, procedimentos de análise e o estabelecimento de postulados gerais, mas também o hábito da reflexão sobre a linguagem. E o professor de língua parece ser um dos grandes interessados.

Em segundo lugar, e em decorrência do primeiro ponto, achamos que a lingüística pode contribuir para a constituição de uma atitude do professor de língua. A lingüística afirma que a língua é um complexo de variantes e que não existe superioridade de uma variedade sobre outra; discute a noção de correção lingüística. Esses e outros tipos de colocações podem funcionar como um embasamento de

* Publicado originalmente em *Linha d'Água*, Boletim da Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL/SP), nº 1, janeiro 1980, p. 7-12.

uma atitude de tolerância lingüística por parte do professor em relação aos diversos dialetos de seus alunos.

Nossa opinião é que qualquer tipo de comportamento didático do professor reflete um sistema de crenças, implícito ou explícito, inclusive a respeito da linguagem. O autoritarismo lingüístico, melhor dizendo, a atitude de desqualificação da fala do aluno em favor da valorização da fala professoral (na verdade, a fala que o professor supõe que tem) é sustentada pela crença na existência da "boa linguagem", na linguagem correta em si mesma e, por conseguinte, na necessidade de substituir os hábitos lingüísticos dos alunos. Uma formação lingüística correta, digamos assim, concorre para a formação de uma atitude não preconceituosa, e dá margem a que o professor, em vez de apelar para a burrice universal dos alunos — "a incapacidade deles de aprender a falar e escrever o português" — seja capaz de questionar aquilo que lhe é imposto como tarefa: abstrair a variação e crer absolutamente na homogeneização da sua clientela. Mais que isso, acreditar que as dificuldades e problemas do ensino de língua materna podem ser resolvidos no âmbito de discussões pedagógicas e didáticas.

Sabemos que a realidade da formação do professorado é bem outra. Em geral, o que se observa nas Faculdades de Letras é a apresentação de uma "feira" de teorias mais em voga. Acena-se para o fato de que a compreensão de uma teoria lingüística (ou mais de uma) fornece instrumento necessário para que o professor dê boas aulas de língua. Só que essa passagem — isto é, a manipulação de uma teoria e a aula de língua — não é clara para ninguém. Então, o que se verifica é a constrangedora situação de aulas de lingüística para alunos do secundário. Antes de mais nada, o que se perde de vista com isso é o próprio objetivo do ensino no nível secundário, confundido com o do nível superior. Essa suposta aplicação imediata da lingüística tem versões ainda mais graves quando efetivamente a "feira" das Faculdades de Letras é transferida para as salas de aula do secundário. Observam-se aplicações apressadas e imediatistas de teorias de vanguarda, ainda em discussão, sem que o professor tenha podido sequer refletir sobre a necessidade ou não da incorporação dessas novas informações à sua própria formação. Assim, da teoria de gramática gerativa transformacional, por exemplo, aproveitam-se os diagramas em árvores e substituem-se as terminologias tradicionais de sujeito e predicado, por sintagma nominal e sintagma verbal (ou frase nominal e frase verbal), respectivamente, sem se perceber que as árvores são artifícios descritivos (até mesmo gráficos), que a nova terminologia é uma nova terminologia, que tudo isso pertence a um arcabouço teórico e

epistemológico muito amplo. O que significa ensinar aos alunos "fazer árvores", ou a noção de signo? Será que o professor tem consciência de que está ensinando, e mal, partes de teorias lingüísticas?

Gostaríamos de apontar dois dados que, em nossa opinião, contribuíram (e contribuem) fundamentalmente para esse quadro.

De um lado, é preciso considerar a situação do ensino no Brasil e, entre outros fatores, levar em consideração o total descaso com que tem sido tratada a formação do magistério.

De outro, é preciso considerar o papel que a lingüística assumiu desde a sua introdução, em 1964, nos currículos das Faculdades de Letras. O que nos parece que aconteceu foi uma supervalorização do caráter científico da nova disciplina, em detrimento de um suposto caráter passadista e fora de moda da gramática tradicional. A lingüística, até chamada de ciência piloto das ciências humanas, fascinou a todos com sua aura de modernidade e passou a ser consumida em grande escala, e apressadamente, por consumidores despreparados. Desqualificou-se a gramática tradicional como não-científica, e no lugar introduziram-se noções vagas e abstratas de novas e sensacionais afirmativas da lingüística, que, magicamente, deveriam ser utilizadas pelos professores e de forma eficiente. Em nenhum momento se questionou o "conteúdo" do ensino de língua materna. Na verdade, travestiu-se a velha tradição de ensino de língua com novas roupas da lingüística moderna.

Agora, perguntamos novamente, além da formação intelectual do professor, teria a lingüística realmente alguma serventia?

Achamos que sim. Se comparássemos os pressupostos da lingüística com o comportamento do professor em sala de aula, com as atitudes do homem comum em relação a sua língua, com as crenças e preconceitos veiculados pela cultura oficial, veríamos que a reflexão sobre a linguagem nos deveria provocar, no mínimo, algumas inquietações, algumas perplexidades.

Por que, aceitando pressupostos da lingüística que afirmam, por exemplo:

— que qualquer falante nativo de uma língua, através dos processos de aquisição da linguagem, acaba por ser detentor de um certo tipo de conhecimento dessa língua,

— que a valorização de formas lingüísticas é uma construção social, ditada pela organização dos grupos humanos e que, portanto, não existe a boa ou a má linguagem em si mesma, concordamos

— que o papel do professor é “ensinar” o português e não nos perguntamos o que seria afinal ensinar a língua materna?

-- que a variação é um equívoco a ser superado, e possível de ser neutralizado no ensino?

— que a chamada língua culta é um objeto estável, a-histórico, justificado por si só?

Tal linha de reflexão, na verdade, nos levaria a pôr em questão não só o ensino de língua na escola mas também o papel da própria escola. Se se aceita que qualquer falante do português sabe português, então a escola se justificaria somente na medida em que fornecesse instrumental para o uso da escrita (tida como código derivado da linguagem oral). Mas ainda assim, por que o que é reconhecido como linguagem escrita se distancia tanto da linguagem oral? Por que não se pode escrever num dialeto “mais familiar”? Continuando nessa direção, seria perfeitamente legítimo nos colocarmos outras questões ainda:

Por que acreditamos na necessidade de uma unidade lingüística?

Por que acreditamos que requisitos como clareza, explicitação, objetividade, correção, são categorias em si e não, hábitos de uma tradição valorizada de um tipo de fala?

Esse tipo de questionamento nos leva, é claro, muito mais a pensar a realidade social do que a realidade lingüística. Sabemos que a utilização da língua é regida por um conjunto de regras sociais que regulam a pertinência ou não, a adequação ou não dos comportamentos lingüísticos. Ou seja, tanto para a escrita como para a fala, existem restrições e assentimentos quanto ao seu uso: há punições previstas para quem infringe essas regras que vão desde estar exposto à galhofa até não ser aceito em empregos, por exemplo. Não podemos perder de vista que a hierarquização das formas lingüísticas é calçada em valores que refletem a estrutura de uma sociedade, no caso da nossa, a de uma sociedade de classes.

Então, dentro desse quadro, qual é o papel do professor?

Institucionalmente, o papel previsto para o professor é o de utilizador de um certo tipo de violência simbólica (P. Bourdieu). Cabe ao professor, ao impor a norma, que está relacionada aos dialetos das classes dominantes, silenciar os detentores dos dialetos marcados pela classe ou origem de classe dos dominados. Em suma, o professor exerce a dominação lingüística, é o seu agente qualificado. Entendemos por dominação lingüística, um conjunto de atitudes, que se

apóia em critérios de autoridade dos escritores, dos gramáticos, de “clareza”, ou de “estética”, entre outros — que visa a negar os portadores de dialetos não-prestigiados socialmente. Na verdade, não é a fala dessas pessoas que está em discussão, mas a classe, o grupo social a que pertencem os discriminados lingüisticamente.

A justificação manipulada pelo professor para exercer o seu papel pode vir através de argumentos originários da gramática normativa ou de todo um aparato técnico-científico da lingüística. Em outras palavras, com lingüística ou com gramática normativa, sendo professor eficiente ou não, é esse o papel do professor:

— ensinar a língua que convém em ocasiões formais, ritualizadas, ou seja a dita língua padrão.

"Receio bem que jamais venhamos a desembaraçar-nos de Deus, pois cremos ainda na gramática" (Nietzsche).

Este trabalho não pretende avançar nenhuma novidade sobre a relação entre política e gramática, mas apenas divulgar algumas reflexões correntes sobre o tema em certos círculos. O tom do trabalho será, é evidente, político.

Para tratar, mesmo que sumariamente, do tema, é necessário antes de tudo conceituar gramática. Ver-se-á que, qualquer que seja a acepção em que se tome este termo, a questão da política lhe está inexoravelmente ligada. Distinguir-se-ão três conceitos correntes, que equivalem a três maneiras de se entender a expressão "conjunto de regras lingüísticas".

1) No sentido mais comum, o termo gramática designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem "falar e escrever corretamente". Neste sentido, pois, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas. Usualmente, tais regras prescritivas são expostas, nos compêndios, misturadas com descrições de dados, em relação aos quais, no entanto, em vários capítulos das gramáticas, fica mais do que evidente que o que é descrito é, ao mesmo tempo, prescrito. Citem-se como exemplos mais evidentes os capítulos sobre concordância, regência e colocação dos pronomes átonos.

2) Num segundo sentido, gramática é um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método. Neste caso, por gramática se entende um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados realmente produzidos por falantes, regras que são utilizadas. Neste caso, não importa se o emprego de determinada regra implica numa avaliação positiva ou negativa da expressão lingüística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua.

* Publicado originalmente na revista NOVOS ESTUDOS CEBRAP, v. 2, nº 3, p. 64-69, nov. 1983.

Gramáticas do primeiro tipo preocupam-se mais com como deve ser dito, as do segundo ocupam-se exclusivamente de como se diz. Para que a diferença fique bem clara, imagine-se um antropólogo que descreva determinado sistema de parentesco de um certo povo, e outro que o censure por desrespeitoso, por não distinguir-se o papel do pai e do tio. . .

3) Num terceiro sentido, a palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática, e o fato mesmo de que fala testemunha isto, porque usualmente não se "inventam" regras para construir expressões. Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variedades. O conjunto de regras lingüísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório lingüístico.

Uma gramática do tipo 2 será tanto melhor quanto mais coincidir com uma gramática do tipo 3, isto é, quanto maior conteúdo empírico explicar. É por esta razão que Chomsky diz que a tarefa do lingüista é semelhante à da criança que está aprendendo a língua de sua comunidade: ambos devem descobrir as regras da língua. Os lingüistas, sabe-se, são muito menos bem-sucedidos que as crianças.

Talvez haja regras gerais válidas para todas as línguas. Talvez não. Não discutamos isto aqui. Aceitemos que uma gramática refere-se a uma língua. Ocorre que língua não é um conceito óbvio. Pelo menos, pode-se dizer que há um conceito de língua compatível com cada conceito de gramática. Isto é, vista a língua de uma certa forma, ver-se-á a natureza e a função da gramática de uma forma compatível. Qualquer outra postura será incoerente em excesso para merecer atenção. Distingamos, pois, três conceitos de língua.

a) O primeiro conceito é o mais usual entre os membros de uma comunidade lingüística, pelo menos em comunidades como as nossas. Segundo tal forma de ver a questão, o termo língua recobre apenas uma das variedades lingüísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade que é pretensamente utilizada pelas pessoas cultas: É a chamada língua padrão, ou norma culta. As outras formas de falar (ou escrever) são consideradas erradas, não pertencentes à língua. Definir língua desta forma é esconder vários fatos, alguns escandalosamente óbvios. Dentre eles está o fato de que todos ouvimos diariamente pessoas falando diversamente, isto é, segundo regras parcialmente diversas, conforme quem fala seja de uma ou de outra região, de uma ou de outra classe social, fale com um interlocutor de um

certo perfil ou de outro, segundo queira vender uma imagem ou outra. Esta definição de língua peca, pois, pela exclusão da variedade, por preconceito cultural. Esta exclusão não é privilégio de tal concepção, mas o é de uma forma especial: a variação é vista como desvio, deturpação de um protótipo. Quem fala diferente fala errado. E a isso se associa que pensa errado, que não sabe o que quer, etc. Daí a não saber votar, o passo é pequeno. É um conceito de língua elitista.

b) O segundo conceito de língua, ligado a gramáticas do tipo 2, também é excludente, em relação aos fenômenos, não tanto por só incluir partes, mas por incluir de certo modo apenas. Aqui língua equivale a um construtor teórico, necessariamente abstrato. Como tal, é considerado homogêneo, não prevê variações no sistema. O que faz é prever sistemas coexistentes, mas não incorpora, embora trabalhe com base em enunciados da fala, as flutuações da fala. Não se quer pôr em dúvida a necessidade da construção do objeto teórico para a tarefa científica de descrever línguas. Trata-se de colocar a dúvida: até que ponto, efetivamente, tais construtos representam o maior conteúdo empírico possível e até que ponto são restritivos em relação aos fenômenos. As teorias pagam seu preço às ideologias a que se ligam. Por exemplo: o estruturalismo exclui o papel do falante no sistema lingüístico, define a língua como meio de comunicação, o que implica que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores. A Gramática Gerativa só considera enunciados ideais produzidos por um falante ideal que pertença a uma comunidade lingüística ideal. Além disso, concebe a língua como espelho do pensamento, o que implica fazer uma semântica de base lógica privilegiando o valor de verdade dos enunciados. O que é uma exclusão de todas as outras funções da linguagem.

Estes tipos de concepção de língua, no entanto, não avalisam nenhum preconceito contra qualquer língua ou contra qualquer variedade lingüística. Mas, de fato, trabalham com dados higienizados. E as gramáticas que as estudam estabelecem prioridades, o que sempre significa, na prática, deixar para as calendas as tarefas consideradas posteriores e dependentes da principal.

c) Considerando-se que os falantes não falam uma língua uniforme e não falam sempre da mesma maneira, a terceira concepção de gramática opera a partir de uma noção de língua mais difícil de explicitar. Digamos, em poucas palavras, que neste sentido língua é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade e reconhecidas como heterônimas de uma língua. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua. É interessante ob-

servar que a propriedade "pertencer a uma língua" é atribuída a uma determinada variedade bastante independentemente dos seus traços lingüísticos internos, isto é, de suas regras gramaticais, mas preponderantemente pelo sentimento dos próprios usuários de que falam a mesma língua, apesar das diferenças. Assim, não importa se uma determinada variedade A de uma língua é mais semelhante a uma variedade X de outra língua do que a uma variedade B da mesma língua. A e B serão consideradas variedades de um mesma língua, X será uma variedade de outra língua. Este tipo de fenômeno é comum em fronteiras políticas, que são muito comumente fronteiras também lingüísticas por causa das atitudes dos falantes mais do que por causa dos traços gramaticais das formas lingüísticas. Língua é, pois, neste sentido, um conjunto de variedades.

Consideremos agora alguns fatos lingüísticos. Pouco se sabe sobre as línguas a despeito dos séculos de trabalho a elas dedicados, mas algumas coisas são evidentes. A mais evidente de todas é que as línguas estão estreitamente ligadas a seus usuários, isto é, aos outros fatos sociais. Não são sistemas que pairam acima dos que falam, e não estão isentas dos valores atribuídos pelos que falam.

Um outro fato evidente é que as línguas variam. Não se sabe de nenhuma língua que seja uniformemente falada por velhos e jovens, homens e mulheres, pessoas mais e menos influentes, em qualquer circunstância. Este fato faz das línguas um objeto extremamente complexo não só pela dificuldade, já de si enorme, de se descobrir a totalidade das regras gramaticais encontráveis e a sua natureza (se categóricas ou variáveis), mas também por causa da extrema dificuldade em se fixar o limite entre o que é e o que não é lingüístico. Tomar uma decisão sobre este aspecto já é assumir concepções em geral não inocentes no campo ideológico. De uma certa maneira, é um problema análogo ao da separação entre a economia e a política.

Um terceiro fato evidente é que as línguas mudam. As gramáticas do tipo 1 fazem o possível para ser insensíveis a esta realidade, mas ela é tão forte que mesmo elas acabam por dobrar-se, embora parcial, tardiamente e apenas segundo uma razão: por se pautarem nos "bons escritores", que sempre incorporam formas novas ou mesmo criam formas alternativas. O que tais gramáticas não fazem é associar o fato da mudança ao fato da variação, inerente às línguas naturais, por causa dos valores que os usuários atribuem a formas distintas.

Um outro fato que não pode ser esquecido é que a variedade lingüística estudada e aconselhada por gramáticas do tipo 1 é fruto

de um longo e minucioso trabalho explícito voltado não sobre a língua, no sentido c, mas sobre uma de suas variedades, para "aperfeiçoá-la". Um dos resultados deste trabalho é a apresentação desta variedade como se ela não tivesse a mesma origem das outras. Em resumo, aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais influente do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura deste grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para ter acesso ao poder. O que precisa ficar claro é que esta variedade, a mais prestigiada de todas, tem a força que tem em função de dois fatores, ambos desligados de sua, digamos estrutura: pelo fato de ser utilizada pelas pessoas mais influentes, donde se deduz que seu valor advém não de si mesma, mas de seus falantes; e por ter merecido, ao longo dos tempos, a atenção dos gramáticos, dos dicionaristas e dos escribas em geral, que se esmeraram em uniformizá-la ao máximo, em adicionar-lhe palavras e regras que acabaram por torná-la, efetivamente, a variedade capaz de expressar maior número de coisas. Não necessariamente de expressar melhor, mas de expressar mais. As outras variedades ou foram confinadas ao uso no dia-a-dia ou para finalidades muito bem definidas pela sociedade.

Resumindo, há fatos básicos em relação às línguas que não podem ser esquecidos, a não ser por uma certa vontade política: a) que as línguas não existem em si; b) que elas variam, isto é, não são uniformes, num tempo dado; c) mudam, isto é, não são iguais em dois tempos diferentes, nas suas variedades; d) em certas sociedades, há uma variedade que merece tanta atenção, tanto trabalho de normalização e de criação e/ou incorporação, e em torno de cujas virtudes se faz tamanha pregação que todos acabam por concordar que esta variedade é a língua, sendo as outras formas imperfeitas e desviantes da língua (da significando aqui não pertença, mas ponto de partida).

Pode parecer que se trate de preciosismo verbal, mas é preciso acentuar que no interior das línguas não há variantes, termo que pode dar a idéia de que uma forma deriva, bem ou mal, de outra, que é superior, melhor, mas apenas variedades, isto é, formas coexistentes. Eventualmente, uma forma de uma variedade pode ter sido emprestada de outra, como há empréstimos de língua para língua e consequente adaptação. E é preciso dizer com todas as letras que todas as variedades são boas e corretas, e que funcionam segundo regras tão rígidas quanto se imagina que são as regras da "língua clássica dos melhores autores". As variedades não são, pois, erros, mas diferenças.

Não existe erro lingüístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, ao invés de outra, mas no uso de uma variedade ao invés de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala. Assim, é tão inadequado (não errado) dizer-se "Vossa Senhoria quer fazer o obséquio de me passar o sal" numa refeição em família quanto dizer-se "Ô, meu chapa, qué fazê o favor de demití o Ministro X que ninguém mais tem saco pra guentá ele?" ao Presidente da República numa reunião do Ministério. Mas não se diga que esta última frase está errada. Ela é uma frase do português, tem regras próprias. Nos exemplos, trata-se apenas de gafes análogas a ir à praia de smoking ou a um jantar formal de bermudas. O "erro", portanto, se dá sempre em relação à avaliação do valor social das expressões, não em relação às expressões mesmas. Não fosse assim, seria como considerar mal acabado um colete por não ter mangas.

Digamos mais diretamente, então, o que há de político nas gramáticas. Em gramáticas do tipo 1, o que há de político é mais do que evidente. Elas são excludentes em alto grau. Em primeiro lugar, excluem a fala, considerando propriamente corretas apenas as manifestações escritas (ou as faladas que as repetem, que continuam, na verdade, sendo escritas. . .). Sabe-se que a escrita, como nós a conhecemos, é posterior à fala e foi construída sobre ela, embora esteja claro que as duas modalidades são diversas em numerosos aspectos que não cabe aqui tratar. Ao eleger a escrita, não elegem qualquer manifestação escrita. Adotam como modelo a escrita literária. Ora, é evidente que a literária não é a única escrita, nem a melhor. É uma dentre elas, e só é melhor para a literatura. Mas isso não é tudo. Ao eleger a escrita literária, elegem alguns escritores, ou ainda uma seleção de suas obras (inclusive para evitar imoralidades. . .). Selecionam apenas os clássicos. Uma das características dos clássicos, na verdade a mais relevante para as gramáticas (e para representar bons usos da língua!) é serem antigos. De degrau em degrau, excluindo a oralidade, a escrita não literária, a escrita literária moderna, o que tais gramáticas nos apresentam é antes de mais nada uma língua arcaica em muitos de seus aspectos. Esquecem estas gramáticas que tais clássicos foram, em seu tempo, freqüentemente apedrejados pelo "mau uso da linguagem", porque então também havia os clássicos a serem imitados.

Em segundo lugar, uma gramática assim pensada e construída exclui a variação, tanto a oral como a escrita. As variedades regionais são, para ela, regionalismos, e merecem tratamento tão desprezível quanto os estrangeirismos, elencados entre os vícios de linguagem. As variedades sociais eventualmente trazidas para os textos pelos escritores ou são folclore ou concessão incompreensível ao mau gosto. É pois política, absolutamente falta de senso histórico mas não ingênua, a atitude purista e arcaizante, por considerar sem valor, erradas, frutos da falta de cultura e do desleixo as manifestações não avaliadas por um estreito e freqüentemente mau "bom gosto". O preconceito contra qualquer manifestação lingüística popular é escandaloso nas gramáticas deste tipo. Maurizio Gnere, em texto ainda inédito, afirma que a língua é o único lugar em que a discriminação é aceita. Em nenhum documento está dito que não se tem o direito de discriminar alguém por causa de seu sotaque ou de qualquer outra peculiaridade lingüística, embora se condene claramente a discriminação quando baseada em fatores como religião, cor, ideário político etc. Diria que não só não se trabalha em favor do fim da discriminação lingüística, como, pelo contrário, cada vez mais se valoriza a língua da escola, que é na verdade a língua do Estado.

Gramáticas do tipo 2 são políticas em três sentidos, pelo menos: a) em primeiro lugar porque, embora se baseiem na oralidade, a construção dos modelos e, na verdade, o corpus utilizado levam sempre, inperceptivelmente talvez, para a consagração da variedade padrão como representante ideal das regras da língua. A melhor demonstração desta atitude é que o estudo da variação lingüística cabe a um ramo interdisciplinar, a socio-lingüística, não à lingüística mesma; b) em segundo lugar, tais gramáticas são políticas na construção e delimitação do objeto: conforme o que excluem ou incluem no objeto da teoria, efetuam um recorte dos fenômenos que imediatamente denuncia as ligações ideológicas da teoria gramatical com certas concepções de outros fenômenos sociais. Casos evidentes são o estruturalismo americano, ligado diretamente ao behaviorismo, e a gramática gerativa, que apela fortemente para o inatismo. Compare-se, também, a concepção de signo em Saussure e em Voloshinov; c) pela exclusão que tais gramáticas promovem do aspecto histórico das línguas, das razões sociais das mudanças. A doutrina da precedência da sincronia vem de par com uma concepção de língua como sistema independente de fatores extra-lingüísticos, excluindo totalmente o papel da história e das reais relações entre os falantes.

As gramáticas do tipo 3 são evidentemente políticas. Neste ca-

so, no entanto, não necessariamente a marca política é imposta por grupos de poder especializados. É a própria comunidade que fala a língua que trabalha politicamente, impingindo normas de linguagem, e excluindo os que não se submetem. Neste sentido, os próprios falantes promovem o máximo possível de normalização ou de especialização de variedades, atribuindo valores às formas lingüísticas. Em comunidades de maior escolaridade, é claro que gramáticas do tipo 1 interferem em gramáticas do tipo 3. Daí porque normas e concepções daquelas gramáticas podem encontrar-se reproduzidas nestas, e a comunidade, embora exercite a diversidade, considera explicitamente uma forma de falar melhor que outra. A forma mais valorizada coincide com a forma padronizada pelas gramáticas.

E, no entanto, não existe nenhuma variedade e nenhuma língua que sejam boas ou ruins em si. O que há são línguas e variedades que mereceram maior atenção que outras, segundo necessidades e eleições historicamente explicáveis. Necessidades e eleições claramente políticas. Fischman, em seu *Sociology of language*, menciona quatro atitudes básicas adotadas em relação a variedades privilegiadas, que as valorizaram sobremaneira.

Padronização: consiste na codificação e aceitação, dentro de uma comunidade lingüística, de um conjunto de hábitos ou normas que definem o uso "correto" (Steward). Este é um assunto típico dos guardiões da língua: escritores, gramáticos, professores, etc., isto é, de certos grupos cujo uso da língua é profissional e consciente. Codifica-se a língua e ela é apresentada à comunidade como um bem desejável. Em seguida, promove-se a variedade codificada, por meio de agentes e autoridades como o governo, sistemas de educação, meios de comunicação etc. O que é importante verificar, nesta tarefa, é que ela é efetuada sobre uma variedade que, antes de ser trabalhada, é (considerada) cheia de "defeitos e lacunas". A padronização não é, pois, uma propriedade da língua, mas um tratamento social. Consiste em fazer passar por natural o que é criado.

Autonomia: é uma atitude que se preocupa com a unidade e a independência do sistema lingüístico, erigindo-o freqüentemente em condição *sine qua non* da unidade nacional. O principal instrumento da autonomia é a padronização, através de gramáticas e dicionários, meio seguro de representar a autonomia e de aumentá-la, fixando as regras e aumentando o léxico. "Os heróis não nascem, são feitos". O mesmo vale para a autonomia das línguas.

Historicidade: Fischman utiliza uma analogia interessante: buscar sua própria ascendência é uma das características dos novos ricos.

Da mesma forma, as línguas, para aparecerem como autônomas, exigem um esforço de reconstrução de seu passado, para descobrir sua "honrosa estirpe". Nada melhor do que derivar do latim, desde que não se diga em voz muito alta que foi do latim dos soldados. . .

Vitalidade: atitude que se preocupa com a manutenção da língua e sua difusão de vez que, quanto mais numerosos e importantes os falantes, maior a autonomia, a historicidade e a vitalidade. Esta postura fica clara em muitos lugares, mas é interessante verificar que funcionou como justificativa para a confecção das primeiras gramáticas do espanhol e do português. Os autores alegavam coisas como "um grande império merece uma grande língua", "as gramáticas são necessárias para que a língua possa ser levada para as colônias, para que lá possa permanecer mesmo quando terminar a dominação política". Bastariam declarações como estas, aliás, para demonstrar claramente a relação da gramática com a política, principalmente no caso das gramáticas pedagógicas, relação que é extremamente bem manifesta nas quatro atitudes enumeradas por Fischman.

A adoção de gramáticas do tipo 1 pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma língua mas, antes, em transmitir uma ideologia lingüística. Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isto é politicamente grave, porque, segundo Foucault "o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação mas o por que, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura".

Na Mesma Coleção

- 1 — Sobre Língua e Literatura (*esgotado*)
- 2 — Estudos Lingüísticos (*esgotado*)
- 3 — Sobre a Linguagem (*esgotado*)
- 4 — Foco e Pressuposição (*esgotado*)
- 5 — Sobre Semântica (*esgotado*)
- 6 — Sobre o Discurso (*esgotado*)
- 7 — Português: Estudos Lingüísticos (*esgotado*)
- 8 — Linguagem Oral, Linguagem Escrita
- 9 — Sobre Pragmática
- 10 — Lingüística: Questões e Controvérsias

AQUISIÇÃO
DA LINGUAGEM

Publicação do Curso de Letras do
Centro de Ciências Humanas e Letras
das Faculdades Integradas de Uberaba

Cláudia T.G. de Lemos

Aquisição da Linguagem: Gênese e Descoberta

Eleonora A. da Motta Maia

O Psicolingüista Ressurreto

José Borges Neto

Schlesinger e a Hipótese da Assimilação Semântica

Célia Regina Carneiro de Toledo

Expressões de Relações Espaciais
nos Períodos Iniciais da Aquisição da Linguagem

Maria Francisca A.F. Lier

O Jogo como Unidade de Análise

Ester Miriam Scarpa

Intonação e Processos Dialógicos:
Fusão ou Diferenciação

Nina Virgínia de A. Leite

Psicolingüística e Psicanálise

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 balbúcio 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. Winnicott (1971) afirma que o rosto da mãe como espelho é muito importante para o desenvolvimento emocional da criança, no sentido de que a *interação* ¹⁹⁷⁶ *venção* 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 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 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?

En'gora

(T. 1;2. 21)

M. e T. procuram por um palhaço.

M. Quedê lo palhaço, Tiago, hem?
Quedelo? [Klde:lo:]

e: lo:

(T. 1;2.21)

M. abre um livro de gravuras

M. Abriu! [a'bri: ω]. Viu?

1R a'bu:

M. Abriu o livro! [Abri:u 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:

(i) 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 : ɿ :

· ~

M. Põe. [põ : ɿ :]

· ~

1R a'p ɛ :

· ~

M. Põe! põ : ɿ :

· ~

(R. 1;3. 6)

T. aponta para uma boneca.

1T. ne ne

· ~

M. Nenê, é. Bastante.

· ~

(T. 1;4. 29)

(i i) Repetição da intonação do enunciado da criança, mas re-organização 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 ɔ ɛ esja'ki

· ~

(T. 1;7.1)

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

T. olha para o isqueiro aceso.

1T. sẽ 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*.

E 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 especificidade e complementaridade promovida conjuntamente pelo interlocutor adulto e pela criança. (cf. Gebara, 1984, para maiores detalhes).

Inter-relação entre especificidade, 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 especificidade 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 especificidade — repetição do componente segmental do enunciado do interlocutor (ou parte dele), com um contorno intonacional diferente. Em outras palavras, especificidade 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 x/cara,
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 tentada constituem uma evidência para o argumento de que estas aparentes respostas a perguntas não polares são, de fato, ritualizadas e altamente predizíveis. 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 2R⁰ (pré-núcleo ascendente, núcleo descendente) está sendo usado com uma sequência vácuua 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?

r.h.
2R h.h. Kōtika'fafa.

E, na mesma sessão:

M. e R. olham através da vidraça

M. Quem tá lá fora ?

r.h.
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 fəti

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

E. Esse foi a Raquel que fez?

2R r.h. fōti / 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 [fōti] são diferentes repetições do adulto *fez*. Parecem ser respostas vácuas baseadas em especularidade segmental e complementaridade entonacional.

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 tēj

"tem?"

9R tēj

"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'kola "escola?"
 M. Heim ?
 6 T i'kola "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 mãĩ 6 T 'biso "mãe, bicho ?"
 M. Coelho ! Conta pra Cecília, tem coelho !
 E. Que lindo ! Tem coelho ?
 4 T mãĩ 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 bicanco o que?

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

8R a: 8R a'lo

M. Alo!

7R tudu bẽj

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 bicanco 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 balbúcio 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 inalisável.
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 contrarte 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 descarta 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 LEMOS, 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 completive 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.

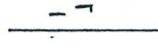
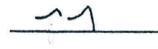
- KAYE, K. (1979) "Thickening thin data: the maternal role in developing communication and language". In: M. Bullowa (org.), *Before speech the beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIER, M. F. (1983). "A constituição do interlocutor vocal" — tese de Mestrado, 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

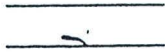
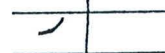
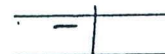
1. Aceito e endosso a inadequação na literatura do termo *segmental* oposto a *supra-segmental*. Tal postura implica na segmentação a priori, contrária à natureza prosódica da fala (cf. Maia, 1981; Waterson, 1984). Como meu intuito, no entanto, é destacar a parte de sequência de fones da parte menos 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; o 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. Sílabas 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

Previous Volumes in the

CHILDREN'S LANGUAGE SERIES

Available from LEA

Keith E. Nelson, Series Editor

Children's Language, Volume 6, Contributors: Nan Bernstein-Ratner, Gina Conti-Ramsden, Cathy H. Dent, Sandy Friel-Patti, Alison Gopnik, David Ingram, Helen List, Sara Mannle, Yo Matsumoto, Andrew N. Meltzoff, Debra Nathan, Keith E. Nelson, Rivka Perlmann, Clifton Pye, Priscilla L. Roth, Marilyn Shatz, Catherine E. Snow, Gisela E. Speidel, Michael Tomasello, Lydia White

Children's Language, Volume 5, Contributors: Jeremy M. Anglin, Melissa Bowerman, Toni G. Cross, Rafael M. Diaz, Greta G. Fein, Linda J. Ferrier, Susan Goldin-Meadow, Kenji Hakuta, Lois Hood Holzman, Maggie Kirkman, Glenn M. Kleiman, Laurence B. Leonard, Kristine MacKain, Donald F. Moores, Elaine R. Moorin, Terry G. Nienhuys, Steven Pinker, Richard G. Schwartz, Daniel N. Stern

Children's Language, Volume 4, Contributors: Elizabeth Bates, Inge Bretherton, Barbara K. Caparulo, Donald J. Cohen, Charles A. Ferguson, Ina Fitzhenry-Coor, David C. Howell, Nancy S. Johnson, Marcel Kinsbourne, Henrietta Lempert, Elizabeth A. Levin, Marlys A. Macken, Madeline M. Maxwell, Stephanie H. McConaughy, Sandra McNew, Elza M. Stella-Prorok, Kenneth H. Rubin, Jacqueline Sachs, Cecilia Shore, Catherine E. Snow

Children's Language, Volume 3, Contributors: Lorian Baker, John D. Bonvillian, Jerome Bruner, Dennis P. Cantwell, Patricia Marks Greenfield, Lyn R. Haber, Laura Fischmann Havstad, Keith E. Nelson, Philip M. Prinz, Nancy Ratner, Judy Reilly, Carolyn Roy, Elias Schwam, Michael A. Westerman, Maryanne Wolf, Patricia Goldring Zukow

ESTER MIRIAN SCARPA
RUA NOVO HORIZONTE 210/132
13093 CAMPINAS S.P.
BRAZIL
TEL. CAMPINAS (0192) 521912

CHILDREN'S LANGUAGE

Volume 7

Edited by

Gina Conti-Ramsden

University of Manchester, England

Catherine E. Snow

Harvard Graduate School of Education



1990

LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS
Hillsdale, New Jersey Hove and London

7

Intonation and Dialogue Processes in Early Speech

Ester M. Scarpa
State University of Campinas, Brazil

The segmental tradition in linguistic theory has had a powerful influence on studies in language acquisition in general and phonological development in particular. As a consequence, only peripheral treatment has been given to prosodic phenomena in the field of developmental psycholinguistics. The consideration of prosodic elements such as intonation and rhythm sheds light upon aspects of linguistic development otherwise obscured by taking into account only segmental approaches to data analysis. More specifically, some of these aspects are: the emergence of cohesion (both narrative and textual cohesion across utterances), strategies for the construction of multiword utterances, and dialogue development. Intonation may play an important role in the emergence of cohesion across successive utterances to make up textual, macrophonological units, and protonarratives (cf. Scarpa, 1984). Furthermore, when the children start to construct multiword utterances or "horizontal constructions" (Scollon, 1979), they have to face complexities at the syntactic, semantic, and pragmatic level as well as syntagmatic (macro-) phonological difficulties. These involve not only phonetic-phonological control but also the division of the utterance into rhythmic blocks and intonational units, which may function as facilitating devices for the building up of longer sequences. On the other hand, from the point of view of comprehension, prosodic clues may be used as strategies for segmentation, extraction, and processing of information chunks from the input, as has been pointed out in the literature (Cutler & Sweeney, 1980; Peters, 1983).

SPECULARITY, COMPLEMENTARITY AND REVERSIBILITY

It has been reported that children are able to match their partners' gestures and movements from the time they are some months old. Kaye (1979), for instance, studied imitation of mouth movements, opening-closing movements of hands, tongue movements, and rhythmic bursts of limbs. To explain the infant's ability to imitate mouth movements without feedback from the investigator, he hypothesized that the child has already been engaged in mouthing games with the adult, who, in turn, has been imitating his or her behavior before. Thus, the adjustment between infants' and their partners' behavior starts very early, in gestural and preverbal ways.

Gesture, eye contact, gaze tuning, and other interactional processes that precede linguistic communication are widely reported (cf., among others, Camaioni, Volterra, & Bates, 1976; Snow & Ferguson, 1977; Bullowa, 1979). These speaker-listener adjustments are believed to continue through the child's babbling phase and through the early "linguistic" stages of language development. Tuaycharoen (1977) presented evidence of matching in the "dialogue" between the infant she studies and his interlocutors. She observed a baby who imitated certain phonetic and prosodic features of the adult's speech and who was extensively imitated in turn by the adult. Tuaycharoen referred to the results of the mutual imitation of pitch and pitch contour, prolonging of pitch and vowel length, and the lowering of pitch register as if whispering to each other as "shared features".

Much work has been done on imitation and repetition. They have been of central concern in language acquisition studies as well as a topic for discussion in theories of learning processes and theories of knowledge. Considerations about imitation have ranged from its exclusion as an acceptable explanation for rule discovering and language acquisition (on the basis mainly that the children create language by means of innate mechanisms rather than by extracting rules out of the linguistic input) to the acknowledgement that it is one of the central strategies of language development. Clark (1977, p. 341) stated that "the effects of imitation on children's speech are too pervasive to be dismissed as irrelevant." She showed how utterances arise through imitation combined with other simple mechanisms, like coupling and amalgama. Bloom, Hood, and Lightbown (1974) adopted a cognitivist approach according to which imitation is on a par with processing linguistic and nonlinguistic input from the environment for information about language. McTear (1978) preferred to give the issue a discursive dimension, establishing a difference between imitation (copy of the adult model by the child) and repetitions, which can function as speech acts and have a central importance in the development of conversational skills. Snow (1981,

1983) gave a comprehensive account of several important questions concerning theories of imitation and related methodological constraints.

In brief, studies that reject imitation as a fundamental process in language learning are based on the autonomy and creativity of the child's linguistic production and on the differentiation between input and output, because what children produce is the result of their own invention, tacit knowledge, and rule discovery. On the other hand, the defense of imitation as an explanatory factor in language acquisition is based on arguments that point out the dependence of the learner on the target model viewed as the main source of linguistic information. The child is, thus, exposed to the model and receives information about new vocabulary and syntactic structures of the mother tongue. The main focus of such an approach is on the analogy between what is imitated and the product of imitation.

Such a polarization is perhaps due to two reasons. First, the use of the term, *imitation* as a working category always implies a certain degree of reproduction and copying from the model. Second, it tends to be regarded as an autonomous process in learning, instead of one of the ways through which children operate with the language of the interlocutor. The result of both tendencies is the loss of explanatory force by leaving the child restricted to the role of a passive subject or an extractivist actor of the model. As this paper is concerned with more general principles of discourse and social interaction as constitutive of the construction of linguistic objects, an alternative view is proposed here. The concepts of *specularity*, in conjunction with *complementarity* and *reversibility* or *reciprocity*, were used instead of imitation. They were employed by Camaioni, Gerbino, and Stefani (1978) to account for forms of interactional behavior and were assigned the status of basic dialogue processes by de Lemos (1981). Specularity has a wider reach than imitation. It is linked with the idea of "mirror" (Latin: *speculum*) and, in this sense, has been studied in the field of psychoanalysis. Winnicott (1971) stated that the mother's face as a mirror is very important for the emotional development of a child, because the specular interaction is the beginning of the long process of separation of the not-me from the me. The idea of both identification and differentiation is found in the concept of specularity, coupled with those of complementarity and reversibility; they were actually developed in studies that understand language as a constitutive activity of the subject and envisage the first stages of language acquisition as joint and shared construction of the linguistic object. Their definitions are the following: (1) *specularity*—an interlocutor presents simultaneously or sequentially an expression formally identical to the other's; (2) *complementarity*—the simultaneous and sequential expressions of the interlocutors make up a cohesive and complementarity unit; (3) *reversibility* or *reciprocity*—the expressions of the interlocutors are indicative of their ability to exchange roles and to integrate the other's perspective. There is a distinction between *deferred* and *immediate* specularity. The latter refers to the

identity of roles assumed in an intraround dialogue situation, whereas the former deals with either delayed or interround situation i.e., when there are intervening turns, rounds or utterances said by the interlocutor, or the speaker himself. (For the definition of *turn* and *round*, see Blount & Padgug, 1977.)

Intonation, along with other prosodic and paralinguistic features, plays an important role in expounding these dialogue processes, as well as in expressing early communicative competence. It is the basic aim of this chapter to investigate the development of specularity, complementarity, and reversibility related to intonation in the speech of two children from approximately 1 to 2 years old. In addition, the present study aimed to observe how the interplay between the previous-mentioned processes contributes to accounts of the emergence of the first multiword (or longer) utterances and to the construction of intonational systems themselves.

THE SUBJECTS AND THE DATA

The speech of two urban, middle-class Brazilian dyads was longitudinally analyzed: one girl, Raquel (hereafter R.) and one boy, Tiago (hereafter T.) were observed in free interaction with their respective mothers. All four participants were native speakers of Brazilian Portuguese. The children's mothers are university educated; both children had older siblings at the time of the recording. The data were collected naturalistically, recorded at the children's homes in monthly video tape and weekly audio tape sessions. The average recording time was 30 minutes for each session. During the data collection, the children were engaged mostly in shared and routine activities with their mothers, such as playing with the children's favorite toys and puzzles, telling stories, or "reading" from picture books, drawing, and so forth. Highly routinized activities, like feeding, bathing, and dressing-up were also recorded, although not with the same frequency as playing or reading activities. In addition, towards the end of the period covered by the data collection, some nonroutine situations were introduced in the sessions, such as free conversations between the mother and the child (i.e., about things that happened in the child's play group during the day), reading from nonfamiliar books, playing with new toys, and even a luggage packing activity in preparation for a family vacation trip. (For details about routines and their role in the development of children's speech production, see Snow, Perlmann, & Nathan, 1987). This variety of activities was meant to elicit a wide range of dialogues, topics, and discourse modes in which it could be demonstrated that intonation plays an important role in language development. It should be borne in mind that intonation, together with other prosodic features, is a rich means of expression and communication as well as a vehicle for dialogue development. It is also a holistic macrophonological organizational strategy in the speech of

young children during the time when their lexicogrammatical resources are incipient.

A group of five psycholinguistic researchers including the author were responsible for recording the children and making contextual notes from the audio-taped sessions. These data are part of a language acquisition project and are available at the Centro de Documentação, Department of Linguistics, State University of Campinas, Brazil. For this large-scale project, T's and R's speech, as well as the speech of six other children, were recorded weekly until they were 5;0. These data have been used for various studies on different aspects of the acquisition of Brazilian Portuguese (cf. Castro-Campos, 1985; de Lemos, 1981, 1985, 1986, 1987; Figueira, 1984, 1985; Gebara, 1984; Perroni, 1983, among others).

The transcription of the data was made by the author and was then cross checked by a research assistant specially trained in phonetic/prosodic notation. Although no reliability measurements were obtained, all disagreements about the intonational transcriptions were discussed and a third transcription was prepared. Whenever the transcribers could not arrive at any reasonable consensus, the final judgement was then left to spectrographic analysis, through examination of narrow-band spectrograms of the problematic utterances. Consensus for the orthographic transcriptions was much easier to achieve.

The format for presenting the data examples in this paper is the following. The children's data are presented in the left column of the page. The right column is reserved for the adults' data, and contextual descriptions are presented in the middle column.

The children's utterances were phonetically transcribed with IPA symbols, as were the portions of the adult utterances that were relevant to the discussion. As for the prosodic transcription, an adaptation of the O'Connor and Arnold (1961) syllable-by-syllable notation was found to be the most suitable for the stages of development under study. The intonation was marked with dots and dashes indicating pitch height and/or pitch direction beneath the segmental transcription. However, to avoid unnecessary repetition and to adopt a more economical system of marking some of the children's utterances, a label was used to stand for a tone, as can be seen in Tables 7.1 and 7.2. For example: 1T stands for 'tone 1' in T's intonational system, a rising-falling contour with a relatively wide pitch-range.

A summary of both children's early intonational systems is presented in Tables 7.1 and 7.2.

Instances of specularity refer to total or partial incorporation of the interlocutor's discourse, with the same intonation. Complementarity instances comprise expansions (in this sense, similar to "expanded imitations" referred to by Snow, 1983), different intonation from the imitated input but with the same (or a similar) segmental component, or vice-versa (same intonation, different segment), and adjacent nonrising answers to questions. Utterances were coded

TABLE 7.1
T's Early Intonational System

Label	Graphic Representations	Prosodic Characteristics
1T		Rising-falling mid-low to low (or high) to mid.
2T		Low fall mid-low to low. Decreased loudness.
3T		Rising glide from low or mid to high. Long vowel.
4T		Stepping rising movement. One level pitch for each syllable.
5T		Two rising-falling movements. A long gliding terminal movement from high to low.
6T		Rising mid or mid-low to high, with an abrupt falling movement in the last syllable. Prenuclear syllables (if any) low.

for reversibility, when they were indicative of role reversal, for example, when the child "answers" with a questioning intonation. As will be seen, the categories above may be combined (e.g., segmental specularity and intonational complementarity).

Specularity in T's and R's Early Speech

Specularity is the first of the three processes observed in the speech of the two subjects. The first kind of specular linguistic interaction is the repetition of the whole or of part of the adult utterance in the immediately preceding turn, that is, intra-round immediate specularity. Typically, it is based on repetition in a sequence of two turns and is an attempt to match both the segmental and the suprasegmental components of the repeated item. The repetition of part of the adult utterance may coincide with a word or may be part of a word uttered by the adult. This poses an important question concerning the status of the speech units in early speech and the sort of segmentation carried out by the child on the flow of input discourse. Menn (1976) referred to phonetic, semiotic, and categorial indetermination of the first "words" pronounced by the child. Peters (1983, p. 16) stressed that the children's

TABLE 7.2
R's Early Intonational System

Label	Graphic Representations	Prosodic Characteristics
1R		Fall from relatively high to low. Nuclear syllable long. Generally increased loudness.
2R		Low fall, mid-low to low. Decreased loudness.
3R		Two rising-falling movements. A long gliding terminal movement from high to low.
4R		Two level pitches: high switched to low. When spread over multisyllable utterances, a downward stepping movement from high onset to low terminal.
5R		Two level pitches: high switched to mid. Begging quality of voice. Accelerated rhythm. Requestive tone.
6R		Two level pitches, either the first lower than the second one, or vice-versa. Vocative tone.
7R		Rise to high, mid onset. Possibility of abrupt terminal fall. Increased loudness.
8R		Rise to mid or high, low onset.
9R		Mid-level terminal nucleus.
10R		Falling-rising continuous movement on the nuclear syllable.
11R		Falling-rising movement spread over the utterance, with two prominent points.

r.h. (rising head) stands for the rising pitch movement in the pre-nuclear syllables.
h.h. (high head) stands for high level pre-nuclear syllables.

units "may not necessarily correspond to the ultimate constituents of the adult's language." Indeed, it appears that a great number of the utterances first produced by young children are incorporations of unanalyzed fragments from the stream of adult speech (cf. de Lemos, 1981; Snow, 1983, among others). Such is the case for the units found in the speech of the two subjects under study in this chapter, when they were observed in specular interaction.

The following set of data illustrates the ways in which specularity was manifested in the two subjects' early stages of development.

Data from T.

- (1) T. inserts wooden dolls into a toy lorry.

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

E agora? [ia'gora]

'...now the yellow one up there in the corner...it comes just after the green one. And now?'

La'γɔra 'and now?'

(T. 1;2.21)

- (2) M. and T. are looking for a clown doll.

M. Quedê lo palhaço, Tiago, heim? Quedelo? [ki'de:lo:]

'Where is the clown, Tiago, hm? Where is it?'

e:lo: '...is it?'

(T. 1;2.21)

- (3) M takes off T's sandals.

M. Tirou a sandália, ó. Saiu! [sa'iu]

'Took off the sandal, look. Got off'

aiw 'got off'(?)

(T. 1;3.7)

Data from R.

- (4) M opens a picture book for R.

M. Abriu! [abri:w] Viu? 'It's open. See?'

a'bu: 'open'

(R. 1;4.24)

- (5) M. manages to take a pen that was under the tape recorder.

M. Peguei! [pe'gej] 'I got it.'

ej (?)

(R. 1;4.24)

- (6) R. reaches out to pick up a bottle.

M. Não é mamadeira, minha querida. Isto aqui é suco, é água [e'agwa]

'This is not a nursing bottle, my darling. This here is juice. It's water.'

awa 'water.'

(R. 1;3.6)

The majority of the children's utterances in specular interaction are not productive in the children's vocabulary at this stage (in fact, 100% of T's and about 40% of R's utterances). 'E agora?' ('and now?') in (1) is a sentence formed by copula + adverb, whose segmentation T. is obviously not able to abstract. It is rather an unanalysed chunk taken from the interlocutor's discourse. (2), (3), and (5) show a very peculiar segmentation carried out by the children, based on the repetition of the most auditorily prominent part of the adult's utterance, which corresponds to the nuclear movement of the tone used. Most of the intraround specularity instances are short-term and short-lived repetitions: They appear just once or are repeated for several successive or nonsuccessive turns, but soon disappear and are not likely to reappear during the several months or even years after having been first used. In traditional child language analyses, such forms have been treated as marginal on the basis of their low frequency, and because they are not indicative of the child's spontaneous creation. However, far from being marginal, such data reveal a dialogical process through which children start to assume verbally their role of interlocutors, thus presumably giving continuity to a process already established pre-verbally (cf. Snow, 1977; Trevarthen, 1979; Kaye, 1979, among others). Children's linguistic specularity evidences the identity of roles between the child and the interlocutor.

The Adult's Specularity

The specularity process is carried out by the senior interlocutor as well. The responses of the adults to the children can have several characteristics.

Repetition by the interlocutor of the word or protoword uttered by the child in the previous turn involves the adult trying to match the child's intonation.

- (7) R. is fitting a ring on M's finger

M. Põe. 'Put.'

apõ:ĩ: 'Put' (while inserting the ring)

M. Põe. [põ:ĩ]

a'pɛ: 'Put' (after having fitted the ring)

M. Põe. [põ:ĩ] 'Put!.'

(R. 1;3.6)

(8) T. points to a doll.

ne'ne 'Baby'

M. Nenê [ne'ne], é. Bastante.

'Baby, yes. Plenty.'

(T. 1;4.29)

Repetition by the mother may aim at offering the mature phonological configuration of the word, taking advantage of the common point of reference. Example:

(9) R. is getting dressed

8R 'kɔl 'bag' (taking off a blouse and putting it into a bag)

M. Sacola...[sa'kɔla] 'Bag...'

2R põtu 'ready'

M. Pronto ['prõtu]. 'Ready.'

(R. 1;5.4)

A second characteristic of interlocutor response is repetition by the interlocutor of the intonation the child produces in the previous turn, but changing the segmental counterpart of the child's utterance and/or expanding it. It is as though the adult offers the child a sort of "glossary" of the available expressions in the adult system used with an expansion of the particular tone produced by the child:

(10) M. opens a box so that R. can put pencils in it.

põ 'Put'

M. Põe lá. [põj'la] 'Put there'

(R. 1;5.4)

(11) R scans the tape recorder, looking for the red button.

a: '?' (pointing to the little red button)

M. Achou o botãozinho vermelho!

[ašo: u bo ðwiziŋu verme:lo:]

'You found the little red button!'

(R. 1;4.12)

(12) T. points to the picture of an animal

ka'kaku 'monkey'

M. Macaco é esse aqui, ó

[ma'kaku ɛ esja'ki]

'Monkey is the one here, look'

(T. 1;7.1)

The previous characteristics may be combined: The adult repeats the child's utterance, matching his/her intonation, and adds an expansion or extension to it:

(13) M. Cadê a Lela? 'Where's Lela?'

ta: '(She) is (not)'

M. Não tá, mesmo. [n ðw'ta'mezmu]

'(She) is not (home), true.'

(R. 1;6.3)

A third characteristic is different intonation, but repeating the word the child used. Most of the time, an expansion is tied to the repeated item.

(14) T. looks at I's lighter

sẽdew 'Switched on'

M. Acendeu? [asẽ'dew] Deixa eu ver se acendeu. '(Has it been)

switched on? Let me see if it (has been) switched on.'

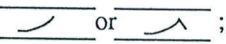
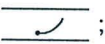
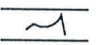
(T. 1;7.1)

From a formal point of view, the expansions are mainly characterized by:

1. A segmental (syntactic/morphological/lexical) equivalent to the child's prosodic signal.

2. A yes/no (confirmation) or a wh-question. The use of such questions based on the child's utterance in the previous turn suggests that, in the mother's speech, there is *segmental specularity* and *intonational complementarity*.

Another point to be noted, as far as the acquisition and development of intonation is concerned, is that the tones first acquired and used productively by the subjects are precisely those utilized in the specularity/complementarity processes. The first 8 tones in R's early intonation system are similar to the most common contours used by the mother in interaction with her child. As regards T's first protowords, the most common contours used by his mother responding to his verbalizations are:

1. A rising or rising-falling contour typical of yes/no or tag questions: ;
2. A low-onset rising tone typical of unfinished or incomplete statements or which denotes approval or acknowledgement: ;
3. A gliding rising-falling contour typical of exclamations or emphatic/approving confirmation: .

Their shapes are, not surprisingly, similar to T's tones 6T, 3T, and 5T, respectively.

THE INTERPLAY BETWEEN SPECULARITY, COMPLEMENTARITY, AND REVERSIBILITY

The process of intonational complementarity, set up by the adult interlocutor, is quickly assimilated by the child. Specularity manifested by both segmental and suprasegmental matching continues during the course of language development, although not with the same frequency as in the earlier stages. It now overlaps with the unfolding and deployment of specularity itself—repetition of the segmental component of the utterance (or part of it), but with a different contour than the one in the input. In other words, *segmental specularity* and *intonational complementarity* emerge. These processes are the same in both subjects, however, because its overt manifestation has different characteristics in the speech of the two children, each case is described separately.

Development of Complementarity in T's Speech

T's first attempts at intonational complementarity take place through repetition of the segmental and adaptation of the suprasegmental component of the utterance into what is labelled tone 1T, an emphatic rising-falling contour. In the period from around 1;4 to 1;7, this is the most frequent form of intraround specularity in this child's speech. By means of adaptation to his current intonational system, he integrates the repetition into his phonic possibilities. It seems to be a creative repetition—a recreation from the input. Such recreation is dialogically significant because not he can integrate his ability to "repeat" into his communicative needs. This dialogue strategy permits the child to give continuity to the conversation by repeating an item but complementing it with a different intonation. He is, thus, mastering a device of keeping the dialogue going and perhaps preparing more accurate complementarity and reversibility for future stages. Furthermore, the adaptation of new items into his "favorite" contour (the one that is used for about 60% of the utterances in T's data in the period from 1;4 to 1;7) shows that this tone functions as a template into which new or repeated items can be fitted.

Examples of intraround intonational complementarity at this stage include:

- (15) M. Vamos subir o carrinho aqui? [a'ki]

'Let's put the little car up here?'

aki 'Here.'

(T. 1;7.29)

- (16) A peekaboo game, between M. and T.

M. Achou! [a'so] Quedê o Tiago? 'Found (you). Where is Taigo?

aj'so 'Found'

(T. 1;7.29)

It should be noted that not all the repeated items are productive in T's vocabulary at this time, and again it should be stressed that the unfamiliar repeated sequences are not to be portrayed as marginal data. They are significant in so far as they indicate the development of a dialogical process that will evolve from intraround or interround specularity to complementarity and reversibility and that will be responsible for the prosodic elaboration of more complex utterances at later stages.

The first instances of both intonational and segmental complementarity are apparent answers to questions set up by the mother in ritualized verbal games and routines. They are stereotyped answers to stereotyped questions or, in other words, fragments that the child and his interlocutor bring from other interactions.

This suggests that, also in this case, complementarity is a process that arises from specularity. Typical examples are question-answer pairs characteristic of naming games. At the beginning, the mother asked the questions and provided the answers herself. T. answers with gestures at the beginning (pointing to the parts of his body or face, for example, in response to a question like "Where is your ear, nose, leg, etc."). Around 1;7, he starts providing answers to the first part of such games, which have the form:

What's your name/ - Tiago.

Flattering expressions like "What a lovely boy!" that preceded questions such as "What is your name?" were meant, according to T's mother, to encourage the child to give the expected answer. Thus, it can be seen that these apparent answers to wh-questions are ritualized and highly predictable. Such expressions seem to be grasped as part of a whole, for as soon as the mother utters the first part of her turn, T. immediately answers "Tiago," without even waiting for the wh-question from the adult.

Development of Complementarity in R's Speech

Question-answer stereotyped pairs that arise from formats of joint and shared activities are also found in R's speech and account for the first occurrences of segmental complementarity. A typical case is the pair

ade x / ala x ('Where x? /There x.'), spoken with tone 4R.

Similarly to T., R's first attempts at intonational complementarity takes place through segmental specularity. See, for example, the excerpts of dialogue between R. and M. below:

(17) M. Tá brava [ta'brava], é? 'Are you angry, are you?'

a'vava 'a(?) angry'

(R. 1;7.21)

(18) M. Pra ir lá no berço, tem que tirar o vestido e o sapato. Tá bom?
[ta'bõw] 'To get into the cradle, you have to take off your dress and

shoes. OK?

bau 'K.'

(R. 1;6.6)

These answers to yes/no questions are not adequate from the point of view of the adult system. The child cannot process the necessary lexicogrammatical rules for that. What she seems to know is how to answer intonationally, by repeating a prosodically prominent item from the input and adapting the assertion intonation to it. Evidence of this strategy comes from the large number of pragmatically inadequate answers provided by the child, as well as vacuous answers to the mother's questions through segmental specularity and intonational complementarity preceding the emergence of adequate answers in later stages. This can be seen in the dialogue below, where the assertion-type tone 2R r.h. (low fall, with rising prenuclear syllables) is being used with a vacuous string of sounds repeated and adapted from the mother's previous utterance and not productive in the child's speech at this stage of development.

(19) M. Cê pegou a garrafa? (...) E que que aconteceu com a garrafa?
[akõte'sew kwa ga'yafa] 'Did you pick up the bottle? And what

happened to the bottle?'

kõtika'fafa 'happened-to-the-bottle'

(R. 1;6.6)

The interplay between specularity and complementarity accounts—at least partially—for the construction of the first multiword utterances in R's speech. Rising or high heads and falling or level terminals are the most common intonation for this process. These tones, for some time, function as a template for one strategy of elaboration of the first multiword utterances. In this strategy, the child incorporates the first part of the utterance (corresponding to the rising or high head) from the discourse of the interlocutor or her own speech in other turns and complements it with her own contribution (which can even be a stereotyped, non-analyzed sequence or filler sound), which in turn corresponds to the falling or level terminal. So, the rising part will be the repetition of something already referred to in the discourse, and the falling or level part is the contribution of the child. A typical example is the excerpt of dialogue that follows:

(20) R. has just drawn a painting.

I. Você que fez o quadro? Was it you who drew the picture?

M. Quem fez isso aqui? 'Who's drawn this here?'

ase'lêla 'Did (drew) Lela.'

M. A Lela que fez? 'Was it Lela who drew?'

f õ ti 'Drew.'

Some minutes later, R. draws another painting and shows it to the people in the room.

I. Esse foi a Raquel que fez? 'This one, was it Raquel who drew (did)?'
 föti / 'lɛla 'Drew (did) Lela.'

(1;7.8)

The three utterances provided by R., which are answers to either yes/no or wh-questions, are the result of the use of the processes of specularity and complementarity: "Lela" (the nickname of R's sister) is, in this period, a stand-by answer to whatever who-question is addressed to her (preceding the period when the stand-by answer is a phonetic approximation of *eu* "I"). Furthermore, [ase], [fəti], and [föti] are different renditions (in a succession of self-corrections) of the adult, *fez* [fes] ("did" or "drew").

The interplay between specularity and complementarity also accounts for the cases in which the child poses the question and provides the answer herself. The following is just one selected example of this process, where the child seems to assume the roles of both partners in the dialogue—her interlocutor's (or a representation of the interlocutor) and her own.

(21) R. looks for a toy.

7R tēj 'Is there?'

9R tēj 'There isn't'

(R. 1;6.6)

T's Rises: A Strategy for Linguistic Reversibility

The use of intonation as a device to reverse the conversational turn, as well as a means of expounding the interplay between the three dialogue processes discussed above can be illustrated by the structural and functional reorganization undertaken by T. in his early system of tones. From 1;10 until 2;0, T.'s original set of 6 tones (see Table 7.1) is gradually reduced to 2: the vocative 4T and the questioning 6T, now overextended and covering the contexts previously associated with tones 1T, 2T, 3T, and 5T. 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 6T (84.4%). About one month later, in the sessions corresponding to ages 1;11.7, 1;11.14, and 1;11.15 (VT), apart from the vocatives (4T), 100% of the utterances are produced with tone 6T. This situation goes on for about two months, when he starts to produce the original set of tones again and starts to construct his first multiword utterances.

6T is a questioning tone, a rise mid-to-high, with the possibility of an abrupt terminal fall. This intonation signals a minimal formal distinction between yes/no polar questions and affirmative sentences in the adult Portuguese system of modality, as well as confirmation (rise) and information (fall) wh-questions.

From 1;10 to 2;0, T.'s speech is flooded with these rises, and strange dialogues like (22) and (23) are the main feature of his conversation with his partners at this stage.

(22) M. Conta pra Cecilia, que bicho tem na escola [is'k ɔ la], conta. 'Tell Cecilia which animal there is in the school, will you?'

6T i'kɔla 'School?'

M. Na escola. Conta que tem galinha . . . [ga'liɲa]. '(Yes,) in the school. Tell (her) that there is a hen . . . '

6T aa'liɲa 'Hen?'

M. Que mais? Qual é o outro bicho ['biʃo] que tem lá? 'What else? What other animal is there?'

6T 'biso 'Animal?'

M. Qual é o bicho? 'What animal?'

4T māj 6T 'biso 'Mother, animal?'

M. Coelho! Conta pra Cecilia, tem coelho! 'Rabbit! Tell Cecilia. There is (a) rabbit!'

I. Que lindo! Tem coelho [ko'eɫo]!

'How nice! Is there (a) rabbit?'

4T māj 6T kɔ'lelo 'Mother, rabbit?'

(T. 1;11.14)

(23) M. and T. are looking at a picture book. M. Que que o gatinho tá fazendo? 'What is the kitten doing?'

6T o'lete 'The-milk?'

M. É . . . Tá tomando leite. E aqui? 'Yes, (he) is having (some) milk. And here?'

6T mi'aw 'Miow (baby-talk for cat)?'

M. Miau! Tá lavando a patinha, né, com a língua. '(Yes,) miow! (he) is washing his little paws, isn't he, with his tongue'.

(T. 1;11.15)

This tone is used not only in instances of repetition of words taken from the interlocutor's immediately previous turn (22), but also in attempts at answering the mother's questions, that is, in contexts where an assertion-type fall would be expected (23).

Rises are known to be largely addressed to preverbal infants and to children in their second year of life. They have been interpreted in the literature as yes/no or wh-questions, on the basis of their formal characteristics in the adult language. However, such a classification is rather misguided, for it would imply that a request for information or confirmation is involved. The alleged questions addressed to the one-year child would be a violation of the sincerity condition of speech acts (Austin, 1962). In this case, the speaker either knows the content of the answer (as regards the information yes/no questions) or knows in advance

that the hearer (the child) is not capable of giving the expected information or confirmation of the truth of the answer. Ryan (1978), in a study about the function of the rising intonation in the speech of a mother addressing her one-year-old child, outlined the following conclusion:

In the adult speech addressed to the child, there is discrepancy between rising intonation and syntactic form—the rising intonation does not necessarily mean that a question is being uttered. The main function of the rise is to draw the child into the dyad. From the point of view of the speaker, the use of rises in talking to babies has an intersubjective, social function. They serve to direct the interchange by getting and holding the attention of the other partner, and letting her (the mother) know when a contribution that is intersubjective in character, vocal or otherwise, is expected. Furthermore, the rises may be part of the emergent structure of the dyadic communication system. (p. 247)

What a 12-month-old child probably understands of rising intonation is its most general force, that is an undifferentiated signal for dyadic interaction. (A similar interpretation is given by Snow, 1977).

It is likely, thus, following Ryan's rationale, that T. has already grasped the undifferentiated signal of intersubjectivity conveyed by the rising tone in the speech addressed to him. He now generalizes it, reversing the roles and using it himself to draw his mother into the dyad. As dialogue (23) shows, a rise is theoretically ruled out in these circumstances. By producing a rise, T. seems to be trying to give the turn back to the interlocutor, forcing her to maintain the conversation. Therefore, it is not by chance that this child, when repeating an item of the interlocutor's immediately preceding turn or trying to provide answers on a rising tone, follows the strategy of *specularity/complementarity at the segmental level* and *reversibility at the suprasegmental level*.

A similar phenomenon happens with the first (and intense) manifestations of why-questions in the speech of children around 3 years old. Castro-Campos (1985) interpreted them as topic- or dialogue-maintaining devices at the very beginning of a long process that leads up to the construction of the subsystems of cause and inference.

To sum up, the temporary formal reduction of T's set of original tones has discursive purposes: It is a strategy of linguistic reversibility or reciprocity. It is worth noting that R. also transforms into a question-like (rising) utterance a prominent fragment taken from the interlocutor's turn, although not in such a compelling way as T.

R's Longer Utterances

Multiword utterances appear, when this child has mastered some basic dialogue processes, such as specularity and complementarity (both segmental and suprasegmental) and turn reversibility. The following excerpt (24) is the first re-

corded longer dialogue between M. and R., and it shows that the horizontal constructions always occur as total or partial incorporation of the interlocutor's or the child's own speech in previous rounds.

(24) R. gets up and walks toward the door.

M. Onde é que você vai agora? 'Where are you going now?'

2R h.h. na'lêla "in" Lela'

M. Na Lela? Cadê a Lela? "In" Lela? Where's Lela?'

1R ta (negatively shaking her head) '(She) is (not)'

M. Não tá, mesmo. '(She) isn't (home), true'

4R 'lêla '(Where is) Lela?'

M. Lela saiu com o papai. 'Lela left with daddy'.

7R saj papaj 'Leave (with) daddy?'

M. É. Saiu com o papai. 'Yes. (She) left with daddy'.

7R el'saj '(Does) she leave?'

M. É . . . Saiu. 'Yes . . . she did'.

(whisper) saj 'leave'.

(R. 1;6.3)

The dialogical episode (25) is also revealing: It shows the common and shared use of the three processes by both child and mother.

(25) R. and M. look at a picture-book together.

M. Cadê o cachorro? Cê virou o livro de ponta-cabeça e não achou o cachorro? 'Where's the dog? You turned the book upside-down and didn't find the dog?'

4R 'aeliaki 'Here he is'

M. Ô ele aí. pe-lia-i. Que que ele tá fazendo? 'There he is. What's he doing?'

7R m 'Hm?'

M. Que que ele tá fazendo ? 'What's he doing?'

7R fazêndu 'Doing?'

M. É. 'Yes.'

(...)

M. Que que esta galinha tá fazendo ?

'What is this hen doing?'

7R ga'liŋa 2R bu'k ãndu 'Hen? Pecking.'

M. Bicando? 'Pecking?'

2R e 'Yes.'

- M. Bicando o que? 'Pecking what?'
 2R ta bu 'kõndu '(She) is pecking'
 M. Tá bicando o que? '(She) is pecking what?'
 2R r.h. bo 'kõndu a 'ki 'Pecking here'
 (At this point, R. starts to talk into the microphone, trying to escape from M's insistence. But M. does not give up.)
 M. Agora, que que tá fazendo?
Tá bicando o que? 'Now, what's (she) doing? (She) is pecking what?'
 7R bi 'kõndu 'Pecking?'
 M. Tá bicando o homem. E o cavalo? '(She) is pecking the man. And the horse?'
 7R bábalu 'Horse?'
 M. É. 'Yes'
 2R r.h. ba 'balu ta pa 'põndu 'Horse is eating.'
 (R. 1;9.20).

CONCLUSIONS

A constant and gradual process of adjustment and negotiation takes place between the interlocutors (adult and child) that, in the analyzed speech of the two subjects, goes from total and immediate specularity through deferred specularity and complementarity to reversibility, displaying the following developmental order as far as the linguistic emergence of the dialogue processes is concerned:

1. Intonational and segmental specularity.
2. Segmental specularity and intonational complementarity.
3. Segmental specularity and intonational reversibility.
4. Intonational and segmental complementarity.
5. Segmental and intonational reversibility.

Together with findings about protodialogues (Snow's conversational model, 1977; Trevarthen's continuous communication from gestures to words, 1979 among others) and prelinguistic role exchanges in interactional formats leading to linguistic subsystems, it seems likely that the continuity of the dialogue processes can be traced from early nonverbal exchanges to the first manifestations of segmental and suprasegmental specularity. Prelinguistic gestural and vocal specular interaction becomes linguistic and evolves into both segmental

and suprasegmental complementarity and reversibility. Therefore, these processes have a cyclical character, because they are reestablished and reorganized at new levels in different phases of development.

The prosodic domain is the first arena of linguistic mastery on the child's part of specularity, complementarity, and reversibility. In spite of their emergence in the previous-mentioned order, their gradual acquisition has a more cumulative than substitutive nature: The acquisition of one process does not imply deletion of the other.

In addition to explaining the development of conversational skills, a stronger claim can be made about the importance of these processes in the construction of intonational systems, involving not only the emergence of the first set of tones (used distinctively and functionally), but also the structural and functional reorganizations of the intonational systems themselves in the course of development.

Firstly, the three dialogue processes are related to two connected strategies for the acquisition of the first tones:

Strategy 1. The child incorporates a chunk of adult speech where both the segmental and the suprasegmental components constitute a whole and unanalyzed unit.

Strategy 2. The intonational component is taken up by the child and assigned to different segmental strings but used in highly specific contexts.

The reorganization of the initial system of tones is due to the gradual detachment of the intonational component from its fixed segmental counterpart (strategy 1) and to the assignment of the originally acquired intonation to less situation-specific contexts (strategy 2) (About the emergence of the tones, see Gebara, 1984; Scarpa, 1987, 1988).

Secondly, the same process of incorporation of elements from the interlocutor's speech and moving from interround to intraround formats (warranted by the interplay between the three dialogue processes) is also present in R.'s selection of some tones from her intonational repertoire to be used with her first multiword constructions (rising or high heads combined with level and falling terminals). The selected tones seem to function as support for their segmental counterpart, which is phonetically unstable or constituted by vacuous sequences of filler or carrier sounds combined with items incorporated from the interlocutor's or the child's own discourse. Intonation, a gestalt phenomenon *par excellence*, is one of the most privileged phonic vehicles for the formal organization of early speech, as well as for the development of communicative competence.

The bidirectional character of specularity set up between the partners and its evolution to complementarity and reversibility rule out imitation as a mechanical, extractivist copy from the input. When children repeat totally or partially the segmental components of adult utterances, adapting them to their own intona-

tional system at that particular stage, they are in fact reorganizing the input, giving their own linguistic or vocal contribution as well as assuming a role in the dialogue. The use of intonation to reverse the roles also shows a creative repetition through segmental incorporation and intonational reorganization. In other words, the child undertakes a simultaneous procedure for *identification* with and *differentiation* from the interlocutor.

ACKNOWLEDGMENTS

This work was supported by a CNPq grant, no.301883/84. I am grateful to Claudia de Lemos, Eric Sabinson, Catherine Snow, and Gina Conti-Ramsden for their useful comments on an earlier version of this paper. My gratitude also goes to the mothers, children, and research assistants who cheerfully and enthusiastically took part in the Projeto de Aquisição da Linguagem in Campinas.

REFERENCES

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bloom, L., Hood, L., & Lightbown, P. (1974). Imitation in language development: If, when and why. *Cognitive Psychology*, 6, 380-420.
- Blount, B., & Padgug, E. (1977). Prosodic, paralinguistic, and interactional features in parent-child speech: English and Spanish. *Journal of Child Language*, 4, 67-86.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Bullock, M. (1979). *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camaioni, L., Volterra, V., & Bates, E. (1976). *La comunicazione nel primo anno di vita* [Communication in the first year of life]. Turin: Editore Boringhieri.
- Camaioni, L., Gerbino, W., & Stefani, L. (1978). L'interazione sociale tra bambini coetanei, tra bambini e adulto [Social interaction between children of the same age-range and between adult and child]. *Giornale Italiano di Psicologia* 2, 291-321.
- Castro-Campos, M. F. (1985). *Processos dialógicos e construção de inferências e justificativas na aquisição de linguagem* [Dialogue processes and the construction of inferences and justifications in language acquisition]. Doctoral dissertation, State University of Campinas, Brazil.
- Clark, R. (1977). What's the use of imitation? *Journal of Child Language*, 4, 341-358.
- Cutler, A., & Sweeney, D. (1980). *Development of the comprehension of semantic focus in young children*. Paper presented at the Fifth Annual Boston University Conference in Language Development.
- de Lemos, C. (1981). Adult-child interaction and the development of aspectual markers in Brazilian Portuguese: In W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of language* (pp. 57-76). New York: Academic Press.
- de Lemos, C. (1985). On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition. In L. Camaioni & C. de Lemos (Eds.), *Questions on social explanation: Piagetian themes reconsidered* (pp. 23-31). Amsterdam: John Benjamins.
- de Lemos, C. (1986). Interacionismo e aquisição da linguagem [Interactionism and language acquisition]. In *DELTA*, 2, 231-248.
- de Lemos, C. (1987). A sintaxe no espelho [The syntax in the mirror]. In *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 9, 5-15.
- Figueira, R. A. (1984). On the development of the expression of causativity: a syntactic hypothesis. *Journal of Child Language*, 11, 109-127.
- Figueira, R. A. (1985). *Causatividade: um estudo longitudinal de suas primeiras manifestações no processo de aquisição do Português por uma criança* [Causativity: a longitudinal study of early manifestations in the process of acquisition of Portuguese by one child]. Doctoral dissertation. State University of Campinas, Brazil.
- Gebara, E. M. S. (née Scarpa) (1984). *The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children*. PhD thesis, School of Oriental and African Studies, University of London.
- Kaye, K. (1979). Thickening thin data: the maternal role in developing communication and language. In M. Bullock (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication* (pp. 191-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- McTear, M. (1978). Repetition in child language: imitation or creation? In R. N. Campbell & P. T. Smith (Eds.), *Recent advances in the psychology of language, language development and mother-child interaction* (pp. 293-311). New York: Plenum Press.
- 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.
- O'Connor J. D., & Arnold G. F. (1961). *Intonation of colloquial English*. London: Longman.
- Perroni, M. C. (1983). *Desenvolvimento do Discurso Narrativo* [The development of narrative discourse]. Doctoral dissertation, State University of Campinas, Brazil.
- Peters, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan M. L. (1978). Contour in Context: In R. N. Campbell & P. T. Smith (Eds.), *Recent advances in the psychology of language, language development and mother-child interaction* (pp. 237-251). New York: Plenum Press.
- Scarpa, E. M. (1984). *The emergence of intonational cohesion and paratone*. Paper presented at the Third International Congress for the Study of Child Language, Austin, Texas.
- Scarpa E. M. (1987). *The development of intonation*. Paper presented at the IV International Congress for the Study of Child Language, Lund.
- Scarpa E. M. (1988). Desenvolvimento da intonação e a organização da fala inicial [The development of intonation and the organization of early speech]. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 14, 65-84.
- Scollon, R. (1979). A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 215-227). New York: Academic Press.
- Snow C. (1977). The development of communication between mothers and babies, *Journal of Child Language*, 4, 1-12.
- Snow, C. (1981). The uses of imitation. *Journal of Child Language*, 8, 205-212.
- Snow, C. (1983). Saying it again: the role of expanded and deferred imitations in language acquisition. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* (Vol. 4, pp. 29-58). New York: Gardner Press.
- Snow C., & Ferguson C. (Eds.). (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C., Perlmann, R., & Nathan, D. (1987). Why routines are different: Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In K. E. Nelson & A. van Kleeck (Eds.), *Children's language* (vol. 6, pp. 65-97). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullock (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*, (pp. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuaycharoen, P. (1977). *The phonetic and phonological development of a Thai baby: From early communicative interaction to speech*. Doctoral dissertation, School of Oriental and African Studies, University of London.
- Winicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Penguin Books.

FONOAUDIOLOGIA & LINGÜÍSTICA

organizadoras

Roxane Helena R. Rojo

Maria Claudia Cunha

Ana Luiza M. Garcia

educ
editora da puc-sp

1 9 9 1

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

Maria Irma H. 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

Questões gerais que envolvem diagnóstico e acompanhamento longitudinal de sujeitos afásicos, por um lado, e disléxicos, por outro, implicam reflexões sobre o objeto lingüístico que concernem de perto aos 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, tais fenômenos tornam-se estigmas pela sua avaliação enquanto patologia, dada a concepção de linguagem que se tem ao enfrentá-los. O que é pior, 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), mas que são compatíveis com seu padrão silábico;
- 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, semicomplexas e complexas;
- compreensão oral e escrita mediante o Token Teste;
- 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; p. 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 descontextualização e fragmentação da linguagem. Tal como é configurado, o dislético caracteriza-se, de maneira geral, por dificuldades advindas da aquisição e fixação de objetos escritos do código de natureza alfabética de línguas como o português¹. Eis alguns exemplos:

- confusão entre letras simétricas;
- confusão e troca entre letras que correspondem a sons 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 descontextualizadas – 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 descontextualizada 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 'disléticos' quando lêem listas de palavras inexistentes na sua língua materna, embora potencialmente possíveis dado seu padrão silábico. O normal é que palavras isoladas e descontextualizadas 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, disléticos, 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 'anormalidade' aos que escapam do modelo 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 processo de aprendizado da escrita e o conflito causado pela imposição da variedade-padrão cujo efeito, por sua vez, é o 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 conseguirá determinação do déficit efetivo.

Para voltar a estabelecer um paralelo nítido entre o que acontece na escola e em outras instâncias que se propõem a avaliar a linguagem, é ainda necessário chamar a atenção para certos aspectos que concernem à 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 seguir, alguns tipos de dados (citados por Cuba dos Santos, 1975) que contribuem para o diagnóstico de dislexia:

– <i>de repem te</i>	por	<i>de repente</i>
– <i>eraumaves um omem</i>	por	<i>era uma vez um homem</i>
– <i>esqueceu o benefísio</i>	por	<i>esqueceu o benefício</i>
– <i>fauta</i>	por	<i>falta</i>
– <i>groria</i>	por	<i>glória</i>
– <i>rezouvel</i>	por	<i>resolveu</i>
– <i>setão</i>	por	<i>estão</i>

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 equivocadamente 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.²

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 e 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 regularização 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 vezes 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. Assim, a expressão 'Agora vamos aprender a ler e escrever' tem como pressuposto que tanto a criança como a linguagem têm um botão que, ao se iniciar uma coisa, a outra, imediatamente, se desliga. Mas, é exatamente o contrário. Em fase de aprendizado, tudo o que sabemos de uma atividade transita para a outra, até que os domínios cognitivos que envolvem tais atividades atinjam um grau de autonomia que dispense recorrer a domínios conexos. É necessário, ainda, ter em mente que atividades diversas de um mesmo processo podem diferir. O fato de envolverem e mobilizarem processos, sistemas ou subsistemas 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 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 [dis]: 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 contradomínio da normalidade, tem que garantir espaço para o próprio sujeito e sua evolução, mesmo que tudo se dê por caminhos diferentes daqueles de quem está sentado atrás da mesa.

Se tomarmos, por exemplo, a 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 ou Ação sobre o Outro e atividade cognitiva ou Ação sobre o Mundo, recortando-o em configurações e categorias, e, ao mesmo tempo, seu estatuto de Objeto, sobre o qual a criança vai poder agir, atuar e, posteriormente sistematizar e categorizar. (de Lemos, 1984; p. 134)

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 operações epilinguísticas, hesita, reelabora, comete erros, segmenta,

deriva, transforma, insere, refazendo e construindo sua atividade comunicativa a partir da apreensão do objeto linguístico. Entendemos como ‘operações epilinguísticas’ as que o sujeito faz com a linguagem, atuando consigo mesmo ou através da intermediação do outro, de discursos anteriores, da situação da própria forma linguística etc. Liga-se diretamente ao uso efetivo da linguagem e, por todas essas razões, faz parte da constituição do sujeito e da linguagem.

Já as ‘operações metalingüísticas’ vinculam-se à construção pela linguagem de um sistema representativo-nocional que descreva os fenômenos de linguagem observados pelo sujeito. No limite, estas operações põem-nos para fora da linguagem e trazem a construção desse sistema pela linguagem. Supõem a linguagem e utilizam-se dela para representar os fenômenos que descrevem. Portanto, as operações metalingüísticas servem-se da linguagem como instrumento de construção do sistema representativo-nocional e, por essa razão mesma, necessitam suspê-la para descrever o fenômeno.

A descentração é um ponto de convergência entre o que de Lemos (1984) chama de atividade comunicativa e cognitiva da linguagem, o que permite ao sujeito poder operar com a linguagem enquanto objeto.

No caso de sujeitos adultos ‘normais’ tanto as operações epilinguísticas 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 linguísticos: ‘como é que chama esse treco preto?’, ‘um dó ou uma dó?’, ‘como é que 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 é retomada 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 consequências 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 consequências, é encarar 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:

Investigadora (I.): *O Senhor tem andado de bicicleta todo dia?*

A.: É, o Senhor tem.

I.: Quem, eu? Eu, não. (Apontando para si mesma.)

A.: Não, não, eu ando sim.³ (Apontando para si mesmo.)

Como a investigadora é interlocutora ao mesmo tempo, a primeira resposta de A. não pode ser considerada como isolada do momento seguinte ao episódio dialógico, ou seja, o que A. precisa fazer é incorporado pelo seu interlocutor para, justamente, reelaborar uma resposta que ‘não passou’ na relação intersubjetiva: especularidade (lingüística e gestual), deslocamento e reversão. A sua ‘não-eficácia’ requer uma descentração e uma reflexão sobre o que disse, o que por sua vez vai redirecionar sua atividade comunicativo-cognitiva via interlocução, indicando o modo como tal atividade 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 estruturar 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 epilingüísticas é tomada como erro e, o que é pior, como sintoma de déficit. Perde-se, assim, de vista, que 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 fragmentando e estigmatizado. Tal eliminação só pode fazer com que se considere a reprodução lida de expressões como: *se espalhou caprichosas por se espalhou por voltas caprichosas* ou *como acomodou-se por acomodou-se* (casos citados em Cuba dos Santos, 1975; pp. 45-47), 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 muito mais na patologia do que 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 consequências, 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. Instanciações do tipo *derepen te por de repente, eraunaves por era uma vez*, que tratam da segmentação, na escrita, do fluxo da fala, foram objetos de investigação de Silva (1989). Segundo o autor, o sujeito ao segmentar 'a mais', ou 'a menos' é guiado por pistas prosódicas da fala, isto é, ritmo e entonação.
3. 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 participaram Maria Irma H. Coudry e Renata Ferreira.

BIBLIOGRAFIA

- CAGLIARI, L.C. (1984). *Fonética e alfabetização*. Campinas, IEL, Unicamp. (mimeo.)
- CARBONELL DE GRAMPONE, M.A. (1982). Dislexia escolar y dislexia experimental. In: FERREIRA, E. & PALÁCIO, M.G. (orgs.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico, Siglo Veintiuno.
- CUBA DOS SANTOS, C. (1975). *Dislexia específica de evolução*. São Paulo, Sarvier.
- 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.
- SILVA, A. (1989). *A relação entre a fala e a segmentação da escrita espontânea de crianças da 1ª Série do 1º Grau*. Campinas, IEL, Unicamp. Dissertação de Mestrado.

EDITORA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICAMP

Reitor: José Martins Filho
Coordenador Geral da Universidade: André Villalobos
Conselho Editorial: Antonio Carlos Bannwart, Arício
Xavier Linhares, César Francisco Ciacco (*Presidente*),
Eduardo Guimarães, Fernando Jorge da Paixão Filho,
Hugo Horácio Torriani, Jayme Antunes Maciel Júnior,
Luiz Roberto Monzani, Paulo José Samenho Moran
Diretor Executivo: Eduardo Guimarães

MARIA FAUSTA PEREIRA DE CASTRO
(org.)

O MÉTODO E O DADO NO
ESTUDO DA LINGUAGEM



Possenti, S. "Os humores da palavra". *Estudos Lingüísticos*, XXIII, Anais do GEL, 1994b, pp. 1177-1183.

Rosa, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1967.

Saussure, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1916/1971, trad. bras.

Whitaker-Franchi, R. C. "Correlação entre estruturas causativas e estruturas ergativas: um estudo de caso no processo de aquisição". *Cadernos de Estudos Lingüísticos* nº 17, 1989, pp. 163-185.

IV

DUAS MARGINALIDADES E FALSAS EXPECTATIVAS NA AQUISIÇÃO DA PROSÓDIA¹

Ester Mirian Scarpa

Departamento de Lingüística

Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp

O estudo da entonação², em especial, ou da prosódia, em geral, tem tido um tratamento periférico nos trabalhos sobre aquisição da linguagem. Essa exclusão tem-se dado, segundo penso, por causa de decisões metodológicas resultantes de projeções das teorias mediadoras na análise do fenômeno, tanto no escopo da teoria lingüística (no que concerne à fonologia), quanto no campo mesmo da aquisição da linguagem.

No escopo da teoria lingüística

A tradição segmental na fonologia

Quem quer que tenha como objeto de análise, hoje, a área tradicionalmente chamada de fonética e fonologia sabe que é praticamente do domínio do senso comum o fato de que as emissões fônicas (que constituem o hjelmsleviano "plano da expressão") são constituídas por um contínuo de parâmetros prosódicos e paralingüísticos, concomitantes com seqüências ditas segmentais. Estas últimas – muito mais suscetíveis de redução à escrita de tipo alfabética – têm sido eleitas como prin-

principal objeto de estudo da parte sonora da língua, um dos pólos-limite (som-sentido) da descrição gramatical. Ainda na década de 1940, Firth (1948) já afirmava que a tradição segmental na fonologia é longa, baseia-se na escrita alfabética ocidental; pode ser traçada nas adaptações feitas pelos romanos do alfabeto grego e já mostrou seus efeitos discretizantes nas transliterações empreendidas pelos ocidentais dos escritos lingüísticos do sânscrito, no século XVIII: "We, ABC people, as some Chinese have described us(...)" (p. 129).

Como alternativa à abordagem segmental, "monossistematizada" e "paradigmática", Firth contrapunha uma visão sintagmática e polissistematizada – considerava que os enunciados são compostos antes de "pedaços" (*pieces*) que de palavras e, em vez de fonemas, usava a expressão mais genérica *sounds*, que se compõem, por sua vez, de *prosodies*.

As propostas da fonologia prosódica permaneceram, no entanto, bastante em prol das fonologias estruturais, ditas segmentais nas décadas subseqüentes. Tais propostas foram sobrepujadas pela necessidade de se delimitarem e se demarcarem unidades (iguais a si próprias) necessárias para o enfoque maior no eixo paradigmático responsável pelo estabelecimento de classes e categorias. As discussões posteriores sobre a realidade psicológica do fonema também precisavam de uma unidade estável e íntegra, inscrita na mente. Assim, apesar de foneticistas abnegados, os estudos prosódicos eram tidos mais ou menos como marginais até não muito tempo atrás. Não foi coincidência. A consideração de sua relevância não acompanha a construção sobre a qual se assenta a lingüística oficial do século XX.

A materialidade e o simbólico

Na polaridade som-sentido, largamente considerada como os limites do estabelecimento do domínio do objeto lingüístico, é o *som* que é o pólo possuidor de materialidade e exterioridade. Materialidade decomponível em parâmetros físicos, mensurável, tornada até mesmo visível por meio de técnicas de análise e síntese computadorizada ou não. Pela

característica realista e objetual dessa materialidade, o estudo do som tem-se revelado desafiador para a construção de teorias fonológicas modernas. O desafio consiste em, a partir do material (físico, fisiológico, auditivo) que é, por natureza, variável, e, segundo Macken (1987), de cunho "estocástico", chegar ao sistema formal, simbólico, das invariantes, das representações fonológicas, de caráter "algébrico" (ainda segundo Macken, 1987). Em outras palavras, trata-se de alçar do material o simbólico. O fato de que a materialidade fônica é mensurável, exterior e observável serve ao propósito positivista que guiou as teorias estruturalistas que lideram com o som. Mais ainda, o desafio que o domínio fônico representou epistemologicamente foi, na verdade, responsável pelo modelo estruturalista da Escola de Praga, que estabeleceu um programa científico bem acabado e por décadas considerado eficiente e tido como base para análises e métodos lingüísticos. Não por acaso, o modelo da teoria fonológica foi, por sua vez, modelar para os métodos de descrição e análise estruturalista, dentro e fora da lingüística.

A possibilidade da existência do simbólico foi traçada, então, com a articulação de unidades discretas. Dessa maneira, a fonologia linear e segmental, baseada em unidades discretas, sejam elas constituídas de fonemas ou de traços distintivos, tem um extenso e variado programa estabelecido ao longo de décadas de trabalho intelectual.

Já as teorias fonológicas ditas não-lineares (auto-segmental, métrica, lexical, de governo, de geometria de traços etc.) apenas recentemente têm tomado impulsos como alternativa de superar o segmento enquanto eleição teórica e metodológica de unidade de análise do domínio fônico. Tentam elas, entre outros objetivos, capturar escopos diversos de aplicação de regras, além de domínios diversos do objeto, especificando o que é linear e o que é contínuo. Em vez da discussão polarizada – e bizantina Firth – "your phoneme is dead, long live my phoneme", os ventos da fonologia pós-linear estão aparentemente soprando na direção do que Kaye (1990) afirma, "the phoneme is dead".

Na área da aquisição da linguagem

Seguindo a trilha das teorias fonológicas, as teorias sobre o desenvolvimento fonológico têm-se baseado largamente no estudo do segmento, considerando o fonema como a unidade básica tanto de análise (por parte do investigador), quanto de percepção e produção (por parte da criança). A tarefa da criança é, deste ponto de vista, aprender o conjunto de elementos mínimos distintivos do sistema fonológico da língua materna, bem como as regras fonotáticas para a realização da sequência sintagmática. A do investigador é descrever como isto se dá, qual é a ordem de aquisição dos fonemas e, se possível, traçar um modelo que dê conta das representações fônicas da criança em várias etapas de desenvolvimento fonológico em contraposição com o alvo adulto, este baseado ou não na forma básica dos morfemas. Os estudos de Jakobson sobre a teoria dos traços distintivos trouxeram uma nova perspectiva na tradição estruturalista da análise fonológica e inspiraram um bom número de trabalhos na área da aquisição da fonologia. Sob a inspiração de teorias inatistas e gerativistas e ganhando impulso com a fonologia natural, o reino do segmento ainda muito ganhou com avanços na área da aquisição fônica. Assim, teorias aquisicionistas que se baseiam em segmentos ou traços distintivos estão hoje bem estabelecidas, ainda mais quando se verifica que a abordagem segmental do dados fônicos acompanha de perto a visão de que as emissões da criança são consideradas compatíveis com hipóteses que postulam discriminação precoce e/ou inata. Já a prosódia é um campo aberto.

Nas duas últimas décadas, tem ganhado força o questionamento das abordagens segmentais tanto em trabalhos sobre produção e percepção da fala na criança e no adulto, quanto naqueles que tratam da aquisição e desenvolvimento da fonologia (Waterson, 1971, 1984; Myers, Laver & Anderson, 1981). Em pesquisas sobre percepção da fala adulta (Myers *et alii* tem sido proposto que se desconsiderem segmentos fonêmicos como unidades de percepção da fala, com base em dois argumentos: 1) a dificuldade de se estabelecerem pistas acústicas invariantes para os fonemas – a invariância é necessária para explicar como se dá a normalização através de fronteiras de diferentes falantes,

idade, sexo, dialetos etc.; 2) a necessidade de dar conta da rapidez do processamento de fala na percepção, interpretação e produção – o processamento através de fonemas seria muito vagaroso, contrário aos fatos. Pistas invariantes só poderiam ser encontradas em classes maiores de sons; desta maneira, sílabas, pés, palavras, grupos de força tonais etc. seriam candidatos naturais à unidades de percepção de fala. Tais hipóteses, que prevêm a consideração de traços mais gerais da sequência sintagmática, como critério operacional de lidar com dados aquisicionais, retomam a trilha da tradição inglesa da fonologia prosódica (Firth, 1948; Robins, 1957). Assim, do ponto de vista da aquisição da linguagem, a insuficiência de abordagens segmentais aponta para a visão alternativa de que a percepção e o processamento fonológico da criança se dão numa relação sintagmática com a fala do adulto – novamente, em vez de fonemas ou traços fônicos, são eleitas unidades descritivas maiores: sílabas, palavras, blocos sentenciais prosódicos, como possíveis candidatos a “esqueletos auditivos” (Waterson, 1984), comuns ao adulto e à criança, que funcionariam como base para o processamento sonoro e para a organização da fala inicial.

Nesse contexto, é compreensível que tenha surgido, ao mesmo tempo, um interesse crescente nos elementos prosódicos (entre os quais, a entonação), no campo da aquisição da linguagem, para melhor dar conta da construção do objeto sonoro pela criança.

O tratamento que se tem dado à aquisição da prosódia

A dupla face da prosódia

Os elementos prosódicos têm face dupla: são via privilegiada do engajamento da criança no diálogo e nos processos de subjetivação, e, ao mesmo tempo, constituem fator coesivo na organização da forma fônica e nos princípios de estruturação fonológica (Scarpa, 1985 e 1990). Ora, essa concomitante duplicidade tem sido desmembrada nos estudos da área. Como a prosódia tem sido estudada?

Pode-se dizer, de modo geral, que a seleção de aspectos particulares do estudo da aquisição da prosódia acompanha duas

vertentes, guiadas por recortes metodológicos razoavelmente bem delineados.

A primeira tem como objeto a língua, tanto do ponto de vista da produção, quanto do ponto de vista da percepção de unidades entonacionais como pistas de compreensão. Nessa vertente, perfilam-se, por exemplo, trabalhos que levam em conta a aquisição de sistemas prosódicos como o tom (em crianças expostas a línguas tonais, como, por exemplo, o trabalho de Chimbombo, 1990), acento de intensidade, de duração. Ou, então, encontramos trabalhos que apresentam uma listagem (mais ou menos atomizada) dos parâmetros prosódicos mais correntes na fala das crianças pequenas, sobretudo na fase dita "pré-lingüística". Estudos translingüísticos recentes, como o de Whalen, Levitt & Wang (1991), enquadraram-se tangencialmente nessa vertente, porém perseguindo a questão mais ampla de separar o que é inato do que é adquirido via exposição à língua materna. No caso referido, os autores empreendem a medição de possíveis diferenças de F_0 ascendente ou descendente no balbúcio de crianças francesas e americanas expostas ao inglês e concluem que diferenças no balbúcio mostram que o ambiente lingüístico já é discernível no balbúcio de crianças bem novas.

A segunda vertente seleciona como objeto a interação social da criança com seus pares ou com seus interlocutores adultos. Nesse caso, mais comum é, novamente, a listagem de parâmetros prosódicos presentes no *input*, ou modificações de tais parâmetros na fala dirigida à criança.

De qualquer maneira, essa dupla face que torna a prosódia um espaço privilegiado de processos de subjetivação e engajamento no diálogo e, ao mesmo tempo, de processos de objetivação e canal privilegiado de organização da forma fônica empreendida pela criança é poucas vezes levada em conta.

Afirmções correntes no campo

Na literatura da área, as referências (esparsas ou não) sobre a aquisição da prosódia ou sobre o papel da prosódia (notadamente sobre parâmetros relativos a altura: direção da curva e tessitura) têm reiteradamente voltado a atenção para dois

aspectos que se tornam quase que lugar-comum no assunto. São duas afirmações, ou melhor, uma afirmação e seu corolário:

1. o primitivismo da entonação;
2. a entonação usada como evidência de conhecimento gramatical prévio.

1. O primitivismo

A suposição é que a entonação preexistente ao léxico e à gramática, isto é, a expressões lingüísticas formalizadas e governadas por regras. Em outras palavras, padrões entonacionais já estão estabelecidos e, portanto, minimamente estruturados. Por exemplo, se a criança produz, em contextos funcionalmente distintos, curvas ascendentes e descendentes, então a oposição produtiva ascendente/descendente indica um princípio de estrutura estabelecida. Isto antes que se desenvolvam outros domínios ou módulos lingüísticos considerados superordenados: sintaxe, morfologia, gramática em geral.

2. A entonação invocada como evidência de conhecimento prévio

Se há precocidade de estruturação prosódica, se a prosódia (sobretudo a entonação) é primitiva, então ela é considerada evidência de conhecimento prévio de cunho gramatical ou categorial, que cede lugar e prepara a expressão (ou a superficiação) de domínios superiores e posteriores. O conhecimento prévio demonstrado pela entonação, na literatura, enquadra-se em vários enfoques dedicados ao fenômeno.

O primeiro deles é o de conhecimento de cunho sintático ou mesmo proposicional, proposta esta situada no interior da discussão sobre o estatuto lingüístico da holófrase. É clássico o artigo de Bever, Fodor & Weksel (1965), segundo o qual, dado que a criança produz contornos entonacionais interpretáveis como enunciados de uma palavra, os elementos prosódicos devem indicar conhecimento de uma estrutura subjacente. É interessante notar que as críticas a essa posição se colocaram nos limites da teoria *standard* (exemplo Dore, 1976) e contestaram a capacidade

da criança pequena de ter intuições lingüísticas; não necessariamente contestaram seu caráter embrionário e preparatório de categorias superordenadas. De qualquer maneira, a função *demarcativa* da prosódia (no caso, um contorno característico delimitado por pausa) foi sempre aceita como critério para atribuir o estatuto de sentença às emissões de uma “palavra” na fase inicial, considerada “lingüística”. Como se vê, um critério demarcativo serve também de argumento de conhecimento categorial/gramatical subjacente.

Há, porém, necessidade de qualificar as afirmações correntes sobre a aquisição da prosódia delineadas acima. Nem a entonação (e a prosódia em geral) tem procedência estrutural a outros domínios da gramática, nem estou convencida de que seja evidência direta de conhecimento prévio, de ordem hierarquicamente superior.

Quanto ao primeiro caso, deve ser observado que a hipótese da precedência da entonação sobre a gramática e o léxico baseia-se largamente na precocidade da manifestação, na fala da criança pré-lingüística (e que se encontra na fase do balbucio ou da produção dos primeiros vocábulos semelhantes aos do adulto), do que só pode ser avaliado como prosódico ou paralingüístico e dificilmente como segmental e, assim, categorial. Refiro-me a vocalizações em que se salientam variações de frequência fundamental, ritmo, volume, velocidade da fala, qualidades diversas de voz etc. Ora, essas possibilidades expressivas da criança pré-lingüística (e pode-se dizer, pré-verbal) implicam necessariamente indiferenciação entre gesto e voz ou gesto e prosódia/elementos paralingüísticos/segmentais. Ritmo de voz (dada inclusive pela melodia – que se sabe, também é responsável por impressões de isocronias e cadências rítmicas) acoplado a gestos corporais dá a impressão de indicar primitivismo rítmico/melódico. Na verdade, logo no balbucio tardio começa a se delinear o que se chama de “padronização do balbucio”, que nada mais é do que recorrência de formas prosodicamente indissociáveis (isto é, um todo segmental e supra-segmental), com privilégios de ocorrência mais ou menos recorrentes. Nos primeiros fragmentos “semelhantes a palavra”, tal princípio de padronização continua, mas ainda com grandes possibilidades

de um todo prosódico. Longe, portanto, de estruturas organizadas e prontas.

Tais manifestações prosódicas da criança dita “pré-lingüística” são indiciais do acesso possível ao objeto: a árdua tarefa da criança de inserção no simbólico passa pela moldagem do material fônico bruto a partir da indeterminação inicial, que é tanto de cunho semiótico, quanto categorial, quanto fonético (Gebara, 1984). O outro vai ter um papel fundamental nesta tarefa porque é possibilitador da inserção da criança no mundo simbólico.

Além disso, há referências na literatura também de que, ao contrário de primitiva e pronta, a prosódia é vista como construída (Cruttenden, 1986; Engstrand, 1990) e, às vezes, certos aspectos da prosódia são adquiridos bem tardiamente, como o deslocamento do acento frasal para indicar a oposição entre dado e novo em inglês (Cutler, 1987).

Quanto à questão de conhecimento sintático prévio, evidenciado por manifestações entonacionais, pode-se oferecer como alternativa a hipótese de que a prosódia é uma ferramenta lingüística propícia à moldagem da materialidade em organizações e reorganizações sucessivas. A criança trabalha com a organização do significante para simbolizá-lo. O trabalho sintático é, quando muito, *concomitante* com o fônico, integrado a ele e sofrendo também processos sucessivos de organizações e reorganizações, às vezes até mesmo interferindo nele. Organizações e reorganizações não indicam necessariamente domínios de sistemas ou subsistemas construídos e já estabelecidos. Elas podem ter um caráter sistematicamente mais geral, ou então, podem ser locais, em que partes de domínios, já razoavelmente estáveis, podem conviver com áreas ainda bem rudimentarmente organizadas. Os fragmentos apresentados na fala da criança (incorporados do discurso do outro), mesmo que apresentem semelhança formal às expressões amadurecidas adultas, são apropriações de uma forma ou massa fônica e não uma estrutura já analisada. Concorro com Plunkett & Sinha (1991), quando afirmam que o reconhecimento de recorrência e de dependência da estrutura nos dados não implicam a aceitação de que tais características capturam a “essência” da linguagem, ou que as propriedades que elas enfocam sejam descontínuas com outras

propriedades das línguas naturais (discursiva, semântica, pragmática). Isto é, não são argumentos em favor de uma sintaxe autônoma, mas capturam propriedades emergentes dos sistemas em relação à sua história e funcionamento.

As organizações prosódicas da fala inicial, portanto, não são lineares, nem obedecem a estruturas inexoráveis. Deve ser lembrado que a entonação (assim como ritmo, velocidade da fala, localização do acento etc.) nas línguas naturais tem um caráter não-discreto, com significados também não-discretizáveis: sabe-se que não se pode atribuir um significado unívoco a uma determinada curva entonacional, por exemplo, ou que certos tipos de significação, quer atitudinal ou ilocutória/perlocutória encontra *tendências gerais* de atribuição de uma descrição entonacional e não uma correspondência plena. Por isso mesmo, espera-se constante justaposição de contornos na expressão lingüística.

Dado o que foi dito acima, podemos deparar com *expectativas frustradas* no estudo do desenvolvimento da entonação, se o encararmos como garantia de gradativa complexidade, entendida como acréscimo à simplicidade original. O investigador fica, assim, com a tarefa de procurar na fala da criança “o que falta”, o que “ainda não está instalado”. Ainda mais se o acréscimo for entendido como soma de novas estruturas a estruturas já prontas, sejam elas projeções de conhecimento anterior – portanto, se brotou, está pronto – sejam elas construídas em seqüência.

Um exemplo: a entonação inicial de narrativa nos dados de R

O fenômeno que descrevo a seguir pretende ilustrar alguns pontos discutidos acima, através de um estudo de caso, analisado em Scarpa (1985). Retomo e expando, aqui, a referida análise. Foram considerados dados longitudinais da fala de R, de 1;6 a 2;3, com base em gravações semanais, em audiotape, e mensais, em videotape. A descrição entonacional baseou-se em critérios tanto auditivos quanto instrumentais, estes por meio de análises espectrográficas.

O período considerado abarca desde as primeiras tentativas de encadeamento prosódico dos enunciados sucessi-

vos de um vocábulo, passando pelas primeiras expressões de paratons narrativos, até estratégias de reorganização tonal nos jogos de contar histórias e em relatos de experiência pessoal. Duas etapas neste processo foram consideradas; a primeira delas corresponde ao período de aproximadamente 1;6 a 2;0 e a segunda, de 2;0 a 2;6.

Dois processos paralelos que começam a se instaurar na fala desta criança, por volta de 1;6, são indicativos de coesividade prosódica na transição entre enunciados curtos e longos. O primeiro diz respeito ao comportamento entonacional dos primeiros longos produzidos pela criança e que apontam para o papel aglutinador da entonação, que funciona como um envelope globalizante da complexidade sintagmática presente nas construções horizontais.

Na fala de R, as características entonacionais dos primeiros enunciados longos são as seguintes:

1) Um todo fonológico-prosódico, com tom abrangendo todo o enunciado. Ex.:

(1)

2Rh. h. pu'kula

M. Procura o quê?

2Rr. h. puku'lawbala'nãw ('procurar o cavalo')

(1;9)

2) Dois ou mais enunciados, separados por pausa, com continuidade entonacional coesiva entre eles – um é continuação de ou tem relação coesiva com o anterior. São instâncias de enunciados sucessivos, ligados pela entonação, dando como resultado a impressão de um todo coesivo.

As seqüências de tons são contínuas ou vários tons se combinam para formar unidades maiores que o grupo tonal. Os exemplos (1) e (2) são ilustrativos desses fatos.

(1)

a'bo a'bo pa'koka (cabô cabô pipoca)

(1;7.21)

(2)

R pega um saco plástico, cheio de cartões. Mostra-os para E muito orgulhosa.

7R a've (a(?) ver?)

2Rh. h a've

4R a'la (olha lá) – abrindo o saco.

Alguns minutos depois, R convida E a participar do jogo.

7R ve (ver?)

7R vãw (vamos?)

(1;7.8)

Segundo a teoria de Couper-Kuhlen (1982) sobre macroestruturas entonacionais, grupos tonais combinam-se num nível superior para formar unidades fonológicas maiores, que têm sido chamadas de seqüências de tons, seqüências de altura ou paratons na literatura pertinente. O termo paratom, de acordo com a autora, dá uma idéia mais precisa da hierarquização numa unidade coesiva. A idéia central da prosódia de texto é que a entonação é responsável pela criação de gestalts fonológicos e o resultado disso é uma unidade de fala experienciada como um todo, internamente coesiva. Assim, no exemplo (2) há uma “reduplicação tonal”, segundo a classificação de paratons propostas por Couper-Kuhlen. Já o exemplo (1) mostra uma fase em que a coesão interenunciados é precedida por ou, pelo menos, concomitante com a coesão intra-enunciados: as alturas baixas correspondentes ao enunciado de um vocábulo [pakoka] formam a coda (parte terminal do tom, depois do movimento nuclear) do grupo tonal, cujo movimento nuclear incide sobre a seqüência reduplicada [a'bo a'bo].

Comum aos dois tipos de configuração entonacional acima expostos é a escolha de um número limitado de tons (tirados de seu repertório tonal neste estágio de desenvolvimento), eleitos como favoritos na construção de enunciados longos. Servem como forma ou suporte entonacional para as primeiras construções horizontais. Assim, podemos considerar a força aglutinadora da coesão entonacional funcionando, como vimos, tanto intra-enunciados (exemplo 1), quanto interenunciados (exemplo 2 e a discussão que se segue).

1;6 a 2;6. Primeiras organizações do paratom de contar histórias

O segundo dos processos que ocorre na fala deste sujeito, de 1;6 a 2;0, refere-se à emergência dos primeiros paratons típicos de narrativas, relativos a instâncias de “contar histórias”.

A primeira tentativa de sucesso de demarcar, em nível prosódico, uma entonação “textual”, é antecedida por dois momentos focalizados nos processos de organização do discurso de “contar histórias”, desenvolvido em situações de diálogo entre a criança e seu interlocutor.

Primeiro momento. O sujeito, por volta de 1;6, começa a produzir uma nasal bilabial com um tom descendente alto ou médio, para assinalar tanto aquiescência quanto atenção à fala do interlocutor: [ɿm]. Este som passa logo a assinalar as partes cruciais de relatos e narrativas, inserido que é no final das unidades informativas da fala do interlocutor, expressas estas por tons inconclusivos: descendente alto (característica, nos dados, de interrogativa sim/não) ou um ascendente médio, ou um tom nivelado.

Segundo momento. A criança incorpora da fala adulta o vocábulo *então*, realizado com um tom ascendente contínuo, com uma queda terminal opcional, se a tessitura (isto é, a diferença entre a altura máxima e a altura mínima do tom) for ampliada. Na fala adulta exerce, entre outras, a função de partícula coesiva de um texto e encadeamento lógico ou temporal de eventos numa história. Nas situações de relato de histórias ou fatos do cotidiano, geralmente demanda o indicador de atenção [m] como uma resposta fática, criando o par [ɿentãoɿm], iniciado pela mãe, mas logo instaurado pela criança. Há uma peculiaridade no uso do vocábulo *então*: tanto na fala da mãe quanto na de R é também usado como artifício para instaurar um esquema de contar histórias. Neste sentido, migra da função de ligar diferentes unidades narrativas para a fase inicial da história. A criança estende este vocábulo para nomear o livro, a situação toda de contar histórias, para solicitar uma ação “narrativa” por parte da mãe.

O diálogo a seguir, registrado na seção de 1;9.8, ilustra a primeira tentativa de organizar prozodicamente um significativo

M. Ta bom. Fechou.

em que os parênteses representam o turno facultativo do adulto, preenchido por uma interrogativa sim/não de confirmação, seguida por uma resposta segmentalmente especular e prosodicamente complementar da criança mais um indicador de atenção emitido pelo adulto e o comentário final da mãe, igualmente especular, confirmando o fim da narrativa.

Conforme R exibe maior desenvoltura em produzir enunciados longos e se insere num leque maior de esquemas narrativos, os arcabouços prosódicos também se diversificam. As narrativas ficcionais, durante os meses que se seguem à construção dos primeiros paratons narrativos, começam a restringir-se a situações de “leituras” ou relações de histórias baseadas em livros ilustrados. A “narrativa” (na verdade, o con-

junto de fragmentos produzidos em situações de contar histórias), assim, passa a ser intermeada por aspectos tangenciais do que se considera constitutivo de “gramáticas de texto”: jogos de perguntas e respostas sobre características dos personagens, sobre fatos – fictícios ou vividos – suscitados pelas gravuras, sobre circunstâncias de espaço; intervenção de “colagens” (Perroni, 1983), isto é, fragmentos de outros discursos, histórias ou até mesmo objetos presentes no contexto imediato. O resultado é a produção de um texto não-narrativo, ou pré-narrativo, no sentido de que não preenche ainda os critérios de “discurso narrativo” previstos pela literatura. Por outro lado, aumentam as ocorrências de relatos pessoais.

Entonacionais, dois procedimentos paralelos desenvolvem-se na fala de R, que se adaptam a esta nova situação:

1) O paratom inicial, que emerge num jogo típico de contar histórias, migra para situações de relatos pessoais. Passam a ser um modelo entonacional que imprime coesão a este tipo de discurso. Eis alguns exemplos, que ocorrem por volta de 2;2:

(7)

R, meia hora antes, tinha ferido a boca no quarto dos pais.

Ela estava sozinha e conta para M o que havia ocorrido.

8R fui icondê de você / 8R aqui no cubeitoi / 8R e massuquei lá / 2R e foi.

(8)

Num passeio pelo campo, R e outras crianças brincaram com uma perereca, fazendo-a saltar. À noite, relata o fato à M.

M. Raquel, que que é perereca?

8R É / 2R um sapinho.

8R Então / 8R o sapinho / 2R pulô.

Observa-se que o paratom 8R-8R-8R-2R é modelo de tentativa de relatos pessoais (ou até mesmo de definições, estas, porém, adjacentes a relatos pessoais).

2) Marcas ou fragmentos do paratom inicial, como tons inconclusos, partícula *então* como marca introdutora de discurso narrativo, fecho conclusivo descendente, misturam-se a outras

entonações próprias dos diálogos que constituem as participações da criança e do adulto no tipo de situações de narrativas ficcionais com base em livros ilustrados, tal como foi descrito acima. Os fragmentos de paratons narrativos são marcas de materialidade fônica prosódica, indicativa de que um texto de cunho “narrativo” está sendo produzido pela criança. Em outras palavras, a criança coloca-se no papel de narrador, lançando mão, para tanto, de recursos prosódicos e paralingüísticos. O diálogo abaixo é uma das instanciações deste tipo de episódio, ocasião em que R fornece uma das versões da história da Branca de Neve, baseada num livro ilustrado.

(9)

f. 8R Então (tom exagerado, com aumento de tessitura)

M. Hm.

8R Então

M. Ahn.

8R a Banca di Neve...

M. Hm.

8R Pediu po pai dela...

M. Hm.

2Rr. h. eu quero socolate.

M. Ahn.

2Rr. h. socolate e pilulito

M. Ah, é? E o pai dela deu?

9R Deu.

M. E depois?

9R Depois...

M. Ahn.

f. 9R r.h. Ele num deu.

M. Não deu? O que que o pai dela falou?

8R O pai dela falô / 9R h.h. Ué / 8R Ela fesa os olho /

2R r.h. pa i duimi.

M. A Branca de Neve? Aí, ela tá de olho fechado, sim. Que que o pai dela falou, que não podia comer chocolate?

9R m

M. Por que não pode?
Que não pode (médio nivelado)
E/E 9R r.h. Ela num pode.
8R Vila a page. 8R a paiti...
pa-zi-na

M. Página.

(etc.)
(2;01.23)

Como se vê, há um desmembramento do paratom inicial (que era um todo prosódico-paralingüístico), com alguns vestígios prosódicos indicativos de “discurso de contar histórias”. A fragmentação macroentonacional desta fase parece indicar o cruzamento de discursos, que contribuem para dar continuidade à moldagem inicial dos paratons (importantes, por sua vez, para demarcar lingüisticamente os fragmentos dos próprios discursos incorporados), através do estabelecimento de novas relações de significado atribuídas à massa fônica.

Conclusões

Cortes metodológicos que têm sido empreendidos sobre o objeto fônico têm, a meu ver, atravancado a reflexão sobre a importância do domínio do som no processo de aquisição da linguagem. A escolha da unidade segmental discreta, tanto do domínio da teoria lingüística quanto no da aquisição da linguagem, aliada à visão de conhecimento prévio categorial (quer sintático, quer fonológico, quer pragmático) tem obscurecido fatos que, com outro olhar, seriam reveladores. Um deles é que o trabalho organizacional e simbólico da criança com a massa fônica implica procedimentos de segmentação e discretização que transcendem o segmento e o fonema.

Por outro lado, expectativas de encontrar nos dados evidências de conhecimento prévio, inscrito na mente ou projetado de domínios cognitivos não-lingüísticos, implicam a aceitação de construção de subsistemas estáveis. Como vimos, essa estabilidade sistemática é abalada num momento posterior de aquisição do paratom típico de contar histórias. Este se frag-

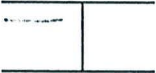
menta e se dispersa no cruzamento de outros discursos, passando pelo estabelecimento de relações muitas vezes inusitadas aos olhos do investigador – e do adulto que interage com a criança.

NOTAS

¹Este capítulo é baseado na comunicação, sob o mesmo título, apresentado nos Seminários do Projeto de Aquisição da Linguagem Oral e Escrita do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, em março de 1991. Uma versão modificada de parte das reflexões daqui constantes foi também apresentada na conferência "Sobre a aquisição da prosódia", por ocasião do II Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, PUC-RS, Porto Alegre, em outubro de 1991.

²Quando da elaboração de minha tese de mestrado (Gebara, 1976), o pioneirismo no estudo da prosódia, no Brasil, levou-me a escolher a grafia *intonação* entre as três formas dicionarizadas, *entoação*, *intonação* e *entonação*. Tal escolha, na época, deveu-se à conotação mais técnica que a grafia mais próxima do latim me evocava. Esta tem sido a forma eleita nos meus escritos ao longo da última década e meia. Decidi, no entanto, mudá-la para a grafia *entonação*, levada que fui pela preferência mais generalizada, nos últimos tempos, na literatura pertinente, tanto por esta última quanto pela musical *entonação*. A forma *intonação* tem sido vista como uma má tradução do inglês (*intonation*) e não mais como vinculada à forma latina (*intonare*) que me havia motivado no início. De qualquer maneira, minha vacilação entre formas alternativas revela um fato alvissareiro: o crescente interesse, tanto no Brasil quanto no exterior, pelos estudos entonacionais, em especial, e prosódicos/paralingüísticos, em geral.

Quadro-legenda dos símbolos entonacionais usados

Símbolo	Representação gráfica	Características prosódicas
2R		Descendente de alto a baixo
4R		Duas alturas niveladas, de alto para baixo
7R		Ascendente alto, <i>onset</i> médio
8R		Movimento ascendente contínuo, de baixo para médio, sílaba nuclear longa
9R		Tom nivelado médio
r.h.		Sílabas pré-nucleares ascendentes
h.h.		Sílabas pré-nucleares altas

BIBLIOGRAFIA

Bever, T. G.; Fodor, J. A. & Weksel, W. "On the acquisition of syntax". *Psychological Review*, nº 72, 1965.

Chimbombo, M. "Stages in the acquisition of Chichewa tone rules". Comunicação apresentada no VI International Congress for the Study of Child Language, Budapeste, Hungria, 1990.

Cruttenden, A. *Intonation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

Cutler, A. "Prosody and the development of comprehension". *Journal of Child Language*, 14, 1, 1987.

Dore, J. "Holophrases, speech acts and language universals". *Journal of Child Language*, 2, 1, 1976.

Engstrand, O. "Acquisition of the grave word accent in Swedish: cross-linguistic evidence". Comunicação apresentada no VI International Congress for the Study of Child Language, Budapeste, Hungria, 1990.

Firth, "Sounds and prosodies". *Transactions of the philological society*, 1948, pp. 127-152.

Gebara, E. M. S. "Alguns aspectos da intonação no português". Dissertação de mestrado, Departamento de Lingüística, Unicamp, 1976, inédita.

———. "Intonation development and dialogue processes in two Brazilian children". Tese de doutorado, S.O.A.S., Universidade de Londres, 1984.

Kaye, J. *Phonology. A cognitive view*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1990.

Macken, M. "Representation, rules and overgeneralization in phonology". In: B. McWhinney (org.), *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, 1987.

Myers, T.; Laver, J. & Anderson, J. (orgs.) *The cognitive representation of speech*. Amsterdã, North Holland, 1981.

Perroni, M. L. "A emergência do discurso narrativo". Tese de doutorado, Departamento de Lingüística, Unicamp, 1983.

Plunkett, K. & Sinha, C. *Connectionism and developmental theory*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, Dinamarca, 1991.

Robins, R. H. "Aspects of prosodic analysis". *Proceedings of the University of Durham Philosophical Society*, I, 1, Série B (Arts), 1957.

Scarpa, E. M. "A emergência da coesão intonacional". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 8, Campinas, Unicamp, 1985.

———. "Desenvolvimento da intonação e a organização da fala inicial". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 14, Campinas, Unicamp, 1988.

———. "Intonation and dialogue processes in early speech". In: Conti-Ramsden & C. Snow (orgs.), *Childrens Language*, vol. 7, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, 1990.

Waterson, N. "Child phonology: a prosodic view". *Journal of Linguistics*, nº 7, 1971.

———. "Phoneme segments in child phonology: how valid is the concept?". Comunicação apresentada no IV International Congress for the Study of Child Language, Austin, Texas, 1984.

Whalen, D. H.; Levitt, A. G. & Wang, Q. "Intonational differences between the reduplicative babbling of French – and English – learning infants". *Journal of Child Language*, vol. 18, nº 3, 1991, pp. 501-516.

V

OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA*

Maria Bernadete Marques Abaurre
Instituto de Estudos da Linguagem
Unicamp

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idêia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.
(Carlo Ginzburg, "Sinais". In: *Mitos, emblemas, sinais*)

1. Introdução: a relevância teórica dos dados singulares

O tema que me foi proposto pode levar, no estágio atual das reflexões sobre a aquisição da escrita, à adoção de duas perspectivas básicas no tocante à relação entre a teoria lingüística e

*Publicado originalmente em: *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*, Porto Alegre, PUC-RS/CEAAL, 1992.

Tópicos
em
Fonoaudiologia
1996 **VOLUME III**

ORGANIZADORES

Irene Queiroz Marchesan
Jaime Luiz Zorzi
Ivone C. Dias Gomes

CE/FAC
Curso de
Especialização em
Fonoaudiologia
Clínica

EDITORA LOVISE

4

Desenvolvimento Narrativo em Crianças com Síndrome de Down

*Evani A. Amaral Camargo
Ester Miriam Scarpa*

Introdução

Este estudo refere-se ao desenvolvimento narrativo de crianças com síndrome de Down (SD). A questão central que nos levou a ele foi a de como ocorre o desenvolvimento narrativo nessas crianças, tendo em vista a importância de que revestem os aspectos discursivos e cognitivos envolvidos no ato de narrar para o desenvolvimento da linguagem em geral e para o estudo da linguagem de indivíduos com SD em especial. Além disso, tanto do ponto de vista do estudo do fenômeno quanto do ponto de vista de procedimentos de intervenção, há escassos trabalhos referidos na literatura da SD sobre o tema.

Antes, porém, vejamos como a questão genérica do desenvolvimento da linguagem é tratada na literatura sobre SD. Tem ele sido descrito como ocorrendo mais tarde, se comparado ao das outras crianças. Tal atraso é verificável tanto no nível fonético-fonológico, quanto no morfossintático, como no semântico-pragmático.

Há diferentes enfoques abordados pelos autores que descrevem o atraso no desenvolvimento da linguagem dos indivíduos com SD. Um deles é o enfoque no qual os autores relacionam este atraso às características físicas dos indivíduos com esta síndrome (RONDAL, 1991; MEYERS, 1989; HORSTMEIER, 1991; GUNN, 1985 e CUILLERET, 1984). Estas características seriam limitações advindas de problemas auditivos, atrasos ou desvios no desenvolvimento motor e hipotonia que dificultariam a articu-

lação dos sons. Os problemas articulatórios e de voz estariam relacionados a alterações orgânicas do palato, implantação dentária, hipotonia dos músculos orofaciais e pulmonares, dificuldade na motricidade bucofacial e persistência dos padrões infantis de deglutição. Embora essas alterações bucofaciais influenciem nos erros articulatórios, há estudos que sugerem não serem essas anomalias a maior causa dos defeitos da fala. Tais erros fariam parte de um processo de regras de simplificação, semelhante às usadas pelas crianças sem SD, quando estão no processo de desenvolvimento (GUNN, 1985).

Outra característica decorrente do distúrbio que comprometeria a linguagem das crianças com SD seria a deficiência mental. Deste ponto de vista — linguagem comparada à cognição — duas posições diversas se ocupam do assunto. De um lado, há a de autores que vêem a linguagem como decorrente da cognição e assumem que ambas, linguagem e cognição, estariam inter-relacionadas (GUNN, 1985; MEYERS, 1989). De outro, temos posturas como a de RONDAL (1991), que estuda o desenvolvimento de linguagem de indivíduos deficientes mentais e entre eles os com SD e, numa proposta modularista, conclui que a linguagem e cognição estariam separadas.

Tais abordagens, portanto, embora enfatizem que o desenvolvimento da linguagem dos indivíduos com SD ocorre com uma defasagem temporal, inferem que parece haver, além disso, uma diferença qualitativa quando se compara desenvolvimento da linguagem e idade mental (RONDAL, 1991).

Dos poucos estudos sobre narrativas em indivíduos com SD, salientaremos o de CUILLERET (1984), que afirma que esses indivíduos apresentam dificuldades no desempenho narrativo devido a problemas de síntese e de noção espaço-temporal. A dificuldade em sintetizar, por parte das pessoas portadoras desta síndrome, ocorre tanto no nível de entendimento para relacionarem informações contidas nos enunciados de seus interlocutores, como se cada parte de um texto fosse compreendido ou processado separadamente, quanto na elaboração das narrativas, onde essa dificuldade de síntese também faria com que esses indivíduos pudessem se perder em pequenos detalhes do tópico central, dificultando o entendimento da narrativa pelos interlocutores. A este desempenho, a autora dá o nome de “efeito caleidoscópio” verificável nas narrativas de indivíduos com SD tanto no nível de produção quanto no de compreensão de textos narrativos.

Em relação à noção espaço-temporal, essa autora hipotetiza que os indivíduos com SD demoram muito mais tempo que os outros para rela-

cionar os nomes que indiquem temporalidade e localização espacial (dias da semana, meses do ano, nome de bairros etc.) ao fato vivenciado num período de tempo determinado e num local específico. Essas dificuldades estariam relacionadas à imaturidade neurológica, inabilidade motora e anomalias fisiológicas decorrentes da própria síndrome.

Em outro estudo sobre narrativas de experiências vividas de adolescentes com SD, FREITAS e MONTEIRO (1995) concluem que os relatos desses adolescentes não apresentam problemas de coerência em seu texto oral nas situações de conversação. Entretanto, quando o interlocutor não assume o papel de mediador que possa resgatar o tópico do que está sendo dito, a fala do sujeito com SD pode se tornar incoerente.

A partir dos pressupostos teóricos sobre desenvolvimento de linguagem dos indivíduos com SD dos autores aqui apresentados e da reflexão de que no início do desenvolvimento de linguagem a fala da criança é ainda dependente da do adulto (LEMONS, 1989), optamos por adotar como objeto de análise o diálogo entre a criança e o adulto presente neste diálogo. Gostaríamos de também considerar a inter-relação dinâmica entre cognição e linguagem.

Outra questão a ser levada em conta é que não descartamos, concordando com outros estudiosos (RONDAL, 1991; MEYERS, 1989; HORSTMEIER, 1991 e GUNN, 1985), o fator orgânico interferindo indiretamente, pelo menos em parte, no comprometimento discursivo de indivíduos portadores de patologia ou distúrbio de linguagem. No caso específico da SD, limitações auditivas, desvios no desenvolvimento motor e hipotonia geram alterações na articulação dos segmentos fônicos e do ritmo da fala; problemas respiratórios ou presença de hipertrofia de adenóides podem causar a nasalização da voz, influenciando a inteligibilidade de fala. Estes são alguns dos fatores que podem dificultar os diálogos e, conseqüentemente, a construção conjunta da linguagem da criança com o interlocutor. Em outras palavras, a linguagem modificada por alterações no nível da articulação contribui para a imagem discursiva criada pelo interlocutor dessa criança — e por que não dizer — para a imagem que a criança com SD possa ter da própria linguagem. Não é à toa que, como reação às manifestações de ininteligibilidade por parte dos interlocutores, tais crianças abaixam a cabeça, tampam o rosto ou ficam nervosas porque não foram entendidas.

Vale ainda acrescentar que BODINE (1974), em estudo fonológico de 2 meninos com SD, aponta a inter-relação entre a dificuldade fonológica que interfere no diálogo e dificuldades semânticas no enunciado do falante com SD.

Hipótese, Objetivo e Método

Nossa hipótese em relação ao desenvolvimento das narrativas em crianças com SD da faixa etária de nossos sujeitos (3 a 6 anos) é a de que ocorre uma semelhança ao das narrativas na fala de crianças sem esta síndrome, só que mais tardiamente.

Por isso, em nosso estudo, procuramos verificar como estava ocorrendo o desenvolvimento narrativo de relatos de histórias de 4 crianças com SD, na faixa etária de 3 a 5 anos no início do estudo, e tecermos considerações sobre a comparação entre esse "contar histórias" e as tentativas de relatos de experiências das crianças. Levamos em conta as características textuais deste discurso e verificamos também como ocorria o diálogo com os interlocutores durante as tentativas de relatos de histórias e de experiências vividas e o que da fala do adulto auxiliava a criança na elaboração das narrativas.

As 4 crianças de nosso trabalho têm SD por trissomia padrão 21 e freqüentavam o Centro de Desenvolvimento Integral, uma escola especializada, que atende crianças com esta síndrome. Nela, as crianças seguem uma rotina educacional em que participam de situações em grupo, onde professores, pedagogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas propõem atividades que atendam suas necessidades, num esquema de pré-escola e início de primeiro grau. Entre as situações, temos, como em outras escolas, o contar histórias e o relato de experiências vividas, numa roda de conversa em grupo.

O critério de seleção para o estudo foi o das crianças participarem do mesmo grupo da escola. São elas:

Criança 1: R., menino com 4 anos e 5 meses no começo do estudo. Apresentava resfriados de repetição até 3 ou 4 anos. É o terceiro filho, tendo um irmão e uma irmã com pouca diferença de idade. Pai com formação universitária e mãe com segundo grau de estudos completos.

Criança 2: S., menina com 3 anos e 8 meses no início do estudo. Apresenta resfriados e otites freqüentes, já teve uma pneumonia. É a terceira filha, tendo 2 irmãos bem mais velhos. Pais com primeiro grau de estudos incompletos.

Criança 3: H., menino com 5 anos de idade no início do estudo. Nasceu com cardiopatia, tendo sido operado com 1 ano e 4 meses. Teve 8 pneumonias. Apresenta adenóides e amígdalas aumentadas, tendo feito uma operação de

retirada de uma das amígdalas e diminuição de uma adenóide com 5 anos (durante o estudo) por freqüentes inflamações e problemas respiratórios. Voz nasalizada. É o primeiro filho do segundo casamento do pai, por parte do qual tem uma irmã e um irmão. Por parte do pai tem ainda duas irmãs mais velhas. Pais com formação universitária.

Criança 4: A., menino com 4 anos no início do estudo. Apresenta bem poucos problemas de saúde, embora já tenha tido 2 pneumonias. É filho único. Mãe com formação universitária e pai com segundo grau de estudos completo. Vive com a mãe, vê o pai uma ou duas vezes por mês, tendo contato freqüente com os avós maternos.

As crianças foram filmadas ao longo de 1 ano e 9 meses a cada 30 dias, em média, na situação de recontagem de histórias. A recontagem de cada história pelas crianças ocorria após o adulto ter contado para o grupo e após terem "brincado de representá-la".

As crianças foram filmadas na situação de "conversas em grupo" a partir do primeiro ano de filmagens, com intervalo de tempo entre uma filmagem e outra menos regular. Para a análise dos dados, utilizamos trechos dessas conversas em que ocorreram tentativas de relatos de experiências vividas. Foram utilizadas para análise dos dados cerca de 9 "conversas em grupo" e 8 recontagens de histórias para cada criança.

A filmadora utilizada foi VHS, da marca PANASONIC®, e as fitas para videocassete da marca BASF®. Os adultos interlocutores eram os profissionais que atendiam diariamente esse grupo de crianças, sendo o interlocutor mais freqüente a fonoaudióloga do grupo.

A transcrição das falas foi feita utilizando-se a ortografia regular, tendo-se também tentado notar ortograficamente características articulares típicas da fala infantil. Não foi, assim, utilizada transcrição fonética por não ter sido esta considerada relevante.

Para a análise dos dados, foi feito um paralelo com o trabalho de PERRONI (1992) em busca das similaridades e diferenças entre o desenvolvimento narrativo dos sujeitos cuja fala foi analisada pela autora e nossos sujeitos com SD.

Como parâmetro para a análise dos dados, portanto, adotamos as características narrativas levantadas por PERRONI (1992). Essas características foram retiradas de LABOV (1967, 1972, apud PERRONI, 1992) e ampliadas pela autora, tendo em vista tratar-se do discurso narrativo em desenvolvimento. As características são as seguintes:

- existência de dependência temporal entre um evento X e outro Y;
- orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação;
- emprego do tempo perfeito;
- relato do “inédito”, ou seja, um evento singular dentro da narrativa, digno de ser narrado;
- uso de operadores de narrativas: “era uma vez”, para iniciar a narrativa; “acabou” ou “acabou a história”, para encerrá-la; “depois”, “e aí” ou “daí”, ligando um evento a outro;
- uso de elementos prosódicos e paralingüísticos (prosódia, entoação, ritmo, velocidade de fala; qualidade de voz de suspense de narrar histórias), que caracterizam o ato de narrar.

PERRONI (1992) divide o desenvolvimento narrativo em três fases, embora argumente que as mesmas não são fixas, que as crianças podem usar elementos de mais de uma fase ao mesmo tempo e que as fases variam conforme a fala do interlocutor. São elas:

- 1) *Fase das protonarrativas* (aproximadamente dos 2 aos 3 anos). Os textos podem ser identificados como narrativas somente em conjunto com o adulto, havendo um equilíbrio, que encaminha-se para as colagens e combinações livres. As colagens seriam adaptações das construções tanto sintáticas quanto semânticas que as crianças usam das histórias tradicionais em suas narrativas. As combinações livres têm a função de preencherem “lugares ou espaços” narrativos.
- 2) *Fase das narrativas primitivas* (aproximadamente dos 3 aos 4 anos). A criança é um pouco mais autônoma na construção das narrativas e usa cada vez mais “fragmentos do discurso do adulto” retirados basicamente das narrativas de histórias.
- 3) *A criança constitui-se como narrador* (a partir dos 4 anos, aproximadamente). Ela começa a ser autônoma na elaboração das narrativas, percebendo-se independente do interlocutor. Além disso, já apresenta a noção de tempo mais diferenciada e relaciona dois ou mais eventos em sequência.

Quanto ao interlocutor, procuramos observar o que de sua fala auxilia ou interrompe a narrativa da criança. Aqui, também, adotando a

perspectiva dos autores citados, temos que cada tipo de pergunta feita durante uma narrativa pode tentar levar o interlocutor a diferentes comportamentos narrativos.

Após a análise dos dados, verificamos quais perguntas foram feitas pelo adulto interlocutor para as crianças durante as narrativas e quais foram as mais produtivas para a continuidade das mesmas.

Além do item referente a perguntas, observamos na fala do adulto o que poderia propiciar ou interromper a construção conjunta das narrativas em questão:

- o adulto introduz uma frase e deixa para a criança completar;
- o adulto retoma a fala da criança, uma frase, uma palavra ou até mesmo um gesto, completa essa fala, ao mesmo tempo que permite à criança que dê continuidade ao que está sendo dito;
- o adulto dá credibilidade à fala da criança, completando-a, mesmo sabendo que o fato narrado não ocorreu;
- o adulto interrompe a narrativa da criança, corrigindo-a sobre a história ou fato narrado, sobre o espaço ou localização temporal; e
- o adulto interrompe e questiona sobre algo que não tenha entendido na fala da criança tanto em relação à inteligibilidade quanto sobre o acontecimento narrado em si.

Resultados e Conclusões

Após o tratamento e análise dos dados, chegamos aos resultados e conclusões que estão descritos a seguir. Para exemplificação desses resultados, selecionamos alguns relatos das quatro crianças, que estão numerados em sequência, contendo o número da criança e o tipo de relato (experiência vivida ou história) marcados antes do exemplo, e a idade da criança registrada no final. Os interlocutores estão especificados durante os diálogos por suas iniciais.

Como primeira conclusão, temos que as quatro crianças de nosso estudo apresentaram avanços qualitativos no desempenho narrativo, tanto das histórias quanto dos relatos de experiência durante os quase dois anos de coleta de dados e fizeram uso dos mesmos mecanismos narrativos que os sujeitos de PERRONI (1992), só que em idade cronológica posterior. Nossos quatro sujeitos já contavam com mais de 5 anos no final da coleta dos dados (dois deles com mais de 6) e somente dois

apresentavam características iniciais da fase apontada por PERRONI (1992) como “narrativas primitivas”, enquanto os sujeitos de PERRONI com essa idade cronológica já estavam sendo considerados narradores pela autora.

Para exemplificação da diferença entre os relatos iniciais e finais das crianças, optamos por selecionar dados da fala da Criança 4, considerados bem representativos desta diferença. Trata-se do trecho de uma história do início da coleta dos dados (Exemplo 1) e outro trecho de outra história após um ano aproximadamente (Exemplo 2). No segundo exemplo, a criança usa algumas características narrativas a mais, como o “inédito do narrado”, reprodução de diálogos e uso da prosódia de histórias, enquanto no primeiro exemplo podemos ver a criança apenas nomeando as ações que estão sendo vistas nas ilustrações do livro. Podemos observar, entretanto, que, nos dois exemplos, há ainda uma grande dependência da fala do interlocutor.

Exemplo 1

Criança 4 — História: “O Aniversário da Ursinha”

A: Bessu, bessu (olhando as gravuras do livro).

Ev: Deu um beijo?

R: Papai

A: Papai. É. Bessu mamãe.

Ev: Deu um beijo no papai e na mamãe?

...

Ev: Quem está aqui?

A: Ta ta ta dumindo.

Ev: A ursinha está dormindo?

...

Ev: E aqui, ó, ela está fazendo o quê?

A: Gau (intensidade fraca).

Ev: Comeu mingau?

Ela comeu mingau e depois o que ela foi fazer, vamos ver?

...

Ev: O que a ursinha foi fazer?

A: Pipipipissia.

...

Ev: O que que ela está fazendo aqui?

A: Chocho chochorando.

Ev: Por que que ela está chorando, Ariel? Você sabe?

A: (sem resposta)

(4;3.9)

Exemplo 2

Criança 4 — História: “Chapeuzinho Vermelho”

A: Lolobo mau.

Ev: E essa aqui, quem é?

A: Chapeuzinho Vermelho.

Ev: Chapeuzinho Vermelho.

Vamos ver o que aconteceu aqui?

A: A mamãe...levá o doce Chapeuzinho Vermelho.

Ev: A mamãe da Chapeuzinho Vermelho. Um dia, ela chamou a Chapeuzinho Vermelho, foi?

A: Foi.

Ev: Pra que, Ariel?

A: Pra levá o doce pra pra vovozinha tava doente.

....

Ev: Quem que chegou antes na casa da vovó?

A: O lobo.

Ev: E o que que ele fez?

A: Bate na porta. (batida na porta)

Ev: Espera aí que você pulou uma página.

A: O lobo, o lobo comeu a vovó.

....

Ev: Você lembra o que eles falaram?

A: (Pega em suas orelhas.)

Ev: A Chapeuzinho chegou pra vovó e perguntou:

— Vovó, por que você está com essas...

A: Orelas bem garandis?

Ev: E o lobo respondeu que era para...

A: (começou a abrir a boca e o adulto interrompeu)
(pegou as orelhas)

Ev: — Pra escutar melhor...

A: E...e...

Ev: E...e...

A: (hesitação)

Ev: ã?

A: — E o olus bem grande... (duração de vogal de suspense)
boca bem grande...

— É pra te pegar... (voz mais baixa, imitação da voz de lobo)

Ev: E te...

A: Comê.

...

A: Chapeuzinho saiu correndo.

Ev: E quem veio ajudar a Chapeuzinho?

A: O lobo.

Ev: Foi o lobo ou foi o caçador?

A: Foi o caçador.

Ev: E o que que o caçador fez?

A: Matou o lobo.

(5;3.22)

Como segunda conclusão, observamos que as crianças de nosso estudo permaneceram mais tempo em cada “fase” das apontadas por PERRONI (1992) e dependeram por muito mais tempo da fala do interlocutor ao fazer suas narrativas, levando-se em conta o desenvolvimento apresentado no período estudado. Apesar de permanecerem um tempo bem maior em cada momento ou “fase” do desenvolvimento narrativo, essas crianças estão usando os mesmos mecanismos que os sujeitos de PERRONI, nas fases das protonarrativas e narrativas primitivas, quais sejam: *dependência da fala do interlocutor, uso de operadores de narrativas, começo do encadeamento de dois ou três eventos e início de relato do “inédito”*; e em alguns momentos, *o começo do uso de elementos de uma história para contar outra ou entremeio de uma história com um relato (colagem)*.

As crianças com SD têm, bem ou mal, uma gramática (com alguns “atrasos”, como, por exemplo, a flutuação na reversão pronominal). Como se desenvolve, por quais percalços passa esta gramática, não é do propósito deste trabalho. A hipótese de RONDAL (1991) de que *“há diferença e não somente atraso na linguagem dos indivíduos com SD e os outros indivíduos, especialmente nos componentes morfológico, sintático e fonológico”*, não foi, portanto, testada. Agora, o atraso com relação ao desenvolvimento do discurso narrativo (ou, como querem outros, da capacidade narrativa) parece repousar no fato de que as crianças do nosso estudo exibem, no discurso narrativo, falta de decentração (afastamento do aqui/agora), dificuldade de transpor eventos passados ou ficcio-

nais pelo uso da linguagem e dependência completa (e ecológica) à fala do interlocutor. Portanto, essas crianças ainda não têm *autonomia* do narrador nos termos de PERRONI (1992), embora o “*inédito*” apareça aqui e ali, de maneira lingüisticamente precária. Podemos dizer, assim, que as crianças do nosso estudo, nesta faixa de desenvolvimento, com relação à narrativa, permanecem no aspecto *indicial*, apegadas ao contexto imediato (aqui/agora), apoiadas na fala do interlocutor. Não conseguem ainda desenvolver e articular o *simbólico*, que exige abstração do imediato e descentração.

Do ponto de vista lingüístico, os textos produzidos pelos sujeitos — dominados pela especularidade — são uma somatória de fragmentos da fala do outro colocados em relação de contigüidade. Uma metonímia, porém, sem retroação que “emperra” a articulação de um texto propriamente narrativo. É certo que a intertextualidade é característica constitutiva da construção de narrativas, mas, como dissemos, os blocos incorporados da fala do interlocutor nos nossos sujeitos ainda não estão desfeitos como os que encontramos nos dados de sujeitos sem a SD da mesma idade cronológica que os sujeitos do nosso estudo.

Retornando ao uso das características narrativas, elencaremos, agora, alguns exemplos dos 4 sujeitos, que ilustrem esse uso, com a fala ainda dominada pelos processos já descritos. Como primeira característica, tomemos o início do *relato do inédito* (Exemplos 3 ao 7). Como podemos ver, isso se dá de forma inicial, com a construção conjunta da fala do interlocutor, que retoma e organiza a tentativa de narrar da criança. Especialmente no exemplo 4 (Criança 4), podemos observar a criança fazendo uso de blocos não fragmentados da fala do adulto (“macaquinho come banana no circo *Vostok*”).

Exemplo 3

Criança 4 — Relato de Experiência

Ev: Ariel, você quer me contar alguma coisa?

A: Quero.

Ev: Você fez algum passeio, você quer falar alguma coisa que você fez pra eu escrever aqui no livro da vida?

A: Comê pastel.

Ev: Você foi comer pastel? Aonde que você foi comer pastel?

A: No Mac Pão de Açúcar.

Ev: Lá no Pão de Açúcar? E com quem que você foi?

A: Com o Rafael.

Ev: Com o Rafael?

A: É.

Ev: Então eu vou escrever aqui, ó. Eu fui comer pastel com o Rafael no Pão de Açúcar.

...

Ev: Ariel, do que que foi o pastel que você comeu?

...

Ev: Você comeu pastel de quê?

A: (risada) pastel co ovinho.

Ev: Oi?

A: Com ovinho.

Ev: Pastel com ovinho?

A: É.

Ev: Ai, que delícia! Era pastel com ovinho. Que gostoso! Tinha carne também?

A: Tinha.

Ev: Então eu vou por: era pastel de carne com ovinho...
(4;9.16)

Exemplo 4

Criança 4 — Relato de Experiência

(Outra criança conversava sobre um palhaço que havia ido em uma festa de aniversário)

A: Palasu caiu.

Ev: Onde que tinha palhaço, Ariel?

A: No circo *Vostok*.

...

Ev: (dirigindo-se a outra criança) Eu não acho certo fazer isso com o macaquinho. Eu não gostei. E você, Rafael?

A: Macaquinho come banana... (gesto de tocar flauta)

Ev: O que que tem, Ariel?

A: O macaco comeu banana lá no circo *Vostok*.

(5;8.0)

Exemplo 5

Criança 3 — Relato de Experiência

Ev: E do que vocês brincam lá na casa, lá na sua casa, Hugo?

R: De...

H: Desenhá.

Ev: De desenhar?

H: É.

Ev: E que, e do que mais vocês brincam?

H: Cainho.

Ev: De carrinho?

H: É.

(6;8.1)

Exemplo 6

Criança 2 — Relato de Experiência

El: Simone, esse final de semana você foi passear com a mamãe, com o papai, com o Marcelo. Você foi, foi?

S: Com Pabinho.

El: Com o Fabinho. Aonde vocês foram?

S: Fe desenho.

El: O Fabinho fez desenho ou você que fez desenho?

S: Pula-pula.

El: Ah! Essa história. Essa novidade do pula-pula você já contou.

Então vamos escrever que você fez desenho e que você foi no pula-pula com o Fabinho?

S: Pula-pula binho.

(4;8.20)

Exemplo 7

Criança 1 — Relato de Experiência

R: Ó, deixa eu contá, ó...

El: Deixa eu contar. Deixo.

R: A a vô tôssi o piu-piu do vô...

El: É. Passarinho.

R: A vô... ela... a vô o vô, o o o , ela pegô e po lá no ninho.

El: Pôs no ninho? É?

R: É.

(5;1.26)

A segunda característica narrativa que gostaríamos de exemplificar seria a de *uso de operadores de narrativas*. A série de exemplos a seguir ilustra o aumento gradual do uso desses operadores, quais sejam: “era uma vez”, no início da história; “e aí” ou “daí” na tentativa, muitas vezes aparente, de encadear um evento a outro e “acabou a história”, como desfecho final (Exemplos 8 ao 10). É digno de nota o fato de que tais operadores aparecem mais nos relatos ficcionais de histórias do que nos de experiência vivida, o que nos leva a inferir que as crianças estão fazendo uso de “blocos de fala” não analisados, retirados da fala do adulto para assinalar partes do texto narrativo ficcional e, ao longo do período estudado, começando a assinalar diferenças formais entre tipos de narrativas.

Os exemplos 11 e 12 ilustram, respectivamente, relato de experiência e narrativa ficcional na fala de um mesmo sujeito, R., numa mesma idade (diferença de dias entre a primeira e a segunda coleta). Estes exemplos mostram como a narrativa do relato de experiência não faz uso de tais operadores e a narrativa ficcional os usa em profusão.

Exemplo 8

Criança 1 — História: “Os 3 Porquinhos”

...

R: Aqui é teis póquinhos.

Ev: Era uma vez.... Como é que você falou?

R: Era uma veis o tês póquinhos foi passião...

Ev: Â!

R: A outo, ó, ficô tudo, ó, o lobo, o lobo ficô lá... aí apareceram...

...

Ev: E a casa de madeira caiu?

R: Caiu... aí... ó.... ó não caiu aí.... ó... ela queimô o rabo...

....

Ev: Ah! Ele entrou pela chaminé?

R: U o espera. Apareceu o lobo... O lobo sopô...

Ev: Â!

R: Ela ficou perto....

Ev: Â!

R: Aí...

(5;0.6)

Exemplo 9

Criança 3 — História: “Fogo no Céu”

H: E daí o galo ... e daí... (vira a página) a g/kalo foi passeá (ininteligível).
(6;2.5)

Exemplo 10

Criança 3: História: “O Chapeuzinho Vermelho”

Ev: E matou o lobo, não foi?

H: Acabou a história.

(6;3.23)

Exemplo 11

Criança 1 — Relato de Experiência

R: O meu pai o meu pai o meu pai (ininteligível) bába.

Ev: O que que tem seu pai?

R: Tirou bába.

Ev: Tirou a barba? Ele não tem mais barba?

R: Não.

(5;4.12)

Exemplo 12

Criança 1 — História: “Os 3 Ursos”

Ev: ...Estava quente. Por isso, onde os ursinhos, os ursos foram?

R: Passiá correndo correenndo...

Ev: Ah!

R: E e depois chegou na casa deles cachinhos dourados.

Ev: Ah!

R: E aconteceu...

Ev: E o que que aconteceu quando ela chegou na casa deles?

R: Um um um sopô o mingau do pai, o mingau...

— Eu não quéo o mingau do pai, esse tá muito quente! Ah...

(5;4.20)

No exemplo 13, um dos sujeitos, a criança 4, entremeia uma história que estava contando com um relato de experiência vivida, fazendo uso de uma “colagem”. Aqui, também, ao compararmos as crianças com SD de nosso estudo com os sujeitos de PERRONI (1992), que podem usar as fórmulas das histórias ao tentar contar os relatos de experiências iniciais, verificamos o uso do mesmo mecanismo narrativo.

Exemplo 13

Criança 4 — História: “Dia de Caça”

Ev: Não tinha passarinho, né, na nossa história. Só no livro.

A: Tem sim, na nossa história tem (ininteligível). Tem passarinho, passarinho pica-pau, passarinho pica-pau. Tem.

...

A: Neco. Quem é Neco?

Carioca.

Ev: Hum?

A: Ele gostava muito de (ininteligível) pitisa. Um dia, ele cholô (ininteligível) gritou:

— Au, au, au

Ev: Ele chorou porque o Pimpão gritou auau?

.....

A: O Neco, Carlos... o Neco...

Ev: O que eles conversaram?

A: Carlos... o Carlos....

Ev: O que que o Neco falou pro Carlos?

A: É o vovô meu que perguntou que é o meu vô que é amigo do Carlos.

Ev: Á!

A: Que morava longe, longe, que morava na chácara meu...

Ev: Ah! Tá.

A: Ó lá o que apareceu a chácara... o usso... (qualidade de voz de suspense)

Ev: O urso apareceu na chácara?

A: É. O urso... E fez mu!

(5;9.7)

O que provocou o uso da colagem foi o significante, que era o nome de um dos personagens da história (“Carlos”). Se retomarmos a posição teórica de CUILLERET (1984) podemos observar aqui o que ela chama de “espírito de caleidoscópio” ou dificuldade de síntese durante as narrativas, e que acreditamos poder ser desestabilizações do funcionamento lingüístico.

Gostaríamos de refletir sobre quais seriam, portanto, as desestabilizações do funcionamento lingüístico na fala da criança com SD. Em mais exemplos que temos em nossos dados e empiricamente a partir da vivência com essas crianças, observamos que durante a recontagem de histórias e de relatos, a criança pode mudar o que vem contando a partir de um significante. Portanto, hipotetizamos ser o próprio significante que está levando à desestabilização. Isto também é observável em sujeitos sem SD. E mais: a “deriva” lingüística é colocada no próprio cerne do funcionamento do discurso. (Ver LEMOS, 1992, e LIER-DE VITTO, 1994)

Cabe ainda ressaltar que o desempenho das crianças para as diversas histórias ou relatos de experiências contadas mais ou menos na mesma época é diferente, inclusive com as crianças usando mais mecanismos narrativos em uma história e não usando esses mesmos mecanismos em outra, alguns meses depois. Por um lado, levantamos a hipótese de que isso se deva à familiaridade em relação a uma história determinada. Porém, acreditamos que não podemos desconsiderar a fala do interlocutor que pode promover ou emperrar o desenrolar da narrativa da criança.

Deve ser feita, aqui, uma observação sobre a metodologia empregada. Nas narrativas de histórias apoiadas em livros ilustrados, muitas

vezes parece que a criança e o adulto, por se basearem na ilustração, podem acabar descrevendo o que vêem em vez de narrar. Principalmente as crianças 2 (S.) e 3 (H.), em alguns momentos, parecem contar o “*inédito*” mais produtivamente nos relatos de experiências (Criança 2, S., ex.: “cotô cabelo”, “fe desenho”; Criança 3, H., ex.: “bateu cao”, “masucô baço”, “bateu pum daí caiu”), talvez porque os livros de histórias propiciem a descrição. No entanto, isto não ocorre com os outros dois sujeitos (R. e A.), que parecem apresentar o uso de mais características de narrativas nas histórias, como o encadear de três eventos e os operadores específicos das histórias. Embora concordemos que o livro ilustrado de histórias pode propiciar a descrição e não a narração, optamos por essa metodologia para eliciar as narrativas das histórias por ser uma situação de intervenção, pela idade das crianças e pela ininteligibilidade da fala, que pode ser contornada com o apoio das figuras. Concluímos que realmente as ilustrações dos livros podem propiciar a descrição, em alguns momentos, mas isso não impede a narrativa das histórias, pois há diferenças individuais a serem levadas em conta.

Concordamos, portanto, com GARCIA (1988) quando diz que as referências em situações de narrativas calcadas em livros de histórias ilustrados não são fixas, que há um “jogo interativo” entre o adulto e a criança, que a “história” dos dois tem influência nas narrativas, assim como as relações extranarrativas, contextuais e situacionais.

Observamos, também, que a tentativa de narrativa pode ser eliciada na criança por estar diante do acontecimento comunicativo que propicia o discurso narrativo, embora não necessariamente domine as características desse discurso. O estar com o livro nas mãos e a conversa inicial em grupo propiciaram, muitas vezes, as tentativas de narrar nas crianças, o que não quer dizer que o produto desta situação interacional seja, a rigor, um texto narrativo.

Gostaríamos de discutir, agora, a relação entre características orgânicas específicas e desenvolvimento da linguagem. Observamos que diferenças individuais no desenvolvimento de linguagem das crianças de nosso estudo não estão relacionadas à idade cronológica.

No entanto, parece-nos que as crianças que têm mais enunciados (ou mais trechos de enunciados) ininteligíveis apresentam características de fases mais atrasadas do desenvolvimento narrativo. A nossa hipótese é que isto está relacionado à dificuldade da construção conjunta das narrativas com o interlocutor, isto é, os problemas articulatórios que geram a ininteligibilidade de fala podem dificultar a retomada da fala da criança por parte do interlocutor adulto, que, por sua vez, terá um certo grau de dificuldade para partilhar da narrativa (ou tentativa de narrar)

em curso. Em relação a isso, portanto, concordamos com BODINE (1974) quanto ao fato das dificuldades na fala estarem prejudicando o conteúdo semântico do que a criança com SD tem a dizer e que é possível considerar a inter-relação entre os componentes lingüísticos na construção de sentido.

Porém, acreditamos que tal dificuldade não *impossibilita* a troca dialógica que serve de suporte para a construção das narrativas primitivas ou protonarrativas por parte da criança. A diferença entre cada um dos sujeitos de nosso estudo e entre eles e os sujeitos de PERRONI (1992) não está calcada nesta dificuldade articulatória de ordem orgânica.

Portanto, nossos dados estão de acordo com o trabalho de MONTEIRO (1992) que em uma de suas conclusões afirma que a ininteligibilidade de fala de seus sujeitos com SD dificulta, porém, não impede a continuidade do diálogo com os interlocutores.

O que levaria às diferenças na inteligibilidade da fala das crianças com SD poderiam ser as impossibilidades físicas, como as otites da criança 2 e as adenóides aumentadas com nasalização da voz da criança 3, somadas a pneumonias de repetição e ao problema cardíaco que pode ter influenciado o seu desenvolvimento inicial. Uma explicação de que somente a ininteligibilidade de fala possa estar interferindo no desenvolvimento da narrativa dessas crianças é por demais mecanicista, além de que simplifica abusivamente a questão.

Para ilustrar a ininteligibilidade de fala dificultando a construção conjunta das narrativas, apresentaremos os exemplos a seguir (14 ao 16):

Exemplo 14

Criança 2 — Relato de Experiência

El: ...Aonde, Fe, que o Hugo deu a fantasia pra vocês?

...

Ev: Posso dar uma dica pra vocês?

...

Ev: Aqui, ó, nesse dia (mostra o desenho do calendário da sala de aula).

S: A bolo.

El: Dia que tinha bolo. E tinha bolo por quê?

Hu: Puque nivesálio.

El: Foi na sua casa, né?

Hu: (gesto afirmativo)
S: (ininteligível)
El: E o que que foi?
S: (ininteligível)
El: Teve bolo.
S: Bolo.
El: Na casa do Hugo. Que foi aniversário do Hugo, né? E aí o Hugo deu uma fantasia de *Vamp* para cada um...
 (4;8.20)

Como podemos constatar é o adulto que, por não entender a fala subsequente de S., retoma a palavra dita anteriormente por ela ("bolo") para encadear o relato.

Exemplo 15

Criança 3 — Relato de Experiência

Ev: Você quer me contar alguma novidade, Hugo?
Hu: (ininteligível)
Ev: O quê?
Hu: (ininteligível)
Ev: (pega o rosto da criança e vira para si)
 Ah! Eu não entendi, bem. O que que é?
Hu: Lucila.
Ev: A Lucila?
Hu: (gesto afirmativo)
Ev: A Lucila. O que que tem a Lucila?
Hu: (ininteligível)
Ev: Á?
Hu: (ininteligível)
Ev: Ah! Hugo. Eu não estou entendendo.
Hu: Moema.
Ev: O que que a Lucila e a Morena?
Hu: Luísa.
Ev: A Luísa, que mais?
Hu: Moe...
Ev: O que que tem todo mundo?

Hu: (olha) (ininteligível)
Ev: Hugo, o que que você quer me contar de novidade?
Hu: ...
Ev: O que que tem a Lucila? O que que tem a Morena? A morena foi na sua casa hoje?
Hu: É.
Ev: É?
Hu: É.
Ev: É isso que você quer que eu escreva?
Hu: Quero.
 (5;9.13)

Neste exemplo, o adulto, a partir dos nomes ditos pela criança 3 (H.) tenta, nos vários turnos, entender o que a criança tem a relatar; porém, observamos que H. repete os nomes e, aqui, pelos trechos de fala ininteligíveis, não é possível a realização da narrativa pela criança nem a construção conjunta com o interlocutor.

No entanto, no exemplo a seguir, a criança 2, S., faz uso de outros elementos além da linguagem oral, como gestos, que facilitam o início da tentativa de narrar e que são retomados pelo adulto.

Exemplo 16

Criança 2 — História: "O Susto"

Ev: ...O que que tem aqui?
S: Bim bim bim (gesto de balançar com as mãos).
 ...
Ev: O que que tem mais, Simone, no livro. Vamos ver?
S: Tem tatoo,
 tatoo bili bili bibili (gesto de balançar com as mãos).
 ...
Ev: E onde ele foi correndo?
S: Foi lá... (gesto de abrir os braços para trás)
 ...
Ev: E o que elas estão fazendo, as abelhinhas?
S: Tão totando pa mãe (gestos de tocar instrumentos e dançar).
 (4;9.25)

Uma palavra, agora em relação à fala do adulto: até o final da coleta dos dados, os mecanismos do adulto mais adequados para dar continuidade às narrativas das crianças foram as perguntas polares (sim/não), com “que”, “quem” e “onde”, na tentativa de que a criança eliciasse a narrativa ou desse continuidade a alguma já iniciada. O indício dado pela criança era geralmente uma palavra ou um gesto. Apresentaremos, a seguir, alguns exemplos da fala do adulto que acreditamos terem sido facilitadores para as narrativas das crianças, tentando mostrar o uso pelo adulto do indício da criança e as perguntas mais adequadas para a continuidade das narrativas (Exemplos 17 e 18; ver também os Exemplos 11 e 12, ilustrativos deste ponto).

Exemplo 17

Criança 2 — História: “O Susto”

Ev: Foi lá chamar quem?

S: Tato bili bimlim (gesto de balançar as mãos).

Ev: O saco fazia blim-blim, né?

(vira a página) (ininteligível) (aponta um galo na figura)

Ev: E o galo apareceu? E o que que o galo viu?

S: Bilibilim (gesto de balançar as mãos).

Ev: Viu o saco fazendo blim-blim?

S: (gesto afirmativo)

(4;9.25)

Exemplo 18

Criança 3 — História: “O Susto”

Ev: ...O saco fazia barulho?

H: É.

... a galinha... (ininteligível)

Ev: E o bico, e o pato, o pato de bico amarelo foi chamar quem?

R: Galinha.

H: Galinha.

... a galinha... o saco...

Ev: A galinha também viu o saco?

H: A (é).

Ev: E a galinha também viu o saco fazer blim-blim?

H: A (é).

(6;8.4)

Observamos, por outro lado, que as perguntas de causalidade feitas pelo adulto durante as narrativas quase não foram respondidas pelas crianças em todo o *corpus* analisado. As perguntas com “quando” quase não foram feitas e quando feitas também não foram respondidas satisfatoriamente. Portanto, podemos concluir que nessa fase de desenvolvimento da linguagem, esses dois tipos de perguntas emperram a continuidade das tentativas de narrar de nossos sujeitos, o que foi também observado por PERRONI (1992) nos sujeitos de sua pesquisa. Exemplificaremos com os dois exemplos seguintes:

Exemplo 19

Criança 4 — Relato de Experiência

Ev: Quando foi isso, Ariel?

A: —

Ev: Quando que você foi?

A: —

(4;9.16)

Exemplo 20

Criança 1 — Relato de Experiência

...

R: Po que tá tá bincando?

Ev: Eles estavam brincando, né? E o pinga de flor, por que ele estava correndo, correndo?

R: Poque eu, ele, fugiu.

Ev: Ele fugiu pra fazer o quê?

R: —

(6;7.27)

Ainda em relação à fala do adulto, observamos que frases iniciadas para a criança completar a partir do que foi falado por ela própria e que "aceitar" algo irreal dentro das narrativas também são mais eficazes do que corrigir aquilo que a criança disse.

Essa correção acaba, muitas vezes, interrompendo o que a criança estava tentando relatar.

Como podemos observar nos exemplos 21 e 22, a aceitação de um fato incorreto dentro da narrativa da história ou a introdução de um personagem propiciou a continuidade da tentativa de narrar do sujeito 4 (A).

Exemplo 21

Criança 4 — História: "O Susto"

A: A pata viu o saco...

Ev: A pata também viu o saco?

A: É. Fazê blim, blim...

— Quem é?

— O pato.

Ev: (ri)

A: O pato tava lá i dentro...

Ev: O pato estava lá dentro?

A: Tava.

Ev: Vamos ver na outra página então?

...

(no final da história...)

Ev: É. E todos os bichos levaram um susto?

A: Levaram um susto?

Ev: O pato não estava dentro do saco não, né? Ó, onde estava o pato, ó.

Aqui, né? Estava vendo o saco.

A: Cadê a pata?

A pata está aqui.

Ev: É.

A: E acabou a história.

Ev: Acabou a história.

(5;1.13)

Exemplo 22

Criança 4 — História: "O Susto"

A: Óh! Quem veio: o cachorro?

Ev: Foi o cachorro quem veio?

A: O cachorro (intensidade baixa). O cachorro veio correndo, ó, ele foi puculá o Bubuli...

Ev: O cachorro foi procurar o Bubuli? (rindo)

A: É.

Ev: Nossa! E o Bubuli veio?

A: Bubuli veio.

Ev: Cadê o Bubuli aí?

A: É essa. (aponta o cachorro do livro)

Ev: Ah! Esse não é o Bubuli, não. É o cachorrinho da história, a cachorrinha da história. Seu moleque sapeca!

A: Bubuli.

Ev: De quem é o Bubuli?

A: Do Fe Fenando.

Ev: Ah! E aí, estão todos os bichinhos aqui?

A: Estão todos...

Tem cachorro, tem ca...a póca grandão (intensidade baixa)... cachorra... poco e a póca... o pato, o galo e a galinha...

(5;1.13)

Referências Bibliográficas

1. BODINE, A. — A Phonological analysis of the speech of two mongoloid (Down's Syndrome) boys. *Antropological Linguistics*, 16(1): 1-24, 1974.
2. CUILLERET, M. — *Les Trisomiques Parmi Nous ou Les Mongoliens ne Sont Plus*. 2. ed. France: Simep, rue de Bruxelles, 1984.
3. FREITAS, A.P. & MONTEIRO, M.I.B. — Questões textuais em adolescentes com síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3, 1995.
4. GARCIA, M.S.S. — *Construção da Narrativa Oral Calcada em Livros de Estórias Ilustrados sob a Perspectiva da Criação de Referência na Estória*. Universidade Estadual de Campinas, 1988. Dissertação de mestrado; Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem.
5. GUNN, P. — Speech and language. In: LANE, D. & STRATFORD, B. — *Current Approaches to Down's Syndrome*. London: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.

6. HORSTMEIER, D. — "But I don't understand you"; The communication interaction of youth and adults with Down syndrome. In: PUESCHEL, S.M. — *The Young Person with Down Syndrome*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., 1991.
7. LIER-DE VITTO, M.F.A.F. — *Os Monólogos do Berço: delírios da língua*. Universidade Estadual de Campinas, 1994. Tese de doutorado; Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem.
8. LEMOS, C.T.G. — Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. *Anais do Primeiro Encontro sobre Aquisição da Linguagem*. PUCRS, 1989, p. 61-76.
9. ———. — Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, 1(1): 121-35, 1992.
10. MEYERS, L. — Language Development and Intervention. In: DUKE, D.C.V.; LANGE, D.J.; HEIDE, S.H.; DUYNE, S.; SOUCEK, M.J. — *Clinical Perspectives in the Management of Down Syndrome*. New York: Springer Verlag, 1989.
11. MONTEIRO, M.I.B. — *A Dinâmica do Diálogo de Crianças Portadoras de Síndrome de Down*. Universidade de São Paulo, 1992. Tese de doutorado; Instituto de Psicologia.
12. PERRONI, M.C. — *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
13. RONDAL, J.A. — Language in Downs Syndrome: a life-span and modularity. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1/91. Roma: Bulzoni Editore, 1991. p. 1-32.

5

Desordens Têmporo-mandibulares e Patologias Auditivas: O que há em comum?

Cláudia Maria de Felício
Luciana Beltran de Souza
Luis Gustavo de Souza
Marco A. M. Rodrigues da Silva

Introdução

As desordens têmporo-mandibulares (DTM) têm sido alvo de estudos de especialistas, entre eles fonoaudiólogos, devido às alterações das funções estomatognáticas e, também, à ocorrência de sintomatologia auditiva como dores no ouvido, sensação de plenitude auricular, sensação de diminuição da acuidade auditiva, zumbido, tontura e vertigem, as quais são também de grande interesse dos otorrinolaringologistas.

Vários autores (COSTEN, 1934; MYRHAUG, 1965; ARLEN, 1985) escreveram a respeito dos mecanismos envolvidos na produção desses sinais/sintomas nos casos de DTM, assim como sobre o efeito do tratamento odontológico na resolução destes.

A literatura traz controvérsias em ambos os aspectos e a expectativa dos profissionais que atuam nessa área é de que a sintomatologia auditiva melhore e, até mesmo, desapareça, após tratamentos como o uso de placas oclusais e/ou adequação da oclusão. Porém, nem sempre os resultados correspondem ao esperado, além disso, patologias auditivas propriamente ditas podem coexistir com a DTM, embora não seja algo freqüentemente considerado.

A EMERGÊNCIA DA COESÃO INTONACIONAL

Ester Mirian 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 linguístico.

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 ideia 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 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 histórias 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 histórias".

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 histórias, 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 a quiescência quanto atenção à fala do interlocutor, [ɿ 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 [ɿ m] é inserido no final das unidades informativas da fala do interlocutor, toda vez que a criança percebe que o tópico ou a história 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 8R), 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 [ɿ m] emparelhado aos tons inconclusivos na fala da mãe.

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

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 [ɾ 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 encaixamento lógico ou temporal de eventos numa história. Nas situações de relatar histórias ou fatos dos cotidianos, geralmente demanda o indicador de atenção [ɾ m] como uma resposta fática, criando o par então ɾ 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 histórias. Neste sentido, migra da função de ligar diferentes blocos narrativos para a fase inicial da história.

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

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

8R itāw

9R ɔ

8R tāw

M. O que?

9R katu 'gato' (?)

2R₁ tāw (ordenando)

M. O que é?

2R₁ tāw (id.)

2R₁ h.h. tāw kutāw

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 "história".

M. Então...

2R₁ m

M. ... o cachorrinho...

2R₁ m

M. ...o Snoopy ...

7R m

M. Tá dormindo.

Alguns minutos depois, R. finge que lê uma história 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 a 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. 7 então

Cr. 7 m

Esta situação se inverte, com o par resultante:

Cr. 8R então

M. 7 m.

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

Interlocutor 1 — — — — —
Interlocutor 2 7 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 história com um tom descendente conclusivo (2R), entregando o livro para a mãe, seu esquema narrativo (ou, intonacionalmente, seu paratomo) 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 ásej

M. Hm.

2Rr.h. balálãw

M. Cavalo?

2R r.h. balálãw

M. Ahn.

2R pōtu 2R pã'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, achei, cavalo". 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 in completos. Assim, o esquema intonacional deste diálogo é melhor representado pelo seguinte diagrama:

Cr. — — — — —
M. 7 m 7 m 7 m (7 7 7) 7

em que os parênteses representam o turno facultativo do adulto preenchido por uma interrogativa 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 paratomo descrito por Couper-Kuhlen, cuja coesão interna é dada pela sucessão de movimentos tonais 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 diversas partes de um relato estão presentes, a saber, uma introdução, 8R tãw, instaurando o jogo de narrar; o desenrolar 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 esquema interacional (2R potu // 2R pã'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" [ãsej], "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 participantes seja pragmaticamente significativa (através de uma ação partilhada) e lingüísticamente manifesta (através do uso comum de um esquema intonacional).

Na verdade, como tem sido apontado (Perroni, 1983), a criança toma parte em jogos de contar estórias bem antes de ser capaz de processar a intrincada estrutura de uma narrativa. Da mesma forma, o conceito de molde ou arcabouço (inglês frame, literalmente "moldura") ou esquemas narrativos (ingl. story schemata) tem sido considerado 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 intonacionais 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. X

Os paratons emergem em esquemas interacionais no curso do diálogo entre a criança e o adulto. Ambos os interlocutores contribuem ativamente para a construção 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 desenvolvimento 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 kôtu

2Rh.h. okôtu ("eu conto").

M. Ce conta? Tã bom.

8R itãw

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 sucessiva nomeação de figuras de um livro - é sempre interrompida por referências a detalhes 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 fora 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 restritas a certas situações de diálogo (ver, a este respeito, Gebara, 1984). É, portanto duvidoso 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 compreensão 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 desenvolvimento em que ainda não existe produção de narrativas propriamente ditas. Tais paratons são o resultado da contribuição conjunta da mãe e da criança. No começo, a criança 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 interlocutor, com o vocábulo "coesivo" então, para, depois, combinar uma sucessão de expres

sões referentes a jogos de nomear com um paratomo típico de narrativas. É questionável se há compreensão ou produção de estórias 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, 23.
- 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.

APÊNDICE

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.

CADERNOS DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO

SÉRIE — LINGUAGEM

NÚMERO 2 - ANO 1985

Fonoaudiologia & Lingüística

Organizadoras:

Ana Luiza M. Garcia

Maria Claudia Cunha

Roxane Helena Rodrigues Rojo

sujeito portador de um determinado distúrbios de comunicação identificado através de dados de outra natureza. A partir de um procedimento apenas descritivo, a importância dos dados comunicativo-lingüísticos fica, de certa forma, minimizada no momento de uma decisão diagnóstica.

Cabe ao fonoaudiólogo atribuir à Investigação Lingüística um estatuto explicativo, (a) fazendo opções teóricas que lhe permitam preservar o caráter científico de seu trabalho, e (b) refletindo continuamente sobre as implicações de suas escolhas, para que possa chegar a constituir um corpo de conhecimentos necessários à abordagem da linguagem em sua dimensão "patológica".

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~~, ^{tais fenômenos} tornam-se enigmas pela sua avaliação enquanto patologia, e, *dada a concepção de linguagem q. se tem ao enfrentá-los.*

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 *mas que são comuns com seu padrão silábico*);
- 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 ^{de}contextualização 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 ^{que correspondem a sons} 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 ~~de~~ ^{das} contextualização — 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 ^Pdecontextualizada 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 ^{de} contextualizadas 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 "anormalidade" 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 de veriam 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 ^oapagamento 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 à 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 ^{conseguirá} ~~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 ^{de instâncias} 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>
homem <u>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 ^{equivocadamente} ~~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. ⁽²⁾

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, de vemos 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 ^X é exatamente o contrário. Em fase de aprendizado, tudo o que sabemos de uma atividade ^{colorado} 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

Mar
agui
do 1º senso
comum na
neuroquímica
3º o cérebro
nas funções
sem ponto de
referência?

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} [disi]; usa a letra C porque sabe que o som que ela representa no alfabeto é o s. A criança pode escrever coisas como "quieaciara" (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 tormarmos, 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.

entre x y?
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 equív^oco 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 enca^rrar a linguagem numa relação comunicativo-cogniti^{va} 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" (3)

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-cognitiva. Vê-se bem e nitidamente que A refaz, via interação, a relação de uma sobre a outra e ~~então~~ 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 epilingüísticas é tomada como erro e, o que é pior, como sintoma de déficit. Perde-se, assim, de vista ^{que,} uma vez incorporada essa imagem do 'erro', pode-se inaugurar e/ou sistematizar o 'déficit'. Ou, pelo menos, que a eliminação do sujeito do es copo 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 reprodução lida de expressões como: "se esprou caprichosas" por "se esprou por voltas caprichosas" ou "como acomodou-sé" 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.

(2) Instâncias do tipo de repente por de repente; era umavez por era uma vez, que tratam da segmentação, na escrita, do fluxo da fala, foram objetos de investigações de Silva (1989) e Abauvre (1988). Segundo os autores, o sujeito, ao segmentar "a mais" ou "a menos" é guiado por pistas prosódicas da fala, isto é, ritmo e entonação.

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

Abaurre, M.B. (1988)

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.

Silva, A. (1989). "A relação entre a fala e a segmentação da escrita espontânea de crianças da 1ª série do 1º grau". Dissertação de mestrado, IEL, UNICAMP.

IMPRESSO PELOS ALUNOS
DEFICIENTES AUDITIVOS
OFICINA PEDAGÓGICA-DERDIO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE
CAMPINAS



GRUPO DE ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
EST. DE SÃO PAULO

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

XIV

ANAIS DE SEMINÁRIOS

DO

GEL

CAMPINAS

1987

MESA REDONDA: AINDA HÁ ALGO A DIZER SOBRE A CONS-
TRUÇÃO DO OJETO ESCRITO?

Participantes: Ester Mirian Scarpa
Maria Bernadete Abaurre
Maria Laura Mayrink-Sabinson
Maria Irma Hadler Coudry

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CONTINUIDADE 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 lingüística.

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 lingüísticas não existem a priori (isto é, não estão a priori segmentados e/ou construídos), mas se instauram e se constroem na interação entre a criança e seu interlocutor básico. A dialogia é, portanto, determinante e estruturante do processo de construção lingüística 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).

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 ágrafas, 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

Trabalhos recentes demonstram sua importância na construção dos subsistemas fonético/fonológico (Albano, 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 crianças. 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.

ika? ?

M. Heim ?

ika? ?

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 ?

côti-carafa

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 lingüisticamente 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. pega 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. Pessá ("Fechar").

M. Pronto. Tá bom.

Este discurso é claramente um bloco prosódico tí pico de narrativa sem que haja de fato estrutura narrativa. Há esparsas nomeações de figuras que são, na verdade, reunião de segmentos justapostos de esquemas interacionais anteriores (especularidade diferida).

Do momento inicial da aderência ao modelo em si tuações dialógicas é que vai ocorrer um processo chamado de recontextualização, de distanciamento da forma original e de reorganização interna (eficácia interna), uma vez testada a eficácia externa das estruturas. Um bom exemplo é o que acontece com a produção da aparente flexão, que aparece já com os primeiros enunciados monovocabulares. Não há evidências de que tais formas representem 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 epilingüísticas" (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 sen tencial aparentemente madura meninufoilá, restrita a e incorporada de esquemas interacionais partilhados de con tar 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 fragmenta 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 Psicolín-
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.

O QUE REVELAM OS TEXTOS ESPONTÂNEOS SOBRE A RE- PRESENTAÇÃO QUE FAZ A CRIANÇA DO OBJETO ESCRITO?

Maria Bernadete Marques Abaurre
IEL/UNICAMP

Os dados da produção escrita espontânea de crianças em fase
de alfabetização permitem identificar questões que interessam de perto
à lingüística. Uma vez que o nosso sistema de escrita está baseado em
um critério morfológico para fins de segmentação e colocação de espaços
em branco, faz sentido perguntar, entre outras coisas:

- em que medida consegue já a criança objetivar a língua que fala, no
início do processo de aquisição da escrita, para fins da análise que
a própria escrita pressupõe?
- até que ponto pode-se afirmar que tal análise, quando ocorre, corres-
ponde àquela que nós, adultos que convivemos há muito tempo com a es-
crita, fazemos da língua?
- poder-se-ia supor que, até certo ponto, é o próprio contacto com a
língua escrita que faz com que analisemos a língua como constituída
de determinadas categorias e relações (e não de outras, logicamente
possíveis?)

Inscritas na própria escrita estão aquelas categorias e rela-
ções que a tradição greco-latina de reflexão sobre a língua identificou
como relevantes. São elas que precisamos conhecer, senão por outros mo-
tivos, para usar com competência a modalidade escrita da língua que falamos.

A criança, aprendiz da escrita, contempla esse objeto com a
curiosidade de quem vai empreender o processo de sua construção, depois
de haver constatado a sua eficácia enquanto atividade social (cf. de Le-
mos, 1984). Em que baseia suas propostas de segmentação dessa escrita,
que se lhe apresenta como constituída de elementos discretos? Em crité-
rios semânticos? Em critérios fonéticos? Na observação da própria escri-
ta e em inferências que tal observação lhe permite fazer? Ou em todos
esses critérios e ainda em outros, mais ou menos simultaneamente, mani-
festando um comportamento epilingüístico que lhe permite operar sobre
esse objeto de forma a resolver localisticamente, segundo o critério
que lhe parecer mais adequado a cada instante, os numerosos problemas
que a escrita lhe vai oferecendo?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

CADERNOS
DE ESTUDOS
LINGVISTI
COS 14

PSICOLINGÜÍSTICA: UMA AMOSTRA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA
EM DEPARTAMENTOS DE LINGÜÍSTICA

Número organizado por
Eleonora Albano

Cad.Est.Ling.	Campinas	n. 14	p.1-140	jan./jun.1988
---------------	----------	-------	---------	---------------

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
BIBLIOTECA

DESENVOLVIMENTO DA INTONAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DA FALA INICIAL

Ester M. Scarpa (UNICAMP)

Tem ganho força, nas últimas duas décadas, o questionamento das abordagens segmentais, tanto em trabalhos sobre percepção/produção da fala na criança e no adulto, quanto naqueles que tratam da aquisição e desenvolvimento da fonologia (Waterson, 1971, 1984; Menn, 1976; Menyuk & Menn, 1979; Myers, Laver & Anderson, 1981). A insuficiência de tais abordagens aponta para a visão alternativa de que a percepção e o processamento fonológicos da criança se dão numa relação holística com a fala do adulto - ao invés de fonemas ou traços fônicos, são as unidades descritivas maiores; sílabas, palavras, blocos sentenciais prosódicos, como possíveis candidatos a "esqueletos auditivos" (Waterson, 1984), comuns ao adulto e à criança, que funcionariam como base para o processamento sonoro e para a organização da fala inicial. Aliás, propostas recentes dentro da teoria fonológica, como as da fonologia métrica e auto-segmental (Leben, 1982; van der Hulst & Smith (1982) enfrentam o desafio de superar o segmento, mesmo que disfarçado em matriz de traços distintivos, em prol da consideração de traços mais gerais da sequência sintagmática, como já havia enfrentado a tradição inglesa da fonologia prosódica (Firth, 1948; Robins, 1957).

Neste contexto, é compreensível que tenha surgido, ao mesmo tempo, um interesse crescente nos elementos prosódicos (entre os quais, a intonação) no campo da aquisição da linguagem. Têm sido eles abordados de distintas maneiras, segundo a perspectiva teórica eleita, lingüística ou psicolingüística, para explicar sua emergência, desenvolvimento, e, sobretudo, seu papel nos estágios iniciais da aquisição da linguagem. Eis, resumidamente, as abordagens mais representativas.

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 do adulto dirigida à criança.

Com relação à fala recebida pela criança, têm-se focalizado as diferenças no uso de traços prosódicos entre a fala dirigida à criança pequena, à criança mais velha e o adulto. As mais características modificações prosódicas da fala do adulto dirigida 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, cadência mais lenta, partes sussurradas do

enunciado, duração prolongada de certas palavras, mais de um acento frasal, etc. Estas modificações foram observadas em diferentes línguas e culturas (Ferguson, 1964, 1977; Sachs, Brown & Salerno, 1978; Ryan, 1978; Stern, Spieker, Barnett & McKain, 1983). Garnica (1977) mostra que tais traços modificados não estão presentes na fala adulta dirigida à criança de 5 anos.

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 ascendentes dos descendentes, como também acento frasal.

Do ponto de vista da fala da criança, os trabalhos sobre a emergência e desenvolvimento da intonação e de outros padrões prosódicos demonstram que eles 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 da produção 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 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 linguística). De qualquer maneira, é hoje geralmente aceito que os primeiros sistemas intonacionais evoluem de fases proto-linguísticas (Menn, 1976; Kohnopczynski, 1977; Peters, 1977). 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 sempre que estimulada a balbuciar; além disso 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 criança russas de 1 a 24 meses, afirma que o desenvolvimento da fala em criança começa como o desenvolvimento da intonação.

Crystal (1979), estudando o desenvolvimento de sistemas prosódicos dos primeiros meses de vida da criança para os estágios plurivocabulares, e baseando-se em trabalhos existentes sobre o assunto, estabelece 5 estágios na aquisição da prosódia. Os dois primeiros recobrem os antecedentes pré-linguísticos dos traços prosódicos, do nascimento até cerca de 6 meses. São vocalizações com função atitudinal ou biológica ("prazer", "fome", desconforto", "reconhecimento", etc.). O estágio II distingue-se do estágio I por causa das primeiras tentativas do adulto de interpretação fonológica dos traços prosódicos produzidos pela criança. Nos estágios III e IV, ocorre a fixação gradual dos padrões intonacionais, como resultado da crescente estabilidade fonética dos padrões do balbucio, que se tornam gradualmente específicos à língua materna. No estágio IV, fixa-se uma matriz intonacional estável, normalmente restrita a certas seqüências segmentais variáveis. A estas unidades primitivas ou "proto-palavras", Dore (1976) refere-se como "formas foneticamente consistentes" (PCF), cujo componente prosódico é mais estável do que o segmental e tem função dis-

tintiva. No estágio V, conforme as unidades linguísticas ganham maior complexidade sintagmática, começam a aparecer diferenças em acento frasal, padrões rítmicos e pausa contrastiva. Neste ponto, o sistema prosódico da criança começa a se parecer com o do adulto.

A emergência e o desenvolvimento da intonação também têm sido estudados com relação às suas funções gramaticais e pragmáticas. Do ponto de vista gramatical, têm 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 et al., op. cit.). Dore (1975) apresenta contra-argumentos à proposta inatista da holófrase e nega, como Bloom (1973), que a criança tenha conhecimento tácito sobre a noção de sentença. Opõe a ela a noção de ato de fala como unidade linguística básica na aquisição da linguagem. O ato de fala primitivo contém uma expressão referencial rudimentar (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, 1987). Uma das conclusões de tais pesquisas é que, ao contrário da produção, a compreensão da prosódia a nível de sentença é adquirida relativamente tarde.

Como se vê, o papel da intonação na aquisição e desenvolvimento da linguagem tem recebido, em geral, um tratamento periférico, ancilar ao de outros componentes do desenvolvimento linguístico. A questão da continuidade intonacional dos estágios pré-verbais para os posteriores tem sido também negligenciada. Na verdade, a maioria dos trabalhos que tratam da aquisição da intonação têm como foco traços mais ou menos isolados intervenientes na configuração prosódica da fala. Poucas são as pesquisas orientadas para a emergência do que na literatura é considerado intonação, a divisão dos enunciados em unidades ou grupos tonais, a identificação do núcleo tonal e o uso diferencial de vários contornos de altura (Cruttenden, 1974, 1986).

Neste artigo, até onde o limitado espaço me permite, preocupo-me em observar a gênese dos contrastes intonacionais na fala inicial de dois sujeitos, abrangendo os primeiros sistemas de tons nos estágios de um vocábulo e as características das reorganizações ocorridas até o começo da construção de enunciados longos. Os dados recobrem a faixa etária dos sujeitos no seu segundo ano de vida (T., de 0;11.20 a 2;0 e R. de 1;2 a 1;8).

É sabido que a intonação está relacionada com outros parâmetros prosódicos, sobretudo ritmo, intensidade, duração e pausa. Apesar disso, dou especial atenção, aqui, os contrastes no âmbito de altura ("pitch-range") e na direção da curva de altura ("pitch-direction"), bem como na produção de unidades tonais em enunciados mais longos. As fronteiras da unidade tonal (que configuram a divisão dos enunciados em grupos tonais) não estão sendo levadas em consideração, porque, teoricamente, cada enunciado produzido pela criança nesta idade é coincidente com uma unidade tonal.

A análise da intonação foi feita auditivamente, com o apoio de evidência instrumental. Foram feitos 67 espectrogramas em banda estreita, 34 dos quais da fala de T. e 33 de R., correspondentes a ocorrências de cada tipo de tom (ou variações de tipo) em diferentes estágios de desenvolvimento.

As categorias intonacionais que estou usando são as seguintes:

Altura é o correlato perceptual da frequência, isto é, o parâmetro acústico que corresponde à vibração das cordas vocais na fonação (cf. Lehiste, 1970; Maia, 1985). Âmbito de altura ou tessitura é a pauta da voz usada nos contrastes intonacionais: a gradação entre o limite mais alto e o mais baixo no espectro de altura. Direção da curva são os movimentos de altura, para cima ou para baixo, no tempo. As referências a altura nos sistemas intonacionais devem ser consideradas em termos relativos e não absolutos (a não ser que a altura absoluta esteja claramente explícita), tanto entre os sujeitos quanto dentro dos sistemas intonacionais de cada um deles. Um exemplo serve para ilustrar meu ponto de vista.

(1) A categoria "média" de T., por volta de 1;6, tem uma frequência fundamental de aproximadamente 300Hz, ao passo que a altura "média" de R. na mesma idade alcança 400 Hz.

(2) A categoria "baixa" do tom 1T de T. (1;6) vai de "sussurro" (teoricamente 0 Hz) a 250 Hz, dependendo da intervenção de outros parâmetros prosódicos (no caso, intensidade) e paralingüísticos (no caso, qualidade de voz).

O correlato fonológico da altura é o tom e está aqui sendo usado como unidade operacional para a classificação dos sistemas intonacionais dos sujeitos. Contorno refere-se ao formato, à configuração descritiva e quase visual do enunciado em termos de tessitura e de direção da curva.

Intonação é o termo genérico que recobre tom, altura e contorno. A unidade intonacional por excelência é a unidade tonal (Crystal, 1969) ou grupo tonal (Halliday, 1973) usados por mim indistintamente. Na maior parte dos dados que servem à minha análise, tom e unidade tonal são categorias coincidentes, uma vez que as partes constitutivas da unidade tonal não são facilmente identificáveis quando se trata de emissões compostas por um número reduzido de sílabas. Unidade tonal, entretanto, é o termo usado quando um dos sujeitos (R.) começa a produzir enunciados longos, para

os quais núcleo e sílabas pré e pós-nucleares são perfeitamente aplicáveis.

O uso dos termos estágio ou período é meramente um instrumento facilitador da análise. As manifestações sistêmicas iniciais da intonação não são congeladas, mas transitórias e em constante mutação neste período de rápido desenvolvimento.

Análise e discussão

Desenvolvimento intonacional de T.

Os dados de T. vão desde o período chamado de "balbúcio tardio" (cf. Boysson-Bardies et al., 1981) às primeiras tentativas de construção de enunciados plurivoculares. De 0;11.20 a 1;4, a situação prosódica de sua fala é, resumidamente, a seguinte:

Concomitantemente com flutuações em altura, velocidade, ritmo, intensidade, duração e qualidade de voz, há tentativas observáveis de padronização em seqüências balbuciadas, que constituem um todo prosódico. Tais balbúcios padronizados são usados em contextos específicos e recorrentes. Além disso, T. produz seqüências mais ou menos longas com intonação que o adulto interpreta como semelhante à sua - os "jargões" (Peters, 1977). No entanto, não há evidências de contrastes sistêmicos intonacionais até então; os contornos de altura não são inequivocamente vinculados a um conjunto de contextos que os distingam significativamente - são, antes, inseparáveis de sua contraparte segmental. As primeiras emissões de palavras¹ semelhantes foneticamente às do adulto vêm combinadas com o padrão prosódico do adulto, emitido em situações de rotina conversacional. Neste sentido, preparam o caminho para o primeiro conjunto de tons que configuram seu sistema inicial, a partir de 1;4.

De 1;4 a 2;0, o sistema intonacional deste sujeito vem resumido no quadro abaixo. Os tons são marcados com um número (que obedece da melhor maneira possível a ordem de emergência), seguido da inicial do nome do sujeito.

Sistema intonacional de T. (1;4 a 2;0)

- 1T  Descendente meio-baixo a baixo. Pouca intensidade
- 2T  Ascendente-descendente de meio-baixo a médio; daí a baixo
- 3T  Glide ascendente de baixo a alto. Vogal alongada.

- 4T  Tom alto nivelado em monossílabos. Em dissílabos e trissílabos, série ascendente, cada sílaba com uma altura nivelada. Opcionalmente, tendência terminal descendente abrupta.

Aquisições tardias (1;7 em diante)

- 5T  Dois movimentos ascendentes-descendentes. Glide terminal de alto a baixo.
- 6T  Ascendente médio a alto, com um movimento descendente opcional na última sílaba, acentuada ou não. Sílabas pré-nucleares baixas.

Contextos de uso

- 1T Atenção não partilhada, enfocando um objeto; ação solitária sobre objeto. Traço subjacente geral: fala solitária ou introspectiva.
- 2T Asserções enfáticas; repetições de enunciado do interlocutor; pedidos; auto-correção; anúncio de suas próprias ações. Traço geral subjacente: contacto com interlocutor.
- 3T No começo, restrito a [majs] e [ujs] "luz". Depois de 1;7, abrange outros contextos e enunciados. Traço geral: incompletude (ou "abertura", cf. Cruttenden, 1986).
- 4T Só vocativo no começo. Depois de 1;7, também usado como artifício fático para marcar seu turno no diálogo.
- 5T Exclamações ou surpresa agradável.
- 6T Questionamento sobre localização de objeto; emissão anterior à realização de sua própria ação: verificação de nomes de objetos; formas 'infinitivas' de verbos, atribuídos tanto a mandos quanto a modalidade. Repetição do tópico introduzido pelo interlocutor.

OBS. De 1;10 a 2;0, há uma superextensão do tom 6T aos contextos recobertos pelos tons 1T, 2T, 3T e 5T.

A partir de 1;4, há uma tendência à estabilidade formal quanto ao núme-

ro de sílabas nos enunciados de T: vocábulos de até 3 sílabas começam a tornar-se consistentes e produtivos, ao passo que, no estágio anterior, suas emissões balbuciantes em jargão iam de uma ou duas sílabas até enunciados longos constituídos por várias sílabas. Seu sistema de tons inicial é composto por um conjunto de 4 tons: dois descendentes, um ascendente de ampla tessitura e um nivelado. O contraste básico entre fala social e fala solitária é, de início, estabelecido linguisticamente pelo uso distintivo entre os tons 1T e 2T, atribuídos ao vocabulário limitado deste período. Por outro lado, 3T e 4T são restritos a certos itens lexicais. 4T, por razões óbvias², combina-se com os nomes de pessoas de círculo familiar de T. 3T limita-se às palavras [majs] e [ujs] "luz" que, inversamente, aparecem em seus dados só com este contorno. Estes dois vocábulos não ocorrem no mesmo tipo de contexto, o que permite a interpretação de que o contorno é inseparável de sua contraparte segmental (como nas línguas tonais), formando uma gestalt prosódica. Só a partir de 1;7 é que o uso deste contorno começa a se ampliar para outros enunciados e contextos.

De 1;7 a 1;10, o sistema inicial de T. sofre mudanças e expansões significativas - os contornos se diversificam, com a inclusão de um tom exclamativo e um ascendente alto, com uma variante opcional de queda abrupta final (como nas interrogativas polares do português adulto: ver Aubert, 1978; Moraes, 1983), assim como os tons iniciais começam a abranger um repertório maior de contextos, respondendo a necessidades mais detalhadas de expressão e engajamento no diálogo.

De 1;10 a 2;0, o uso do tom 6T começa a se estender a outros contextos, incluindo os dos tons 1T, 2T, 3T e 5T, seguindo uma estratégia de redução dos tons, acompanhada de super-generalização do tom ascendente 6T. Tal super-generalização é facilitada pela semelhança prosódica entre os tons 2T, 5T e 6T (este com queda final) em trissílabos e propiciada pela própria natureza contínua, não-discreta da intonação, sensível a ambiguidade do sinal acústico. Na sessão correspondente a 1;10.15, 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 e 2T (3,6%) e 67 com 6T (84,8%). Cerca de um mês mais tarde, nas sessões correspondentes a 1;11.7 e 1;11.14, além dos vocativos, usados sobretudo para marcar seu turno de fala, 100% dos enunciados são emitidos com 6T. Esta situação continua por cerca de dois meses. Nos dados destes período, encontram-se diálogos como este:

6T i-Kəla

6T i-Kəla

6T aa'lipa

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

M. Heim?

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

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

6T 'biso

4T m̃i 6T 'biso

4T m̃i 6T kɔ'lelo

ou este:

6T o'lete

6T mi'au

M. Qual é o bicho?

M. Coelho! Conta pra Cecília. Tem coelho! E. Que lindo! Tem coelho?

(1;11.14)

M. Que que o gatinho tá fazendo?

M. É... Tá tomando leite. E aqui?

M. Miau! Tá lavando a patinha, né, com a língua.

(1;11.15)

Tais diálogos seriam fadados ao fracasso se se interpretar o tom 6T de T. como correspondente à intonação modal de perguntas polares do adulto, armadilha na qual tem caído estudiosos do assunto (cf., entre outros, deVilliers & deVilliers, 1979). As condições de felicidade austinianas, por mais elegantes que sejam para dar conta dos atos de fala adultos, mesmo que recusassem tais enunciados da criança como pergunta (porque violam as ditas condições), também não seriam de grande valia para entender tal processo. Minha hipótese é que o afunilamento dos tons na fala de T., por volta dos 20 meses, deve-se a fatores internos e externos no seu desenvolvimento linguístico. Internamente, é uma estratégia ligada à reorganização de seu sistema intonacional, que vai se processar no período seguinte, com a aquisição e fixação da unidade tonal (núcleo, pré-núcleo e pós-núcleo), dos grupos de força dos enunciados sintagmaticamente mais complexos e com maior controle prosódico e paralinguístico. É um processo semelhante ao que Figueira (1985) chama de "eficácia interna" na construção das expressões causativas. Externamente, tal processo é vinculado a exigências discursivas, que envolvem o uso freqüente do tom ascendente como um traço de intersubjetividade no diálogo (ver, a este respeito, Ryan, 1978; Scarpa, 1985a)

Desenvolvimento intonacional de R.

O quadro abaixo é um resumo do desenvolvimento do sistema intonacional de R., de 1;2 a 1;8.

1R  Descendente, meio-baixo a baixo

2R  Descendente de tessitura ampla: alto a baixo, sílaba nuclear longa. Em enunciados longos, este tom se espalha pelo enunciado.

3R  Dois movimentos ascendentes-descendentes. Glide terminal-final de alto a baixo.

4R  Duas alturas niveladas, de alto para baixo.

5R  Duas alturas niveladas, alto para médio. Qualidade de voz "suplicante".

6R  Duas alturas niveladas, ou a primeira mais baixa que a segunda, ou vice-versa. Se a última sílaba é mais alta, tendência para queda abrupta final.

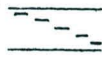
7R  Ascendente alto, 'onset' médio. Possibilidade queda final abrupta.

8R  Glide ascendente, baixo para médio.

Aquisições posteriores (1;5 a 1;8) e modificações de tons do sistema inicial

1R - Núcleo descendente baixo, com possibilidade de sílabas pré-nucleares ascendentes () ou altas (.

2R₁  Descendente de alto a baixo, de ampla tessitura, na sílaba nuclear. Pré-núcleo ascendente ou alto nivelado.

4R - Quando se combina com enunciados de várias sílabas, toma a forma de um movimento descendente em degraus, de início alto a terminal baixo. 

5R - Quando acentuado na penúltima sílaba, descendente alto para médio, com terminal nivelado. Sílabas pré-nucleares ascendentes ou altas.

8R - Possibilidade de queda final abrupta, quando o pico de proeminência é alto.

9R  Núcleo nivelado médio, com possibilidade de sílabas pré-nucleares altas ou ascendentes.

10R  Movimento descendente-ascendente em 'glide' na sílaba nuclear.

11R  Movimento descendente-ascendente espalhado pelo enunciado, com dois pontos proeminentes.

Contexto de uso

1R - De 1;2 a 1;5: Fase preparatória da ação realizada pela própria criança. Formas primitivas de asserção. Fala introspectiva.
De 1;5 a 1;8: Fala introspectiva. Respostas negativas ou positivas a convites e a perguntas. Respostas fáticas a vocativos.

2R - De 1;2 a 1;5 : Fase completiva de eventos e ações (téticas ou atélicas) realizadas pela criança. Localização de objetos no seu campo perceptual.
De 1;5 a 1;8 : Completude ou desenrolar da ação em situações lúdicas.

2R₁ - De 1;5 a 1;8 : Ordens. Insistência polida ou persuasão. Asserções firmes. Seleção contrastiva. Anúncios enfáticos. Apelo ao envolvimento do interlocutor.

3R - Convite para atenção partilhada. Surpresa agradável na localização de objetos e pessoas.

4R - De 1;2 a 1;5 : Ostensão dêitica. Formas primitivas de perguntas parciais (cf. Moraes, 1984).
De 1;5 a 1;8 : Modelo intonacional para as primeiras tentativas de questões parciais.

5R - Pedidos.

6R - Vocativo.

7R - De 1;2 a 1;5 : Formas primitivas de interrogativas polares. Atitude questionadora para a localização de objetos. Marca de manutenção de tópico.

De 1;5 a 1;8 : Marca de manutenção de tópico no diálogo e de eliciação. Perguntas estereotipadas e pedidos de permissão. Formas primitivas de questões polares. Convite para ações partilhadas.

8R - De 1;5 em diante : Enumeração de objetos, veiculando sucessão numa série. Sucessão de ações. Continuidade e coesão em enunciados sucessivos.

9R - De 1;5 em diante : Privação, estado negativo, ausência ou deslocamento de pessoas e objetos do campo perceptual do falante. Asserções incompletas. Referência a informação dada.

10R - De 1;5 em diante: Advertência. Concordância firme e definitiva.

11R - De 1;5 em diante: Expressões interrogativas locativas. Fórmulas de convite e pedido de permissão.

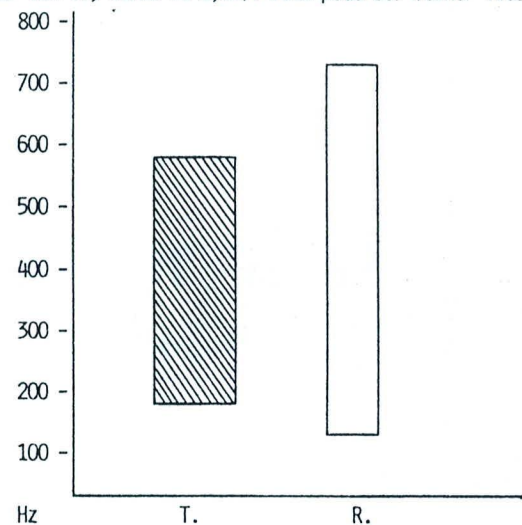
Aproximadamente por volta de 1;2, a fala de R. já exibe um conjunto de 8 tons - 4 descendentes, 2 nivelados e 2 ascendentes, combinados com enunciados de um vocábulo e, no começo, com algumas vocalizações que co-ocorrem com formas vocabulares semelhantes às do adulto. Desde o começo do período observado, a discriminação entre tons ascendentes e descendentes parece se processar na fala deste sujeito, ao contrário das mesmas distinções na fala de T., que são mais tardias. Assim como na fala de T., alguns tons vêm primeiro vinculados a partes segmentais fixas (como, por exemplo, o tom 4R), para num momento posterior, destacar-se delas e se aplicar auto-segmentalmente ao enunciado. Os primeiros tons do sistema de R. são incorporações de contornos distribuídos por enunciados longos na fala do adulto e reduzidos pela criança em emissões de um vocábulo, ou de partes de movimento de altura da fala do adulto, ou ainda de tons usados pelo adulto em enunciados curtos.

Quatro mudanças significativas se efetuam no desenvolvimento de seu sistema tonal no período de 1;5 a 1;8: 1) Recontextualização dos tons iniciais: os tons começam a se destacar das situações que lhes deram origem, ganhando gradual autonomia. 2) Novos contrastes intonacionais são adquiridos ao mesmo tempo em que começam a se estabelecer distinções nas sílabas pré- e pós-nucleares dos tons, o que quer dizer que a unidade tonal principia a se construir como uma realidade fonológica, acompanhando o aparecimento dos enunciados longos. 3) Com o aparecimento de enunciados sintagmaticamente complexos, por volta do fim deste período, uma estratégia prosódica começa a se desenvolver, como meta-procedimento na construção da forma dos enunciados: preservação da integridade intonacional, divisão clara da emissão em blocos rítmicos, às expensas da estabilidade segmental (para mais detalhes sobre este processo, ver Gebara, 1984). 4) Em construções verticais, começa o processo de coesão

intonacional através de enunciados sucessivos, o que resulta na emergência de unidades intonacionais maiores que a unidade tonal (cf. Scarpa, 1985b).

Dois caminhos diversos na aquisição da intonação

R., mais que T., lança mão de diferenças intonacionais, tanto do ponto de vista fonético, quanto do funcional. Seu âmbito de altura absoluto, no período estudado, vai de 150 Hz (ponto terminal do tom descendente alto, $2R_1$) a 737 Hz (pico de proeminência do tom $3R$, no estágio de 1;5 a 1;8). O âmbito de altura absoluto de T. vai de 187.5 Hz (ponto terminal do tom $2T$, cerca de 1;4) a 555 Hz (pico proeminente do tom $6T$, cerca de 1;11). Isto pode ser melhor visualizado no gráfico abaixo.



▨ Âmbito de altura de T.

□ Âmbito de altura de R.

GRAFICO 1 - ÂMBITO DE ALTURA ABSOLUTO DE T. E R.

As mais altas frequências registradas de R. ocorrem durante o primeiro período estudado, sobretudo em vocalizações e no início da holófrase, por volta de 1;2 a 1;3. Este fato corrobora a observação de Menn (1976) de que os enunciados de altura máxima estão vinculados principalmente do balbúcio tardio e à fase posterior transicional da chamada protolinguagem, ao passo que alturas moderadas relacionam-se com os vocábulos reconhecidos como semelhantes foneticamente aos do adulto.

T., por outro lado, tende a fazer uso crescente das frequências mais altas mais para o fim do período estudado (de 1;7 a 2;0). Suas frequências mais bai-

xas tendem a se concentrar no começo do período chamado na literatura de holofrástico - enunciados de um vocábulo - (1;4 a 1;7), enquanto que seu limiar de frequências baixas desce para frequências relativamente mais altas no fim deste período. R., ao contrário, tende a diminuir as frequências baixas com o tempo. Os gráficos 2 e 3 ilustram visualmente minha afirmação.

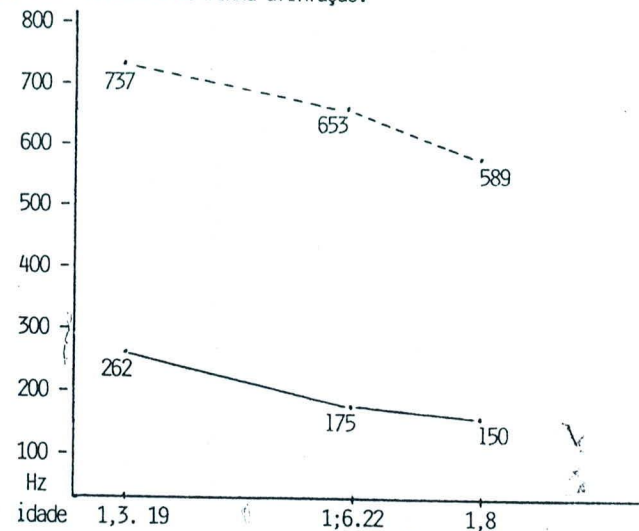


GRAFICO 2 - DESENVOLVIMENTO DAS FREQUÊNCIAS MAIS ALTAS E MAIS BAIXAS DE R.

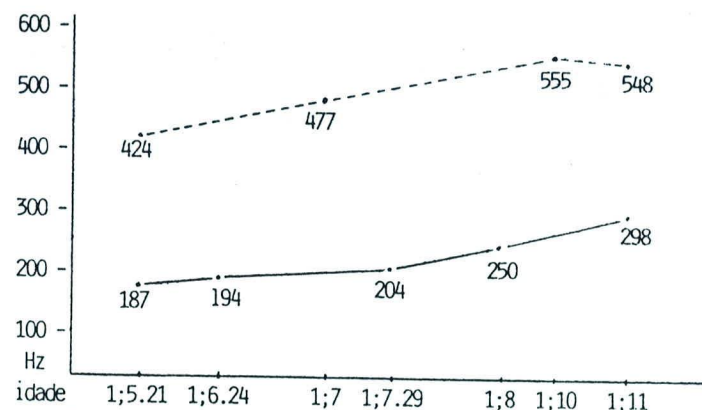


GRAFICO 3 - DESENVOLVIMENTO DAS FREQUÊNCIAS MAIS ALTAS E MAIS BAIXAS DE T.

— Frequências mais baixas

--- Frequências mais altas

Como se vê, uma tendência oposta de desenvolvimento no âmbito de altura

se processa na fala dos dois sujeitos. Gradualmente, a fala de R. passa a produzir frequências mais baixas com o passar do tempo, ao passo que o contrário se dá na fala de T., embora os respectivos âmbitos de altura permaneçam relativamente constantes (as diferenças em frequência fundamental são negligenciáveis: $R \neq 475 > 439$; $T \neq 237 > 252$).

A tendência observada na fala de R. é a esperada, com relação aos fatores fisiológicos concernentes ao espessamento das cordas vocais com a idade. Em geral, crianças mais jovens exibem um timbre de voz mais agudo que as mais velhas. Além disso, do ponto de vista do próprio desenvolvimento da linguagem, é de se esperar que a criança ajuste sua pauta de altura ao sinal acústico do adulto (cf. Menn, op. cit.). Mas, surpreendentemente, a pauta de altura de T. apresenta uma subida geral da frequência com o tempo. Suas frequências mais altas não ocorrem com vocalizações, nem com sequências balbuciadas, nem com os primeiros vocábulos, mas se encontram no pico de proeminência do tom 6T supergeneralizado, isto é, depois de um razoável período de tempo em que ele vem construindo enunciados de um vocábulo. O fato de que a subida na sua pauta de altura coincide com o tom 6T contribui para a hipótese de que a reorganização de seu sistema intonacional é acompanhada da incorporação de um traço geral de intersubjetividade discursiva, manifestado linguisticamente pelo aumento de frequência³. Em outras palavras, tal fenômeno evidencia a relação estreita entre a forma e o discurso na aquisição da intonação.

Apesar das diferenças encontradas no uso da intonação pelos sujeitos, as semelhanças saltam aos olhos quando se verifica que os contrastes intonacionais básicos estão igualmente presentes na fala das duas crianças no período que corresponde grosseiramente ao dos enunciados de um vocábulo, como se pode visualizar no quadro abaixo.

Tons	T	R
Descendentes	1 T	1 R
	2 T	2 R
	5 T	2 R ₁
		3 R
Nivelados	4 T	4 R
		5 R
		6 R
Ascendentes	3 T	9 R
	6 T	8 R

Arbas as crianças estabelecem contrastes tanto em âmbito de altura quanto em direção da curva desde bem cedo. As distinções de âmbito, por exemplo, verificam-se nos tons descendentes e ascendentes de arbas as crianças: um espectro am-

plo responde pelos tons 2T, 2R, 4R e 2R₁, ao passo que uma pauta estreita está representada pelos tons 1T e 1R. Quanto a contrastes na direção da curva de altura, os primeiros tons de T. são descendentes e o nivelado e o ascendente baixo surgem pouco depois. Esta ordem de emergência corresponde à que Crystal (1979) e Menn (1986) reivindicam com relação à ordem de aquisição dos tons do inglês. Não foi possível observar tal fato na fala de R. porque já por volta de 1;2 expressava as três distinções básicas.

Outro ponto de contacto observado no desenvolvimento intonacional das duas crianças diz respeito à organização prosódica dos processos dialógicos. Este assunto, porém, foge ao escopo deste artigo (ver, para maiores detalhes, Scarpa, 1985a e b).

Conclusões

Parece haver uma continuidade formal no desenvolvimento prosódico da fala de arbas as crianças, que vai das emissões do balbucio tardio (ou padronizado), passa pela construção dos enunciados de um vocábulo, até as primeiras sequências plurivocabulares. A configuração intonacional de algumas sequências padronizadas parece ser embrionária dos primeiros contornos que constituem os sistemas de oposição intonacional em fases posteriores. Neste sentido, sequências balbuciadas são suportes prosódicos, como também apontado (Menn, 1976, entre outros). Os contornos, que se combinam com sequências de uma, duas e três sílabas, expandem-se e tornam-se complexos (com distinções pré- e pós-nucleares) em unidade mais longas, em estágios posteriores.

Tem sido afirmado que a criança pré-verbal é capaz de produzir padrões prosódicos, assim como intonação sentencial semelhante à do adulto em longas sequências balbuciadas ('jargões'), antes do aparecimento das primeiras palavras. No entanto, é necessário estabelecer uma diferença entre estas duas manifestações pré-verbais, pelo menos à luz dos dados de T.: enquanto o balbucio padronizado é realmente produzido de modo regular e recorrente, o mesmo não pode ser dito com relação à intonação sentencial adulta do jargão, que é assistemática. A pista para seu reconhecimento é baseada na interpretação do adulto. O fato, porém, de que o adulto reconhece as configurações prosódicas do jargão como pertencentes ao seu sistema é indicativo de que a criança é de algum modo sensível a um contorno intonacional da língua a que está exposta. Este parece ser um argumento em favor da hipótese de que a construção linguística de sub-sistemas prosódicos começa de forma não-analítica e não-linear, tanto em sequências padronizadas (e curtas) do balbucio, como em sequências longas em jargão - sem contar, é claro, o trabalho paralinguístico e gestual da criança, em colaboração com o adulto. As primeiras tentativas de análise e discretização intonacional surgem com o aparecimento das primeiras 'palavras' no período seguinte.

O caminho para a análise e discretização começa com a incorporação dos primeiros tons, presos aos contextos interacionais que lhes dão origem. Nos dados observados, por exemplo, alguns tons são presos a certas sequências segmentais e usados

desta maneira durante várias semanas antes de se combinarem com outros enunciados. Assim também, os tons adquiridos são, de início, vinculados funcionalmente a certos contextos específicos e recorrentes, sofrendo, posteriormente, re-contextualizações. Em resumo, duas estratégias complementares são adotadas pelos sujeitos na aquisição dos sistemas intonacionais:

- (1) A criança incorpora um bloco da fala do adulto; o componente segmental e o supra-segmental constituem um todo e uma unidade não-analisada.
- (2) O componente intonacional é assimilado pela criança e atribuído a diversas seqüências segmentais, mas usado em contextos altamente específicos.

Numa fase posterior, o componente intonacional destaca-se de sua contraparte segmental (estratégia 1) e/ou a intonação originalmente adquirida passa a ser usada em contextos menos específicos (estratégia 2)

O mesmo processo de recontextualização e gradativa (mas, de modo algum, linear) discretização contribui para explicar as características intonacionais dos primeiros tipos de enunciados plurivoculares na fala de R. Constituem eles um todo prosódico (sobretudo blocos sentenciais não-analisados), ou dois ou mais enunciados separados por causa, mas com continuidade intonacional coesiva. A criança tende a selecionar certos tons (sobretudo descendentes e nivelados, mas com variações de âmbito de altura, tanto nas partes nucleares quanto nas pré-nucleares, em ambos os casos), que servem de suporte para a organização de sua parte segmental. O caráter gestaltico da intonação revela seu papel na organização fonológica da criança e na elaboração de enunciados longos. No correio, alguns contornos selecionados funcionam como ponto de referência para a elaboração de construções horizontais. Respostas a perguntas ou seqüências ininteligíveis combinados 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 evidencia tal processo é que as seqüências longas apresentam instabilidade fonética segmental, mas controle intonacional - a criança preserva o prosódico às custas do segmental. A dupla face da intonação como ponte entre a integração da criança no diálogo e como fator de organização (macro-) fonológica tem, portanto, um papel fundamental na estruturação linguística da fala inicial.

NOTAS

1. Quanto à indeterminação funcional, categorial, fonética e semiótica das primeiras palavras, ver Gebara, 1984.
2. Não tão óbvias, no caso de R., que estende, durante certo tempo, o uso de vocativos para objetos.

3. Na literatura sobre intonação, os tons altos são reconhecidos como 'coesivos', isto é, aqueles que mais propiciam o envolvimento do interlocutor (cf. Couper-Kuhlen, 1982, 1986), fenômeno sobre o qual ambos os sujeitos se mostram sensíveis, ao oporem a fala social à fala solitária pelas diferenças no âmbito de altura, entre outros mecanismos.

BIBLIOGRAFIA

- AUBERT, F. (1978). 'Preliminares para um estudo perceptivo da intonação interrogativa em Português In: Estudos Linguísticos I. Anais de Seminários do GEL, São Paulo.
- BEVER, T.G.; FODOR, J.A. & WEKSEL, W. (1965). 'On the acquisition of Syntax'. Psychological Review, 72.
- BLOOM, L. (1973). One word at a time. Haia: Mouton.
- BOYSSON-BARDIES, B.; SAGART, L. & SACRI, N. (1981). 'Phonetic analysis of the late babbling: a case study of a French child'. In Journal of Child Language, vol. 8, nº 3.
- COUPER-KUHLEN, E. (1982). 'Intonational macrostructures: aspects of prosodic cohesion'. Comunicação apresentada no Seminário da B.A.A.L., Birmingham, 1982.
- _____. (1986). An introduction to English prosody. Londres: Edward Arnold.
- CRUTTENDEN, A. (1974). 'An experiment involving comprehension of intonation in children from 7 to 10'. In Journal of Child Language.
- _____. (1986). Intonation. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (1969). Prosodic systems and intonation in English. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1979). 'Prosodic development'. In P. Fletcher & M. Garman (orgs.); Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUTLER, A. & SWEENEY, D. (1980). 'Development of the comprehension of semantic focus in young children'. Comunicação apresentada na Fifth Annual Boston University Conference in Language Development.
- _____. (1987). 'Prosody and the development of comprehension'. In Journal of Child Language, vol. 14, nº 1.
- DORÉ, J. (1976). '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, 1966.
- _____. (1977). 'Baby talk as a simplified register'. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (orgs.). Talking to children. Language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- FIGUEIRA, R.A. (1985). Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do Português por uma criança. Tese de doutoramento inédita, UNICAMP.
- FIRTH, J.R. (1948). 'Sounds and prosodies'. In Transactions of the Philological Society, 127-152.
- GARNICA, O. (1977). 'Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children'. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (orgs.). Talking to children. Language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- GEBARA, E.M.S. (1984). Dialogue processes and the development of intonation in two Brazilian children. Tese de doutoramento inédita. Universidade de Londres.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). 'The tones of English'. In W.E. Jones & J. Laver (orgs.). Phonetics in Linguistics. A Book of Reading. Londres: Longman Group Ltd.
- _____. (1975). Learning how to mean. Explorations in the development of language. Londres: Edward Arnold.
- van der HULST, H. & N. SMITH (orgs.). The structure of phonological representations. Dordrecht: Foris Publications.
- KAPLAN, E.L. (1969). The role of intonation in the acquisition of language. Tese de doutoramento, Cornell University.
- KONOPCZYNSKI, G. (1977). Étude de l'intonation d'enfants français entre 6 mois et 3 ans. Comunicação apresentada no Colloque International d'Audiophonologie et des XV^e Assises de la Prothèse Auditive, Paris
- LEBEN, W. (1982). 'Metrical or Autosegmental'. In H. van der Hulst & N. Smith (orgs.). The structure of phonological representations. Dordrecht: Foris Publications.
- LEHISTE, I. (1970). Suprasegmentals. Boston: M.I.T. Press.
- LEWIS, M. (1936). Infant speech. A study of the beginnings of language. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.

- MAIA, E.A.M. (1985). No reino da fala. A linguagem e seus sons. São Paulo: Editora Ática.
- MENN, L. (1976). Pattern, control and contrast in beginning speech. A case study in the development of word form and word function. Tese de doutoramento, University of Illinois.
- MENNYUK, P. & MENN, L. (1979). 'Early strategies for the perception and production of words and sounds'. In P. Fletcher & M. Garman (orgs.). Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORAES, J.A. (1984). Recherches sur l'intonation modale du portugais brésilien parlé à Rio de Janeiro. Tese de doutoramento. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris II.
- MYERS, T; LAVER, J. & ANDERSON, J. (orgs.) (1981). The cognitive representation of speech. Amsterdam: North Holland.
- PETERS, A. (1977). 'Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts?'. In Language, 53.
- ROBINS, R.H. (1957). 'Aspects of prosodic analysis'. In Proceedings of the University of Durham Philosophical Society, vol. I, nº 1, Series B (Arts).
- RYAN, M.L. (1978). 'Contour in context'. In R. Campbell & P. Smith (orgs.). Recent advances in the Psychology of Language Nova Iorque: Plenum Press.
- SACHS, J.; BROWN, R. & SALERNO, R. (1976). 'Adult's speech to children'. In W. von Raffler-Engel & Y. Lebrun (orgs.). Baby talk and infant speech. Lisse, Holanda: Swets & Zeitlinger.
- SCARPA, E.M.S. (1985a). 'Intonação e processos dialógicos: fusão ou diferenciação?'. In Aquisição da linguagem. Série Estudos, 11 Faculdades Integradas de Uberaba.
- _____. (1985b). 'A emergência da coesão intonacional'. In Cadernos de Estudos Linguísticos, 8, UNICAMP
- STERN, D.; SPIEKER, S.; BARNETT, R. & MACKAIN, K. (1983). 'The prosody of maternal speech: infant age and context related changes'. In Journal of Child Language, vol. 10, nº 1.
- TOMPOLKA YAMPOLSKAYA, R.V. (1973). 'Development of speech intonation in infants during the first two years of life'. In C.A. Ferguson & D.I. Slobin (orgs.), Studies of child language development. Holt, Reinhart & Winston.

de VILLIERS, P. & de VILLIERS, J. (1979). Early language. Fontana.

WATERSON, N. (1971). 'Child phonology: a prosodic view'. In Journal of Linguistics, 7.

_____, (1984). 'Phoneme segments in child phonology: how valid is the concept?'. Comunicação apresentada no Fourth International Congress for the study of Child Language, Austin, Texas.

Cad. Est.Ling., Campinas, (14):85-105, jan./jun. 1988

DA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA

Jânia Martins Ramos (UNICAMP)

O que é narrar uma história? Qual a diferença entre narrar uma história oralmente e narrá-la por escrito? Que habilidades são requeridas em cada caso e o que há de comum entre elas?

Estudos em psicolinguística têm mostrado como a criança é capaz de construir narrativas, descrevendo o processo. Mesmo antes de serem alfabetizados, as crianças constroem narrativas bastante elaboradas. Curiosamente, na escola, o professor se propõe a ensiná-las a narrar e, na maioria das vezes, se vê frustrado na consecução desse objetivo. Que fatos esse paradoxo encobre?

Parece-me que a real tarefa do professor não consiste em ensinar à criança algo que ela sabe, i.e. contar histórias. Mas, antes em ensiná-la a lidar com recursos típicos da linguagem escrita. Como as atividades de produzir textos e redigi-los não são dissociáveis nem discretas, uma maneira de lidar com esse problema seria investigar os recursos que os respectivos "estilos" - o falado e o escrito - oferecem para se alcançarem as propriedades fundamentais de um texto: a coesão¹ e a coerência.² De posse destas informações, o professor poderá elaborar com mais clareza seus objetivos e precisar melhor suas metas. Entretanto, a pesquisa em linguística tem fornecido poucos esclarecimentos sobre esse tópico.

Na literatura, as noções de coesão e coerência são tratadas como algo que tem como universo a linguagem escrita. Dentre os recursos coesivos são geralmente apontados os pronomes, as repetições, elipses de modo geral, etc. Os aspectos fônicos e gestuais quase nunca são considerados.³ Uma questão central, a meu ver, é ampliar as noções de coesão e coerência de modo a permitir explorar aspectos posturais e atitudinais, que, na ontogênese, parecem preceder à coesão e coerência discursivas. E é na linguagem oral que se encontra um material mais adequado para se captar toda a multiplicidade de fenômenos que contribuem para fazer da fala do interlocutor num diálogo uma unidade de sentido, isto é, um texto.

A partir desta perspectiva, pode-se atribuir a dificuldade de redigir um texto ao distanciamento que existe entre os recursos típicos da fala e aqueles típicos da escrita para se atingir um grau aceitável de coesão/coerência. O ensino de redação poderia ser então descrito como um processo gradual de transpor esse distan-

* Ver definição na seção I.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FDE
DIRETORIA TÉCNICA
Gerência de Atualização Profissional

Série IDÉIAS, 10

o jogo e a construção do conhecimento na pré-escola

ORGANIZADORES

Maria Conceição Conholato (Coord. Geral)
Jacyra Fares (Coord. Técnica)
Bernard Huet
Maria Luíza do Canto Benedetti
Waldemar Marques



São Paulo, 1991

O Jogo, a Construção e o Erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar

"A língua é um sistema de comunicação usado dentro de um grupo social particular. Inevitavelmente, as emoções criadas pela lealdade ao grupo passam na frente de julgamentos objetivos sobre a linguagem. Muitas vezes, quando achamos que estamos emitindo tais julgamentos, estamos de fato apenas fazendo afirmações sobre nossos preconceitos."

(Anthony Burgess – Language Made Plain)

Este artigo é uma seleção de alguns pontos pinçados da vastíssima área do desenvolvimento da linguagem da criança pré-escolar. Dada a diversidade da área, somada à profusão de estudos que o interesse crescente vem desencadeando no mundo todo, é impossível atacar este tema em linhas gerais sem pecar pela superficialidade, pela caricatura, pela artificialidade. ~~Quanto mais~~ principalmente, sem escapar de polêmicas próprias de qualquer campo do conhecimento (neste em particular) e de pontos de vista divergentes numa área que dá ensejo a especulações tão antigas quanto às que acompanham questões metafísicas, como a da origem das línguas e das espécies. De fato, a questão de como a criança adquire a linguagem é o que leigos e profissionais vêm tentando desvendar há milênios; ~~a~~ ela segue quase paralelamente a indagação inevitavelmente dupla de qual a origem do homem na Terra e da linguagem entre os homens.

Esta seleção obedece, obviamente, ao tema geral tratado no Encontro **O jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-Escola**, e nela está depositada minha esperança de que as reflexões sobre o jogo, a construção e o "erro" na aquisição da linguagem oral possam ajudar o professor que lida com a criança pré-escolar e alfabetizando.

* Professora do Deptº de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.



JUL 90

ESCOLA INFANTIL MENINO JESUS - Rio Branco-AC

Para que se tenha uma visão geral sobre a área de aquisição da linguagem, é útil conhecer, mesmo que em forma de *trailer-documentário* ou de "ouvir falar" (o espaço exíguo deste artigo não nos permite mais do que isto), ^{as abordagens} os tratados psicolingüísticos mais correntes que procuram estudar a maneira e os processos pelos quais a criança adquire a língua materna.

A abordagem mais em destaque hoje é a inatista, desenvolvida pelo lingüista CHOMSKY, exatamente por desencadear, nas últimas três décadas, um enorme interesse nesta área de estudos e, mais recentemente, por reforçar cada vez mais a idéia do vínculo da linguagem a mecanismos mentais, ao mesmo tempo biológicos e psicológicos. Trata-se da postulação de mecanismos inatos, específicos de aquisição da linguagem, dos quais a criança é dotada geneticamente.

O conhecimento lingüístico inato, isto é, o que "está lá" (em termos de gramática universal), brota e adapta-se às diversas línguas e dialetos do mundo, aos quais a criança é exposta, independentemente de reforço, estímulo, condicionamento, treinamento, imitação ou história de vida.

Ao contrário, outra abordagem, oposta à anterior, chamada behaviorista ou comportamentalista, que tem na figura do psicólogo americano SKINNER seu principal representante, na sua versão mais radical, com relação às considerações lingüísticas, trata da linguagem como sendo um conjunto de comportamentos verbais, externos, observáveis, cuja aquisição depende do condicionamento operante, de estímulos externos, de cadeias de respostas e reforços, de treino, imitação (no sentido de cópia do modelo) etc. Esta postura psicológica tem inspirado e influenciado de maneira poderosa várias teorias de aprendizagem e é muito popular em nossos meios escolares, onde está presente no dia-a-dia do educador. Só para dar um exemplo bem corriqueiro, citaremos o **treino** da escrita, desenvolvido através da cópia de um modelo considerado correto, visando a que a criança supere o erro de ortografia.

Outra abordagem, ainda, é a cognitivista, tal como foi desenvolvida pela epistemologia genética de PIAGET, que acena com a emergência e o desenvolvimento da linguagem condicionada ao desenvolvimento da inteligência e, mais especificamente, à superação da inteligência sensorimotora. Um exemplo de pesquisa de inspiração fortemente piagetiana, bastante conhecido no Brasil, são os estudos sobre a psicogênese da escrita, desenvolvidos por Emília FERREIRO.

É inegável a contribuição altamente positiva e amplamente influente que a psicologia genética piagetiana imprimiu à reflexão sobre o desenvolvimento da inteligência e à aquisição de vários domínios cognitivos. Os pontos que vou explorar têm a ver mais com a postura dita "construtivista" piagetiana (esta palavra tem sido muito mal-interpretada), só que meu ponto de vista incorpora à teoria um alcance social, interpessoal e intersubjetivo que a teoria de PIAGET não explora.

O que eu acredito ser importante no construtivismo é, primeiramente, a noção de *mente* ativa da criança. Nem o conhecimento lingüístico "está lá", biologicamente pronto e pré-programado, como querem os inatistas, nem a criança é um ser passivo, vítima de esquemas de modelagem.

Construtivismo significa um longo caminho a percorrer na aquisição de domínios do conhecimento, entre os quais a linguagem. Quer dizer também que os conhecimentos lingüísticos não são gradativa e lineamente acumulados ao longo do tempo, como se uma "conquista" se empilhasse a outra já "instalada". É, antes, um caminho cheio de idas e vindas, de reestruturações e reorganizações e de construções não-concomitantes de subsistemas. Este tópico será retomado mais adiante, quando tratarmos do "erro".

Um ponto não explorado por PIAGET – pelo menos com relação à aquisição da linguagem – e que está na base dos aspectos nos quais tocarei é o de que a criança age sobre as coisas do mundo

em interação com o outro. A linguagem não está solta no mundo, não é uma coisa em si. Em outras palavras, não é um instrumento neutro de comunicação de que se lança mão para se veicular significados e informações. Na verdade, a linguagem é eivada de interações sociais e de história e não é nada neutra. Por outro lado, do ponto de vista de sua aquisição, a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. É o espaço em que esta se constitui como sujeito e em que o conhecimento do outro e do mundo é segmentado e incorporado. Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e ambos passam pela mediação do outro, do interlocutor. Os objetos do mundo físico, os papéis no diálogo e as próprias categorias lingüísticas não existem *a priori*, mas se instauram através da interação entre a criança e seu interlocutor básico.

A Construção e o Jogo

O fato de que as crianças brincam é uma constatação tão óbvia quanto banal; obviedade e banalidade que advêm da universalidade deste comportamento. Segundo LIER (1985), há **"unanimidade entre os estudiosos relativamente à importância do jogo no desenvolvimento"*** e da aquisição de conhecimentos e habilidades em geral. As questões colocadas pela autora são da seguinte ordem:

*"Como definir o jogo? Qual sua natureza?
Qual seu papel no desenvolvimento da
criança? Que regras o regem? Como definir
e demonstrar os processos básicos
subjacentes a essa atividade tão variada?"**

As explicações dadas a estas questões são também, é claro, variadas, dependendo da ótica do investigador. A autora cita, dentre outras, as explicações filogenéticas, isto é, sobre a origem do jogo e seu desenvolvimento na história da Humanidade. Refere-se ao estudo de BRUNER (1972)**, segundo o qual:

"o jogo teve origem no momento em que os Grandes Macacos abandonaram o padrão interacional rígido vigente entre os primatas que os precederam na escala evolutiva e passaram a desenvolver um padrão mais flexível de relacionamento social. Os padrões de relação social até então fixos foram sendo abandonados, dando origem a um sistema de trocas recíprocas que é a característica essencial do jogo".

* M. Francisca LIER, *O jogo como unidade de análise: aquisição da linguagem*, Uberaba, Faculdades Integradas de Uberaba, 1985 p. 45 (Série Estudos).

** J. BRUNER, The ontogenesis of speech acts, *Journal of Child Language*, 2 (2), 1975, p. 45-46.

LIER, M. F. (op. cit), p. 45-46

A violação do padrão rígido das ações sociais

"promoveu um aumento no tempo dedicado à exploração dos objetos do mundo. A experimentação repetida possibilitou a sua segmentação e posterior recombinação criativa de suas partes. Eles passaram a ser utilizados com funções específicas, ou seja, se transformaram em utensílios. Em momentos posteriores, o uso de utensílios transcendeu o seu próprio valor utilitário. Os objetos passaram, então, a ser usados com valor simbólico".

Francisca LIER aponta o problema que há em projetar hipóteses filogenéticas, de base puramente especulativa, para questões ontogenéticas – que tratam da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades na criança. O jogo é, no entanto, reconhecidamente a arena privilegiada de aquisição de conhecimentos.

Mais que esquemas de **ação** – a criança agindo sobre o mundo –, o jogo pressupõe também esquemas de **interação** – a criança em colaboração e partilha necessária com o outro.

Os Jogos e a Construção Lingüística

Tratarei aqui dos mesmos autores citados anteriormente, os quais estudaram aprofundadamente a importância dos jogos verbais e pré-verbais para a construção de objetos lingüísticos.

BRUNER (1975) estuda jogos dos quais tomam parte o adulto e a criança pequenina – pré-verbal até a transição para a fase das "primeiras palavras" (mais ou menos dos seis meses aos dois anos). São jogos deste tipo: empilhar blocos, esconder o rosto atrás de um obstáculo e depois mostrar a face etc. Seu objetivo é esmiuçar esquemas de atenção partilhada e ação conjunta. Tais esquemas interacionais formam o espaço de partilha com o outro, no qual a criança vai desenvolver determinadas funções, quer lingüísticas, quer comunicativas, primeiro em nível gestual e depois em nível verbal. Eis algumas delas:

- Estabelecimento de papéis no discurso e no diálogo: falante/ouvinte, eu/tu; tomada de tumos. Nos jogos já elencados, o adulto instaura a brincadeira, digamos, de esconder o rosto atrás de um obstáculo, enquanto a criança observa. O adulto mostra o rosto, emitindo uma sequência fônica apropriada, marcando o ponto final do evento ou atividade; a criança dá sinais de satisfação. Nesta primeira etapa, o adulto é o tomador do turno ("eu"), enquanto a criança é o outro, o interlocutor ("tu"). Numa etapa posterior, a criança vai reverter os papéis, tomar a iniciativa de começar o jogo ou a etapa do jogo, isto é, tomará o papel do "falante", enquanto o adulto será o espectador, o "interlocutor". Estes esquemas, gestuais de início, serão lingüísticos quando a criança tiver meios expressivos para exprimir tais funções: pronomes, intonação, flexão verbal de pessoa etc.
- Determinação das funções gramaticais de agente/ação/paciente, responsáveis pelos tipos de sistemas de transitividade nas línguas. Nos jogos descritos, a criança aprende uma espécie de "embrião", na ação e na interação, em fases pré-verbais, do que mais tarde emergirá como marcação lingüística. É primeiro "paciente" ou "objeto da ação" praticada pelo adulto, que é,

neste momento, "agente" da ação instaurada por ele próprio. Numa etapa posterior, a estrutura se reverte, com a partilha dos papéis: a criança aprende a ser "agente" da ação conjunta, isto é, da qual participam ela e o adulto interlocutor básico.

- A atenção partilhada, por sua vez, desenvolverá conceitos como tópico/comentário, uma das maneiras de expressar sujeito/predicado. O adulto, numa fase pré-verbal, focaliza um ponto de atenção qualquer, espera que a criança acompanhe seu foco de atenção e depois comenta sobre ele, à semelhança de grandes sacadas e pequenas olhadelas de quem observa um quadro na parede. Isto é, a criança participa de esquemas onde se **focaliza** ou **topicaliza** para depois se **comentar** ou **predicar**.
- Noções de ação completa ou realizada *versus* ação não-completada, que serão responsáveis pelas marcações de tempo e aspecto nas línguas (inclusive no português). Em tais jogos, os pontos salientes de um evento, como por exemplo os pontos inicial e terminal, são sempre marcados lingüisticamente (pelo adulto) ou vocal ou gestualmente (tanto pelo adulto como pela criança). O que é gesto ou balbúcio da criança numa situação de troca, nestes jogos, será verbal em etapas posteriores, através, neste caso, de flexão verbal de tempo e uso de partículas temporais ou aspectuais.

LIER (1983, 1985) entende o jogo como "trabalho partilhado, como troca recíproca (...) que se desenvolve desde o nascimento para a construção do conhecimento comunicativo-lingüístico". A autora pesquisa a construção da fala, ou melhor, do "objeto fônico" de uma criança em interação com sua mãe, durante a faixa etária de seis a dezoito meses. Partindo da constatação de que "durante a construção do sistema comunicativo propriamente dito, o som da fala foi sendo gradualmente privilegiado até o momento que passa a ter valor comunicativo", analisa os recortes dos contínuos sonoros e gestuais empreendidos pela troca, na díade, isto é, na estrutura interacional ou dialógica de que participam duas pessoas, em situações de rituais lúdicos.

Este processo inicia-se com o **jogo rítmico** (com a emergência das cantigas infantis), em que há um recorte rítmico, temporal, no som da fala, que para a criança ainda se mostra muito fluido, nesta época. O trabalho rítmico é partilhado pelos parceiros deste tipo de jogo, em que o contínuo sonoro é segmentado ritmicamente. Depois, seguem-se o **jogo de nomeação** ("o que é isso?") e o de **reconhecimento** ("cadê x?"). Estes jogos recortam os contínuos sonoros e experimentais. Desenvolvem-se neles as faces auditiva e articulatória do som da fala. Os próximos jogos são o **jogo dramático** ("como é que se faz x?") e, finalmente, os **jogos vocais**, quando o som da fala se torna o veículo privilegiado de comunicação (como, por exemplo, nos casos de imitação recíproca).

A Construção e o "Erro"

Retomando as afirmações anteriores, temos que o desenvolvimento lingüístico não é um processo linear, nem cumulativo. Ele é cheio de idas e vindas, de coordenações, de novas adaptações, de checagem de várias eficácias. Na linguagem, a criança está-se formando como sujeito, enquanto procede à objetivação da própria linguagem, em situações dialógicas e partilhadas.

* Op. cit., p. 48-49.

Deve ser novamente frisado que a linguagem não é um instrumento de comunicação neutro, nem um objeto homogêneo a-histórico – a não ser de um ponto de vista deliberado de quem vai empreender um recorte metodológico para estudar certos subsistemas, como, por exemplo, o fonológico, o morfológico, o sintático, mas, ainda assim... A linguagem em uso é, como quer LABOV, constituída de "heterogeneidade sistemática" e não estou falando apenas de dialetos regionais ou sociais. Incluo aqui as várias vozes incorporadas e internalizadas pelo falante. Imagine a criança mergulhada em tal heterogeneidade.

Dados estes pressupostos, o "erro" é constitutivo do processo de acerto, isto é, da construção do aprendizado. Por isto a palavra **erro**, neste artigo, é propositadamente colocada entre aspas. É uma palavra inadequada, usada quase que metaforicamente, pela falta de um termo melhor. Na construção da linguagem, não há erros propriamente, mas expressões externas de hipóteses sucessivas elaboradas pela criança na construção de sistemas e subsistemas comunicativos e lingüísticos. A não ser em casos de lapso (de língua, de memória etc.) ou de retardos detectados, os desvios da forma e norma adultas demonstram exatamente a natureza da aquisição da linguagem: recortes do fluxo sonoro e experiencial, tentativas sucessivas de estruturação gramatical e organizações/reorganizações discursivas e dialógicas em diversos níveis e diversas idades, sempre, com o outro, procurando e dando sentido ao processo de objetivação da linguagem. É bom lembrar, também, que as instâncias desviantes (isto é, os "erros") são, muitas vezes, pistas importantes para o pesquisador (ou para o educador) tentar descobrir quais são as hipóteses, transicionais ou não, que a criança está elaborando numa determinada etapa de desenvolvimento.

O estudo do "erro lingüístico" encontra maior penetração quando se trata da ordem de aquisição dos subsistemas lingüísticos (fonológico, morfológico, semântico, sintático). É um tema recorrente nos estudos de Aquisição da Linguagem e está presente em vários espaços de reflexão e prática profissional: na academia, na escola, na clínica, só para citar os mais institucionalizados. É um tema também muito malcompreendido. A idéia que se tem da ordem de aquisição pode ser glosada da seguinte forma: "primeiro tais fonemas; depois outros; primeiro frases de uma palavra, depois de várias; primeiro voz ativa, depois voz passiva; primeiro uma palavra só para exprimir vários significados (supergeneralização semântica de algumas palavras), depois afunilamento de significados com a aquisição de outras palavras etc.

No entanto, deve ser lembrado que há uma forte tendência de se buscar na linguagem da criança as mesmas categorias que estão na linguagem do adulto, e de se levar em conta o que "falta", o que "ainda não está instalado". O que vem complicar ainda mais o quadro explicativo é que se procura na fala da criança os construtos teóricos do lingüista ou do gramático. A pesquisadora Ann PETERS (1983) afirma que há unidades de análise do ponto de vista do adulto, do lingüista e da criança, e nem sempre estes três prismas são coincidentes.

Por outro lado, estudos mostram que a indeterminação categorial ou semiótica existe nas primeiras manifestações e que também a criança processa a fala enquanto **oralidade**. Ela, por exemplo, é mais guiada por ritmo, intonação etc., isto é, por *gestalts* fonológicos, do que por fonemas ou mesmo palavras. Blocos inteiros são incorporados da fala do interlocutor, sem que sejam analisados "gramaticalmente" pela criança.

Para ilustrar, tomemos como exemplo um dos "erros" mais salientes na fala da criança pré-escolar e um dos que mais assustam pais, professores e fonoaudiólogos: o chamado "erro fonológico" e que tem a ver com ordem de aquisição. Claro que há uma tendência geral na ordem de aquisição de oposições fonológicas. Por exemplo, o **s** e o **ch** são oposições tardias, bem como o **r** e o **l**; os encontros consonânticos são difíceis etc. E nem sempre a distinção entre as consoantes surdas e as sonoras é tão nítida assim para as crianças. Não obstante, a velocidade com que o "erro" ou

desvio, ou qualquer atraso nesta ordem de aquisição esperada, é considerado déficit e patologia é assustadora. Muitas vezes, não se leva em conta o fato de que as crianças têm ritmo diferente de aquisição, de que os processos de construção são longos, mais uma vez não-cumulativos, não-lineares. Por exemplo, se se acompanham os dados da fala de uma criança ao longo do tempo, nota-se uma sucessão de aparentes sistemas ou estruturas. Uma aquisição pode resultar numa reestruturação do sistema ou subsistema; pode ser a separação de subsistemas até então não-separados e não-analisados etc.

Não quero absolutamente negar aqui casos de retardo, às vezes mais, outras menos severos, de linguagem, que precisam da ajuda de um profissional para serem superados. Mas tais casos são, com certeza, muito mais raros do que se tem tentado apontar – e um bom profissional sabe disto. Já vi muitos casos de pronúncia de consoante surda por sonora (e vice-versa), ou de pronúncia na zona limítrofe da vibração ou não das cordas vocais (uma outra oposição foneticamente pouco mais sofisticada, que não vem ao caso no momento), serem tratados como “troca de letras”, a partir de uma interpretação que considera tal realização fônica beirando o patológico.

Nestes casos que presenciei, porém, tais realizações eram processos absolutamente normais, um pouco atrasados talvez neste setor fônico (e não em outros!), em crianças absolutamente normais. Às vezes, o próprio processo de alfabetização, com a migração de um domínio cognitivo para outro, pode ajudar a superar o problema. Mais detalhes sobre esta questão podem ser encontrados em COUDRY & SCARPA (1985).

Um Exemplo: o desenvolvimento do discurso narrativo

Uma boa ilustração sobre o jogo e a construção diz respeito a algumas das características da aquisição do discurso narrativo. Farei, aqui, referência à pesquisa feita por PERRONI (1983), sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, e à minha própria pesquisa (SCARPA, 1985), sobre a coesão intonacional na fala de crianças pequenas.

O que a criança tem de adquirir, quando se trata da aquisição do discurso narrativo? Em outras palavras, quais são as características do discurso narrativo, tais que nos digam que aquela produção específica da criança possa ser classificada como “narrativa”?

É mais ou menos consensual na literatura sobre o assunto, e também citado por PERRONI, que o discurso narrativo caracteriza-se por:

- recapitulação ou evocação de experiências passadas, de modo que elas correspondam aos eventos originais na mesma ordem temporal, para o caso de relatos pessoais;
- concatenação temporal de evento, do tipo: **A, depois (ou daí) B;**
- verbos flexionados no passado (ou tempo funcionalmente equivalente, como, por exemplo, o presente histórico), que reflitam um traço muito importante que caracteriza o ato de narrar: a chamada “singularidade do narrado”, isto é, o novo, o insólito, o acontecimento singular digno de ser narrado;
- um princípio de “gramática de texto” ou “textualidade”, conferida pelas noções de coerência e coesão textual. Tais características não são privativas das narrativas, mas são comuns a qualquer texto, escrito ou oral.

Do ponto de vista psicolingüístico, o que envolve "aprender a narrar"? Em outras palavras, o que implica o caminho da autonomia de narrar? Pelo menos as seguintes condições:

- afastamento do "aqui e agora" – contar alguma coisa, ou mesmo evocar alguma coisa, significa sair do "aqui e agora" e ir para o "lá e então"; tal processo também é chamado de "decentração";
- domínio da categoria de **tempo** para poder empreender a sucessão temporal dos eventos;
- domínio de regras formais da língua para instrumentalizar a capacidade de narrar;
- internalizar os papéis dialógicos, coordenando e revertendo o "eu" e o "tu", para poder desempenhar o papel de narrador.

Vamos ver, agora, como o jogo e a troca podem contribuir para o desenvolvimento deste domínio cognitivo, o narrar.

As primeiras ocorrências de possibilidade de discurso narrativo surgem em situação de jogo ou brincadeiras de "contar histórias" (SCARPA, 1985). O adulto, com um livro de gravuras, narra efetivamente ou "faz de conta" que narra uma história para uma criança ainda bem jovem (por volta dos dezoito meses). Os pontos salientes de sua pretensa narração são marcados prosodicamente, isto é, pelo ritmo e por uma intonação típica de narrar, reconhecível como tal pela comunidade de fala (intuitivamente, todos sabemos que há uma "intonação textual" e que os vários discursos se distinguem rítmica e intonacionalmente; por exemplo, sabemos quando se trata de uma fala política, de uma narrativa, de um bate-papo etc. também por pistas prosódicas).

A criança aprende rapidamente a marcar "intonacionalmente" um texto em situação de jogo partilhado com o adulto, revertendo o papel de "contar histórias": ela conta, o interlocutor ouve. Aqui a criança faz as primeiras tentativas de exercer o papel de narrador. Não são histórias propriamente o que ela produz; são, antes, coisas do seguinte tipo: sucessão de nomeações de figuras do livro ilustrado ou de seqüências de sílabas ou palavras ininteligíveis, onde não há nem concatenação temporal de eventos, nem recuperação do vivido (ou ouvido) antes, nem singularidade do narrado. O que há é uma unidade e um sentido conferidos pela situação de jogo e pela interpretação do adulto que imprimem sentido, mesmo teatral ou lúdico, ao "contar histórias" primitivo da criança pequena, bem como pela "intonação de narrar" que a criança aprende a marcar desde cedo.

Este caso revela o arranjo inesperado, em situação lúdica, do começo do longo processo de aprender a narrar, que envolverá não só o domínio de regras formais de textos narrativos, como também a aquisição da autonomia de narrar, isto é, da constituição da criança como sujeito narrador.

PERRONI (1983) estuda as várias fases pelas quais passam duas crianças na faixa etária de dois a cinco anos, com relação ao desenvolvimento do discurso narrativo, aqui sintetizadas em linhas gerais:

- 1ª – A criança ainda não consegue elaborar textos que possam ser adequadamente classificados como narrativas; é a fase das protonarrativas. *"O trabalho de construção conjunta, abrindo os horizontes do aqui/agora, dá condições ao surgimento das primeiras tentativas de narrar."* Nesta fase, segundo a autora, no *"jogo de contar (...) a criança depende de Outro. (...) são as perguntas do adulto que colocam a criança numa situação de complementaridade e é respondendo àquelas perguntas que ela dá os primeiros passos para a construção de narrativas"* (p. 195).

- 2ª – A criança, agora, na faixa dos três aos quatro anos mais ou menos, lança mão de determinados recursos em sua técnica primitiva de construir narrativas. A estratégia básica é preencher arcabouços narrativos com certos mecanismos, como colagens – *"incorporação, absolutamente sem cerimônia, de fragmentos, de histórias conhecidas"* (p. 96). Um exemplo, citado pela autora, é o que uma das crianças fez: introduziu o Pica-pau numa história do Grilo Falante. E que criança nunca misturou a Branca de Neve com a Gata Borralheira?

Uma outra estratégia de preenchimento é o apoio no contexto – *"a criança insere nas narrativas experiências vividas na situação imediata de interação lingüística ou atribui a objetos físicos, presentes também na situação de interação, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados"* (p. 98).

- 3ª – A criança luta por se constituir em "sujeito narrador" ou exercer autonomia narrativa; há mudança nos papéis dos interlocutores na interação verbal. Nesta fase, a criança assume *"um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção das narrativas e, conseqüentemente, constitui o adulto como interlocutor entre tantos outros, em situações que tendem a ser simétricas"* (p. 122).

Como vemos, a situação inicial de jogo que propicia o trabalho partilhado está na origem da construção da capacidade narrativa.

Referências Bibliográficas

- BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(2), 1975.
- BURGESS, A. (1975 [1964]). *Language made plain*. Londres, Fontana.
- COUDRY, M.I. & SCARPA, E.M. De como a avaliação da linguagem pode contribuir para instaurar ou sistematizar o déficit. *Cadernos Distúrbios das Comunicações*. São Paulo, PUC/SP, 1985.
- LIER, M. Francisca. *A constituição do interlocutor vocal*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC/SP, 1983.
- . *O jogo como unidade de análise; Aquisição da linguagem*. Uberaba, Faculdades Integradas de Uberaba, 1985. (Série Estudos).
- PERRONI, M.C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. Tese de doutorado, IEL, UNICAMP, 1983.
- PETERS, A. *The units of language acquisition*. Cambridge University Press, 1983.
- SCARPA, E.M. "A emergência da coesão intonacional". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, IEL, UNICAMP, 8, 1985.

Fundação Educacional
"Dr. Raul Bauab"
Jahu (SP)



Grupo de Estudos
Lingüísticos
Est. de São Paulo

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
XXI
ANAIS DE SEMINÁRIOS
DO
GEL
vol. II

V. 21
parte 2

Trabalhos apresentados
no XXXIX seminário
(FRANCA/SP)

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
BIBLIOTECA

Jaú
1992

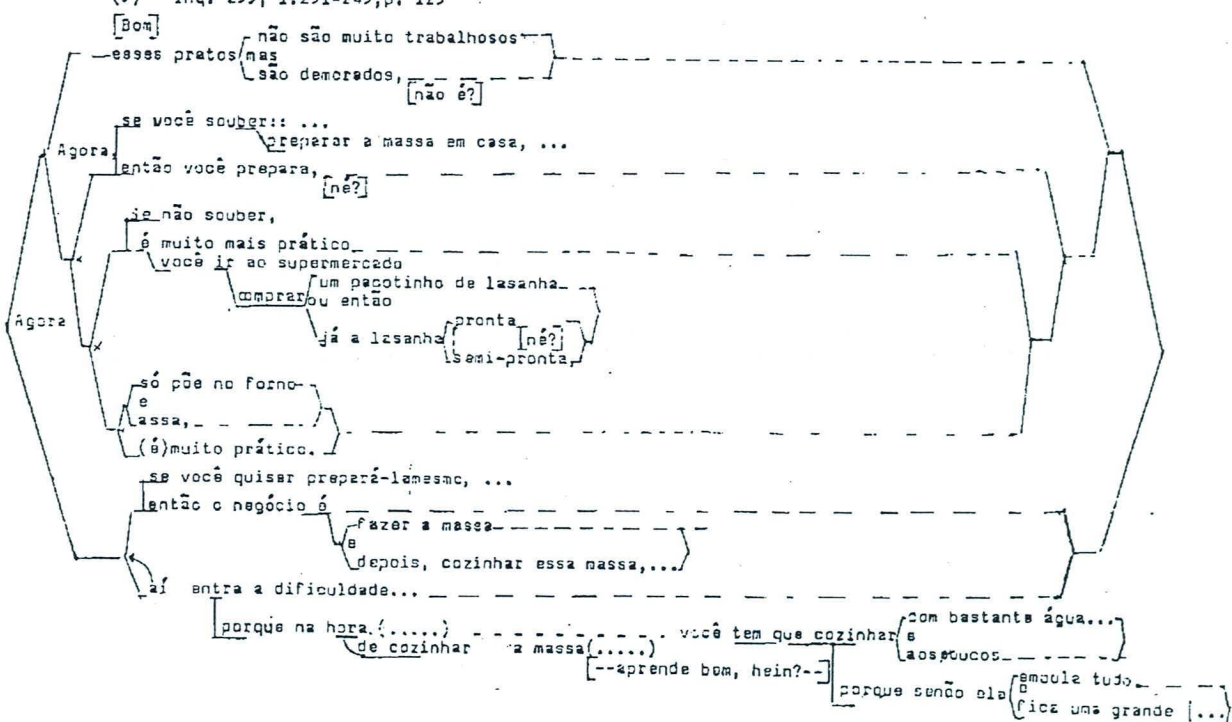
CODE-SWITCHING E DISCURSO RELATADO. UM ESTUDO DA AQUISIÇÃO
BILINGUE ESPANHOL-PORTUGUÊS

Ester Mirian Scarpa - Depto. de Linguística - UNICAMP
Ximena Salas Muñoz - Escola Secundária, Quillota, Chile.

Code-switching nos estudos de bilinguismo.

O fenômeno de code-switching tem sido estudado em várias situações de bilinguismo, sobretudo com relação à linguagem adulta, em situações de contacto linguístico. Os trabalhos sobre code-switching têm se voltado ao estudo do estabelecimento de regras ou critérios de previsibilidade sobre sua ocorrência. Tais regras e critérios são tanto de cunho estrutural quanto de natureza sociolinguístico-pragmática. No primeiro caso, tomemos como exemplo a regra de restrição de integridade estrutural (ou regra de equivalência), segundo a qual a sintaxe em ambos os lados do code-switching tem que ser gramatical, isto é, o code-switching acha-se condicionado ao sistema gramatical das duas línguas; assim, a alternância de L1 e L2 não ocorre dentro de um constituinte gerado por uma regra de uma das línguas que não seja compartilhado pela outra. Quanto às de cunho sociolinguístico-pragmático, eis alguns exemplos: o assunto ou o interlocutor como critério de escolha de código; tipos de switching íntimo (o que implica uma alta porcentagem de switching intra-sentencial) ou emblemático (maior proporção de switchings de clichês e palavras isoladas). Segundo Poplack (1980), a escolha entre o switching íntimo e o emblemático depende da afiliação étnico-grupal do falante: a afiliação favorece o tipo intra-sentencial e a não-afiliação favorece o tipo emblemático. Outros fatores intervenientes são a dominância linguística (diz respeito à língua dominante na comunidade) e grau de bilinguismo do interlocutor.

(3) Inq. 235, 1.231-243, p. 125



A definição de code-switching na literatura é sempre feita pareada com termos do mesmo campo semântico, tais como: interferência, transferência, mistura de código, etc., sobre cuja definição e delimitação, por sua vez, os autores estão longe de ser consensuais. A confusão terminológica está igualmente longe de ser ilustrativa e operacional, razão pela qual reservamos para a definição de code-switching a de Clyne (1987): code-switching é o uso alternativo de duas ou mais línguas dentro da oração (ou entre orações): o falante pára de usar a língua A e usa a língua B, de modo que os conectores sintáticos passam a se estabelecer com itens do sistema da língua B; implica em escolhas do locutor relacionadas com quando, por quê, como e com quem se alternam códigos.

Os trabalhos de code-switching na aquisição do bilingüismo são escassos. Na maior parte dos casos, tratam de restrições estruturais de predizibilidade de mudança de código e têm se utilizado de dados de sujeitos acima de 3 anos, baseados na suposição de que crianças mais jovens não alternam códigos. Tal acepção baseia-se na hipótese de um sistema, segundo a qual a criança bilingüe tem que inicialmente sofrer um processo de diferenciação lingüística através do qual ela gradualmente constrói dois sistemas lingüísticos separados (Taeschner, 1983): é por isso que toda mistura lingüística empreendida por crianças bilingües pequenas tem sido interpretada como falta de consciência bilingüe. Exceção deve ser feita ao trabalho de Lanza (1990), segundo o qual a separação lingüística deve ser investigada dentro do processo de socialização lingüística. Investigando aspectos formais juntamente com pistas pragmáticas da mistura lingüística de uma criança de 2 anos, a autora conclui que não há diferença qualitativa em alternância de código entre uma criança pequena e uma mais velha, embora com sofisticação pragmática diferenciada.

Objetivos, métodos e dados.

Este é um trabalho longitudinal que visa contribuir para o estudo da aquisição bilingüe, centrando-nos em condições de natureza discursiva e intersubjetiva de ocorrência de code-switching em instâncias de discurso relatado. Nossa hipótese é de que há maior expectativa de emprego de code-switching em discurso direto do que em discurso indireto, por causa de diferentes graus de representação lingüística de um terceiro interlocutor em situações dialógicas ocorridas no ambiente que privilegia, no caso, o espanhol, quando se faz referência a situação nas quais a língua privilegiada é a língua dominante na comunidade (no nosso caso, o português). Além da maior complexidade estrutural do discurso indireto com relação ao direto, os diferentes graus de representação lingüística estão representados pelos diferentes graus de autoria encontrados nestes dois tipos de discurso relatado. No discurso direto, o sujeito reproduz o discurso, próprio ou de uma terceira pessoa, o mais fielmente possível, sem tentar reestruturá-lo ou transformá-lo, ao contrário do discurso indireto, que implica em reestruturação sintática, morfológica e mudança de perspectiva, com reversão pronominal. Os discursos direto e indireto são explicitações dos diversos graus de autoria e distanciamento do discurso original. Assim, o discurso indireto implica numa apropriação do discurso do outro e, ao mesmo tempo, requer, por parte do interlocutor, uma objetivação da linguagem a fim de se estabelecer uma certa distância do discurso original para poder assim operar com os níveis do discurso original e do reestruturado. Já no discurso direto, o locutor (no caso da criança, dentro de suas possibilidades de expressão lingüística), opta por se eximir da autoria do enunciado, uma vez que ele traz a atividade

lingüística de um outro sujeito dentro de sua fala.

Os dados analisados são da fala de uma criança chilena (P.), filha de pais chilenos que viviam em Campinas, Brasil, onde eram estudante de pós-graduação. A fala da criança foi registrada em sua casa, em sessões quinzenais de 30 minutos, perfazendo um total de 10 horas de gravação. Durante as sessões, ela interagiu com a mãe (ver Salas-Muñoz, 1989), em situações cotidianas e familiares. A faixa etária compreendida para análise foi de 3;8 a 4;9.

O discurso relatado na fala de P.

Como a criança se encontrava em processo de aquisição da linguagem, há ainda uma grande indiferenciação ou indeterminação, nos dados, entre discurso direto e discurso indireto, tal que tivemos dificuldades de isolar casos claros de um e de outro. A indiferenciação categorial inicial é, de fato, constitutiva do processo de construção da linguagem, como tem sido reiteradamente notado na literatura. Os dois episódios dialógicos abaixo ilustram a situação de meio-caminho entre os dois tipos de discurso, cuja separação é, por hipótese, bastante tardia.

(1) P. cria uma brincadeira usando um coelho que a sua avó enviou de presente para sua mãe.

P. Eh, coelho, você gosta de azeitona? Gosta?

M. Si? Bueno, entonces también come aceitunas.

P. Habó que ["gosto de azeitona"]

(4;2)

(2) P. e A. (um amigo) brincam gritando e correndo do quarto à sala e vice-versa.

M. Porqué te da miedo?

P. Porque ele me assutó y dijo que ["eu vou embora deste país"].

(4;2)

No entanto, naqueles casos em que os dois tipos de discursos são claramente separados, há uma clara primazia no discurso direto em relação ao discurso indireto, nas primeiras sessões, e, nas últimas, uma tendência ao equilíbrio entre as duas formas.

Resultados da análise

Os casos de code-switching em discurso direto surgem ao longo de todo o período de coleta de dados, à diferença dos casos de alternância de códigos em discurso indireto, que surgem principalmente no período em que já se observam tentativas mais exitosas de separação entre os dois tipos de discurso (por volta de 4;2).. O discurso direto com code-switching apresenta 19 casos (16,96%) contra 93 (83,03%) em que não há code-switching. Já no discurso indireto, temos somente 5 casos que apresentam code-switching (10,20% do total), em comparação com 44 (89,80%) sem code-switching.

Vejamos, agora, a distribuição, entre as ocorrências totais de discurso relatado, de discurso direto e indireto com code-switching. Tal distribuição é melhor ilustrada no Quadro 1.

Apesar da diferença significativa entre as duas variáveis, a apresentação apenas de dados estatísticos pode obscurecer características interessantes dos processos em questão. De fato, há que ser notado o fato de que, das 5 únicas instâncias de discurso indireto com code-switching, a primeira aparece isolada no período considerado para análise e ainda apresenta cruzamento de tipos de discurso citado. Das 4 restantes, duas se referem a um

mesmo episódio dialógico e duas têm partes da estrutura de discurso indireto elípticas. Em outras palavras, discurso indireto com code-switching é bastante atípico se comparado com a relativa profusão de discurso direto com mudança de código.

QUADRO 1. DISCURSO RELATADO COM CODE-SWITCHING.

discurso direto com code-switching	19	79,16%
discurso indireto com code-switching	5	20,83%
TOTAL	24	100%

A seguir, apresentamos dois casos de cada um, como ilustração.

Discurso direto com code-switching

(3) P. e M. conversam de volta das compras no supermercado.

M. Puedo probar un poquito de tu danette?

P. Puedel ["que, que, quem gosta de danette, se levanta."] (P. faz referência a uma propaganda de televisão).

(4;4)

(4) P. conta a M. como foi a festa de aniversário de um coleguinha da escola.

P. Ah! A tia dijo du pesenti du, du Marcelo qui deu, e a tia Bia dijo asi: ["eu já sei, eu sei, ele foi lá compá um livão desse tamanhão e amassô, amassô e deu pa ela, não é verdade, Marcelo?"] ["Não"], ele dijo lá.

(4;7)

Discurso indireto com code-switching

(5) P. e M. brincam de falar ao telefone com coleguinhas de P. No presente exemplo, P. fala, imaginariamente, com uma coleguinha que teria se machucado.

M. Pregúntale si fué al doctor.

P. ["Fué al doctor?"] / "Não, não gosto de dotor" / ["Não gosta de dotor"] (para a mãe)

(4;1)

(6) Mesma situação que o exemplo (1).

P. Tu viste que el habó? Tu viste qui ["eli gosta di azeitona, esse coelho"]

(4;2)

Conclusões.

Concluimos que há uma expectativa de maior incidência de code-switching nas instâncias de discurso direto do que nas de discurso indireto, por causa dos diferentes graus de autoria e de representação lingüística de um terceiro interlocutor, cuja voz vem à tona no momento da enunciação. No nosso caso, não só a voz vem à tona, mas também a língua favorecida na interação em que se instaurou um enunciado ou um conjunto de enunciados que são trazidos de volta no discurso relatado.

Isso nos leva a reconsiderar a delimitação polarizada, presente na literatura, entre assunto e interlocutor como critério para o estabelecimento de code-switching no sujeito bilingüe. Se esta controvérsia é verdadeira, ela também é limitada, pois deixa de lado o fato de que o assunto é um referencial instituído, ou instaurado, pela linguagem. Ele vem impregnado pelo interlocutor e pela enunciação ligados a ele. A linguagem - e a língua- podem vir em bloco com o interlocutor representado, internalizado na heterogeneidade de vozes e situações discursivas em que a criança bilingüe se desenvolve. Por isso é que situações como a

representada no exemplo, abaixo não é de se estranhar.

(7). P. conta para M. o que fez na escola.

M. Cuéntame, que hiciste hoy día en la escuela, ya?

P. Eu fiz tabalinho.

M. Qué más hizo?

P. Oh, yo, eu, eu, es, yo no sé / na escola material é pa levá segunda-feira. (tom de voz professoral).

M. Qué día es segunda-feira?

P. No sé, ela dijo pa levá o material se-gun-da-fei-ra. (silabado).

M. Lunes!

P. No! Segunda-feira (enfática).

M. Segunda -feira es lunes! En español, no sabes?

P. Ah! Você não pode fazer isso, segunda-feira não é lunes! (tom enfático e raivoso).

(3;9).

Referências bibliográficas.

- Clyne, M. (1987). Constraints on code switching: how universal are they? *Linguistics*, vol. 25, Mouton de Gruyter, Amsterdam.
- Lanza, E. (1990). Can bilingual two-year-olds code-switch?. Comunicação apresentada no V International Congress for the Study of Child Language. Budapeste, julho de 1990.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, vol. 18. Mouton Publishers, The Hague.
- Salas- Muñoz, X. (1989). Segunda-feira não é lunes. Code-switching no discurso relatado na fala de uma criança exposta simultaneamente a espanhol e português. Dissertação de mestrado inédita. Depto. de Linguística, IEL, UNICAMP.
- Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine. A study on language acquisition in bilingual children*. Berlin, Springer-Verlag.

LETRAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM ESCRITA : CONSTRUÇÃO SOCIAL, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESCRITA.

Maria Cristina de Siqueira Nogueira (PUC/SP)

Este artigo decorre de um módulo do Projeto Integrado de Pesquisa de título acima citado e que vem sendo desenvolvido pelo Departamento de Linguística da PUC/SP.

Estamos procurando ampliar as pesquisas sobre o processo de letramento e desenvolvimento de linguagem escrita dentro de uma abordagem sócio-construtivista(1), ou seja, onde a linguagem tem um papel constitutivo do conhecimento e da subjetividade.

Remetemo-nos à visão de Vygotsky que vê a consciência humana enquanto fruto de processos culturais e sociais e onde, portanto, o sujeito (entendido enquanto instância psíquica) é constituído pela ação transformadora do outro (entendido enquanto instância social). Para este autor, toda e qualquer forma de interação se dá mediada por instituições sociais que são determinantes na constituição do função simbólica e construção do pensamento. À linguagem é atribuído este papel constitutivo.

De Lemos (1988) ao comentar sobre a concepção de escrita subjacente nas várias atividades da criança aponta para a relação existente entre os modos de participação das crianças nestas atividades e para os papéis assumidos na interação entre os interlocutores centrados tanto no ato de ler, quanto no ato de escrever. É fundamental a indagação feita pela autora sobre a relevância dessa distribuição de papéis na construção da linguagem escrita, ratificando o papel fundamental do ato interpretativo do interlocutor que atribui um significado e/ou pede à criança que atribua um significado às marcas feitas no papel.

A pesquisa deste módulo vem enfocando as interações existentes dentro de uma instituição pré-escolar da rede privada da capital paulista. O nosso objetivo é compreender os



CEAAL

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO
E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM - PUCRS

**ANAIS
DO
II ENCONTRO NACIONAL
SOBRE
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

Sobre a aquisição da prosódia

ESTER MIRIAN SCARPA
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

Nesta conferência, minhas afirmações sobre a prosódia concentram-se nas relações estabelecidas nos sistemas de entonação (1) e ritmo — obviamente inseparáveis na produção lingüística. Já nos exemplos usados, concentro-me na aquisição da entonação, referindo-me sobretudo às distinções estabelecidas nos parâmetros de altura (direção da curva e tessitura ou âmbito de altura). Apesar da delimitação que o espaço desta conferência me impõe, deve ser lembrado que a entonação é um efeito acústico/auditivo da composição complexa de vários parâmetros prosódicos, sobretudo altura, intensidade, duração e pausa.

I. Das marginalidades impostas ao estudo da prosódia

É fato que o estudo da entonação (em especial) ou da prosódia (em geral) tem tido um tratamento periférico nos trabalhos sobre Aquisição da Linguagem. Esta exclusão tem se dado, segundo penso, por causa de decisões metodológicas resultantes de projeções das teorias mediadoras na análise do fenômeno, tanto no escopo da teoria lingüística (no que concerne à fonologia), quanto no campo mesmo da Aquisição da Linguagem.

No escopo da teoria lingüística

A tradição segmental na fonologia

Quem quer que tenha como objeto de análise hoje a área tradicionalmente chamada de fonética e fonologia sabe que é praticamente do domínio do senso comum o fato de que as emissões fônicas (que constituem o hjelmsleviano “plano da expressão”) são constituídas por um contínuo de parâmetros prosódicos e paralingüísticos concomitantes com

seqüências segmentais. Estas últimas — muito mais suscetíveis de redução à escrita de tipo alfabética — têm sido eleitas como principal objeto de estudo da parte sonora da língua, um dos pólos-limite (som-sentido) da descrição gramatical. Ainda na década de 40, Firth (1948) já afirmava que a tradição segmental na fonologia é longa, baseia-se na escrita alfabética ocidental; pode ser traçada nas adaptações feitas pelos romanos do alfabeto grego e já mostrou seus efeitos discretizantes nas transliterações empreendidas pelos ocidentais dos escritos lingüísticos do sânscrito, no século XVIII. Apesar dos foneticistas abnegados, os estudos prosódicos eram tidos mais ou menos como marginais até não muito tempo atrás. Não foi coincidência. A consideração de sua relevância não acompanha a construção sobre a qual se assenta a Lingüística oficial do século XX.

A materialidade e o simbólico

Na polaridade som-sentido, largamente considerada como os limites do estabelecimento do domínio do objeto lingüístico, é o *som* que é o pólo possuidor de materialidade e exterioridade. Materialidade decomponível em parâmetros físicos, mensurável, tornada até mesmo visível através de técnicas de análise e síntese computadorizada ou não. Talvez pela característica realista e objetual desta materialidade, o estudo do som tem se revelado desafiador para a construção de teorias fonológicas modernas. O desafio consiste em, a partir do material (físico, fisiológico, auditivo), que é, por natureza, variável, e, segundo Macken (1987), de cunho “estocástico”, chegar ao sistema formal, simbólico, das invariantes, das representações fonológicas, de caráter “algébrico” (ainda segundo Macken, 1987). Em outras palavras, trata-se de alçar do material o simbólico. O fato de que a materialidade fônica é mensurável, exterior e observável serve ao propósito positivista que guiou as teorias estruturalistas que lidaram com o som. Mais ainda, o desafio que o domínio fônico representou epistemologicamente foi, na verdade, responsável pelo modelo estruturalista da Escola de Praga, que estabeleceu um programa científico bem acabado e por décadas considerado eficiente e base para análises e métodos lingüísticos. Não por acaso, o modelo da teoria fonológica foi, por sua vez, modelar para os métodos de descrição e análise estruturalista, dentro e fora da lingüística.

A possibilidade da existência do simbólico foi traçada, então, com a articulação de unidades discretas. Dessa maneira, a fonologia linear e segmental, baseada em unidades discretas, sejam elas constituídas de fonemas ou de traços distintivos, tem um longo, sólido e rico programa estabelecido ao longo de décadas de trabalho intelectual.

Já as teorias fonológicas ditas não-lineares (auto-segmental, métri-

ca, lexical, de governo, de geometria de traços, etc.) apenas recentemente têm tomado impulso como alternativa de superar o segmento enquanto eleição teórica e metodológica de unidade de análise do domínio fônico. Tentam elas, entre outros objetivos, capturar escopos diversos de aplicação de regras, além de domínios diversos do objeto, especificando o que é linear e o que é contínuo. Segundo Peters & Menn (1990), a fonologia auto-segmental tenta capturar os vários níveis de informação contidos no sinal acústico (altura, intensidade, divisão em sílabas, presença de consoantes e vogais, etc.), cujo processamento pode, em certos casos, se dar independentemente um do outro. Tal perspectiva, segundo as autoras, pode ser muito útil como instrumental para avaliar o processamento do fônico por parte de crianças pequenas.

Na área da Aquisição da Linguagem

Seguindo a trilha das teorias fonológicas, as teorias sobre o desenvolvimento fonológico têm se baseado largamente no estudo do segmento, considerando o fonema como a unidade básica tanto de análise (por parte do investigador), quanto de percepção e produção (por parte da criança). A tarefa da criança é, então, aprender o conjunto de elementos mínimos distintivos do sistema fonológico da língua materna, bem como as regras fonotáticas para a realização da seqüência sintagmática. A do investigador, é descrever como isto se dá, qual é a ordem de aquisição dos fonemas e, se possível, traçar um modelo que dê conta das representações fônicas da criança em várias etapas de desenvolvimento fonológico em contraposição com o alvo adulto, este baseado ou não na forma básica dos morfemas. Os estudos de Jakobson sobre a teoria dos traços distintivos trouxeram uma nova perspectiva na tradição estruturalista da análise fonológica e inspiraram um bom número de trabalhos na área da aquisição da fonologia. Sob a inspiração de teorias inatistas e gerativistas e ganhando impulso com a fonologia natural, o reino do segmento ainda muito ganhou com avanços na área da aquisição fônica. Como se vê, teorias aquisicionistas que se baseiam em segmentos ou traços distintivos estão hoje bem amadurecidas e estabelecidas. Já a prosódia é um campo aberto.

Nas duas últimas décadas tem ganho força o questionamento das abordagens segmentais tanto em trabalhos sobre a produção e percepção da fala na criança e no adulto, quanto naqueles que tratam da aquisição e desenvolvimento da fonologia (Waterson, 1971, 1984; Myers, Laver & Anderson, 1981). Em pesquisas sobre percepção da fala adulta (Myers et al.) tem sido proposto que se desconsiderem segmentos fonêmicos como unidades de percepção da fala, com base em dois argumentos: 1) a

dificuldade de se estabelecerem pistas acústicas invariantes para os fonemas — a invariância é necessária para explicar como se dá a normalização através de fronteiras de diferentes falantes, idade, sexo, dialetos, etc; 2) a necessidade de dar conta da rapidez do processamento de fala na percepção, interpretação e produção — o processamento através de fonemas seria muito vagaroso, contrário aos fatos. Pistas invariantes só poderiam ser encontradas em classes maiores de sons; desta maneira, sílabas, pés, palavras, grupos de força, grupos tonais, etc. seriam candidatos naturais a unidades de percepção de fala. Tais hipóteses, que prevêem a consideração de traços mais gerais da sequência sintagmática, como critério operacional de lidar com dados aquisicionais, retomam a trilha da tradição inglesa da fonologia prosódica (Firth, 1948; Robins, 1957). Assim, do ponto de vista da aquisição da linguagem, a insuficiência de abordagens segmentais aponta para a visão alternativa de que a percepção e o processamento fonológico da criança se dão numa relação holística com a fala do adulto — novamente, ao invés de fonemas ou traços fônicos, são eleitas unidades descritivas maiores: sílabas, palavras, blocos sentenciais prosódicos, como possíveis candidatos a “esqueletos auditivos” (Waterson, 1984), comuns ao adulto e à criança, que funcionariam como base para o processamento sonoro e para a organização da fala inicial.

Neste contexto, é compreensível que tenha surgido, ao mesmo tempo, um interesse crescente nos elementos prosódicos (entre os quais, a entonação), no campo da aquisição da linguagem, para melhor dar conta da construção do objeto sonoro pela criança e para complementar a rica tradição segmental.

II. O tratamento que se tem dado à aquisição da prosódia

A dupla face da prosódia

Os elementos prosódicos têm face dupla: são via privilegiada do engajamento da criança no diálogo e nos processos de subjetivação, e, ao mesmo tempo, constituem fator coesivo na organização da forma fônica e nos princípios de estruturação fonológica (Cf. Scarpa, 1985 e 1990). Ora, esta duplicidade (que tem a ver com exterioridade e interioridade, que caracterizam a linguagem enquanto atividade constitutiva, segundo Franchi, 1977) tem sido desmembrada nos estudos da área. Como a prosódia tem sido estudada?

Pode-se dizer, de modo geral, que a seleção de aspectos particulares do estudo da aquisição da prosódia acompanham duas vertentes, guiadas por recortes metodológicos razoavelmente bem delineados.

A primeira tem como objeto a língua, tanto do ponto de vista da produção, quanto do ponto de vista da percepção de unidades entonacionais como pistas de compreensão. Nesta vertente perfilam-se, por exemplo, trabalhos que levam em conta a aquisição de sistemas prosódicos como o tom (em crianças expostas a línguas tonais, como, por exemplo, o trabalho de Chimbombo, 1990), acento de intensidade, de duração. Ou então encontramos trabalhos que apresentam uma listagem (mais ou menos atomizada) dos parâmetros prosódicos mais correntes na fala das crianças pequenas, sobretudo na fase dita “pré-lingüística”.

A segunda seleciona como objeto a interação social, da criança com seus pares ou com seus interlocutores adultos. Neste caso, o mais comum é, novamente, a listagem de parâmetros prosódicos presentes no input, ou modificações de tais parâmetros na fala dirigida à criança.

De qualquer maneira, esta dupla face que torna a prosódia um espaço privilegiado de processos de subjetivação e engajamento no diálogo e, ao mesmo tempo, de processos de objetivação e canal privilegiado de organização da forma fônica empreendida pela criança é poucas vezes levada em conta.

Afirmações correntes no campo

Na literatura da área, as referências (esparsas ou não) sobre a aquisição da prosódia ou sobre o papel da prosódia (notadamente sobre parâmetros relativos à altura: direção da curva e tessitura) têm reiteradamente voltado a atenção para dois aspectos que se tornaram quase que lugar-comum no assunto. São duas afirmações, ou melhor, uma afirmação e seu corolário.

1. o primitivismo da entonação;
2. a entonação usada como evidência de conhecimento gramatical prévio.

1. O primitivismo

A suposição é que a entonação pré-existe ao léxico e à gramática, isto é, a expressões lingüísticas formalizadas e governadas por regras. Em outras palavras, padrões entonacionais já estão estabelecidos e, portanto, minimamente estruturados. Por exemplo, se a criança produz, em contextos funcionalmente distintos, curvas ascendentes e descendentes, então a oposição produtiva ascendente/descendente indica um princípio de estrutura estabelecida. Isto antes que se desenvolvam outros domínios ou módulos lingüísticos considerados superordenados: sintaxe, morfologia, gramática em geral.

2. A entonação invocada como evidência de conhecimento prévio

Se há precocidade de estruturação prosódica, se a prosódia (sobre tudo a entonação) é primitiva, então ela é considerada evidência de conhecimento prévio de cunho gramatical ou categorial, que cede lugar e prepara a expressão (ou a superficialização) de domínios superiores e posteriores. O conhecimento prévio demonstrado pela entonação, na literatura, enquadra-se em vários enfoques dedicados ao fenômeno.

O primeiro deles é o de conhecimento de cunho sintático ou mesmo proposicional, proposta esta situada no interior da discussão sobre o estatuto lingüístico da holófrase. É clássico o artigo de Bever, Fodor & Weksel (1965), segundo o qual, dado que a criança produz contornos entonacionais interpretáveis como enunciados de uma palavra, os elementos prosódicos devem indicar conhecimento de uma estrutura subjacente. É interessante notar que as críticas a esta posição se colocaram nos limites da teoria standard (ex. Dore, 1975) e contestaram a capacidade da criança pequena de ter intuições lingüísticas; não necessariamente contestaram seu caráter embrionário e preparatório de categorias superordenadas. De qualquer maneira, a função **demarcativa** da prosódia (no caso, um contorno característico delimitado por pausa) foi sempre aceita como critério para atribuir o estatuto de sentença às emissões de uma "palavra" na fase inicial considerada "lingüística". Como se vê, um critério demarcativo serve também de argumento de conhecimento categorial/gramatical subjacente.

Um segundo aspecto que a literatura tem explorado para demonstrar precedência expressiva demonstrativa de conhecimento subjacente são os casos de "filler-sounds" ou guardadores de lugar.

Fenômeno aquisicional muito comum, reportado na fala de crianças adquirindo línguas tipologicamente diferentes, ou na de crianças adquirindo a mesma língua, mas tomando caminhos diferentes, os "filler-sounds" são normalmente descritos como sílabas ininteligíveis, de caráter idiossincrático ou não, convivendo ou não com seqüências mais "produtivas" ou mais "semelhantes às do adulto", mas que se enquadram numa matriz ou contorno entonacional, caracteristicamente configurado como um grupo rítmico ou um grupo tonal. "Filler-sounds" e guardadores de lugar também têm sido invocados como embrionários de categorias sintáticas, definidas posicionalmente: sujeito preenchido, artigo, cópula, etc.

Há, porém, necessidade de qualificar ambas as afirmações correntes sobre a aquisição da prosódia delineadas acima. Nem a entonação (e a prosódia em geral) tem precedência estrutural a outros domínios da gramática, nem estou convencida de que seja evidência direta de conhecimento prévio de ordem hierarquicamente superior.

Quanto ao primeiro caso, deve ser observado que a hipótese da precedência da entonação sobre a gramática e o léxico baseia-se largamente na precocidade da manifestação, na fala da criança pré-lingüística, que se encontra na fase de balbúcio ou da produção dos primeiros vocábulos semelhantes aos do adulto, do que só pode ser medido e classificado como prosódico ou paralingüístico e dificilmente como segmental e, assim, categorial. Refiro-me a vocalizações em que se salientam variações de frequência fundamental, ritmo, volume, velocidade da fala, qualidades diversas de voz, etc. Ora, as possibilidades expressivas ao dispor da criança pré-lingüística (e pode-se dizer, pré-verbal) implicam necessariamente indiferenciação entre gesto e voz ou gesto e prosódia/elementos paralingüísticos/segmentais. Ritmo de voz (dada inclusive pela melodia — que, sabe-se, também é responsável por isocronias e cadências rítmicas) acoplado a gestos corporais dão a impressão de primitivismo rítmico/melódico. Logo no balbúcio tardio começa o que se chama de "padronização do balbúcio", que nada mais é do que recorrência de formas prosodicamente indissociáveis (isto é, um todo segmental e supra-segmental) com privilégios de ocorrência mais ou menos recorrentes. Nos primeiros fragmentos "semelhantes a palavra", tal princípio de padronização continua, mas ainda com grandes possibilidades de um todo prosódico. Longe, portanto, de estruturas organizadas e prontas.

Além disso, há referências na literatura também em que, ao invés de primitiva e pronta, a prosódia é vista como construída (Engstrand, 1990; Cruttenden, 1986) e às vezes certos aspectos da prosódia são adquiridos bem tardiamente, como o deslocamento do acento frasal para indicar a oposição entre dado e novo em Inglês. (cf. Cutler, 1987).

Quanto à questão de conhecimento sintático prévio, pode-se pensar como alternativa a hipótese de que a entonação (e a prosódia em geral) molda a materialidade em organizações e reorganizações sucessivas. No começo, a criança está trabalhando com a organização do significante para que ele possa ser uma contraparte significativa. O trabalho sintático é, quando muito, **concomitante** com o fônico, integrado a ele e sofrendo também processos sucessivos de organizações e reorganizações, às vezes até mesmo interferindo nele. É esta a relação som-sintaxe que eu tenho visto nos meus dados e não necessariamente conhecimento sintático (ou semântico-pragmático) prévio projetado na massa fônica. Organizações e reorganizações não indicam necessariamente domínios de sistemas ou subsistemas construídos e já estabelecidos. Elas podem ter um caráter sistematicamente mais geral ou então podem ser locais, em que partes de domínios já razoavelmente estáveis podem conviver com áreas ainda bem rudimentarmente organizadas. Por exemplo, com relação aos "filler-sounds", num trabalho recente (1991), chego à conclusão de que, pelo

menos no começo, tais sílabas “inventadas” são suporte prosódico e que sua análise como privilégio posicional sintático é resultado de reorganizações do significante. Os fragmentos apresentados na fala da criança (incorporados do discurso do outro), mesmo que apresentem semelhança formal às expressões amadurecidas adultas, são apropriações de uma forma ou massa fônica e não uma estrutura já analisada. Estou com Plunkett & Sinha (1991) quando afirmam que o reconhecimento de recorrência e de dependência da estrutura nos dados não implicam a aceitação de que tais características capturam a “essência” da linguagem, ou que as propriedades que elas enfocam sejam descontínuas com outras, propriedades das línguas naturais (discursiva, semântica, pragmática). Isto é, não são argumentos em favor de uma sintaxe autônoma, mas capturam propriedades emergentes dos sistemas em relação à sua história e funcionamento.

As organizações prosódicas da fala inicial, portanto, não são nem lineares, nem obedecem a estruturas inexoráveis. Deve ser lembrado que a entonação (assim como ritmo, velocidade da fala, localização do acento, etc.) nas línguas naturais tem um caráter gestáltico, não-discreto, com significados também não discretizáveis: sabe-se que não se pode atribuir um significado unívoco a uma determinada curva entonacional, por exemplo, ou que certos tipos de significação, quer atitudinal ou ilocutória/perlocutória, encontram **tendências gerais** de atribuição de uma descrição entonacional e não uma correspondência plena. Por isso mesmo espera-se um overlap constante de contornos na expressão linguística.

Dado o que foi dito acima, podemos nos deparar com expectativas frustradas no estudo do desenvolvimento da entonação se o encararmos tanto como garantia de gradativa complexidade entendida como acréscimo, do tipo: vão se acrescentando coisas à simplicidade original e o investigador fica com a tarefa de procurar na fala da criança “o que falta”, o que “ainda não está instalado”. Ainda mais se o acréscimo for entendido como soma de novas estruturas a estruturas já prontas, sejam elas projeções mapeadas de conhecimento anterior — portanto, se brotou, está pronto —, sejam elas construídas em sequência. (OBS. esta é, de fato, a essência da grande polêmica que se trava hoje nas propostas paramétricas, entre visões de “markedness” e visões maturacionais, polêmica bastante iluminadora, diga-se de passagem, da busca do estatuto que se deve imprimir a dados aquisicionais).

III. Um exemplo: o afunilamento de tons na fala de T.

O fenômeno que descrevo a seguir pretende ilustrar alguns pontos discutidos acima, através de um estudo de caso. Retomo e resumo, aqui, as análises feitas em Scarpa, 1988 e 1990. Dados longitudinais da fala de T. foram analisados de 1;4 a 2;2, a partir de gravações semanais em áudio-tape e mensais em vídeo-tape. A descrição entonacional baseou-se em critérios tanto auditivos quanto instrumentais, estes através de análises espectrográficas.

O quadro abaixo mostra a situação do sistema entonacional de T., por volta de 1;7. Os tons são marcados com um número seguido da inicial do nome do sujeito.

Tons de T.		
1T		Ascendente-descendente de meio-baixo a médio, daí a baixo.
2T		Descendente de meio-baixo a baixo.
3T		Movimento ascendente contínuo, de baixo a médio, sílaba nuclear longa.
4T		Tom vocativo. Alto nivelado em monossílabos. Em dissílabos e trissílabos, série ascendente, cada sílaba com uma altura nivelada.
5T		Dois movimentos ascendentes-descendentes. Glide terminal de alto a baixo.
6T		Ascendente médio a alto, com possibilidade de queda final abrupta.

Os quatro primeiros tons deste quadro são adquiridos entre 1;4 e 1;7. De 1;7 a 1;10, o sistema inicial conta com a inclusão dos tons 5T e 6T. Eis, resumidamente, os privilégios de ocorrência dos tons distribuídos em contextos de uso (ver, para detalhes, Scarpa, 1988).

1T. Asserções enfáticas; repetições do enunciado do interlocutor;

pedidos; auto-correção; anúncio de suas próprias ações. Traço geral subjacente: contacto com o interlocutor.

2T. Atenção não-partilhada, enfocando um objeto; ação solitária ou introspectiva.

3T. No começo, restrito a [mais] e [uis] "luz". Depois de 1;7, abrange outros contextos e enunciados. Traço geral: incompletude e reincidência da ação.

4T. Só vocativo no começo. Depois de 1;7, também usado como artifício fático para marcar seu turno no diálogo.

5T. Exclamações ou surpresa agradável.

6T. Questionamento sobre localização de objetos; emissão anterior à realização de sua própria ação; verificação de nomes de objetos; formas "infinitivas" de verbos, atribuídos tanto a mandos quanto a modalidades. Repetição do tópico introduzido pelo interlocutor.

A ruptura deste sistema, aparentemente estável, dá-se com a super-generalização, que começa a se processar a partir de 1;10, do tom "interrogativo" 6T (ascendente alto com variante opcional de queda abrupta final). Este contorno começa gradualmente a estender-se a outros contextos, incluindo os dos tons 1T, 2T, 3T e 5T, de tal forma que o sistema original de 6 tons reduz-se a 2: o tom "vocativo" 4T, que passa a limitar seu significado a "artifício fático para marcar turno da criança, enquanto falante, no diálogo", perdendo o significado genérico de chamamento, e o tom 6T. Esta redução estrutural se dá aos poucos. Eis a distribuição do uso de tons na sessão correspondente a 1;10.15:

Tipo de tom	%	Número de enunciados
1T e 2T	3,6%	3
3T	5,06%	4
4T	6,3%	5
5T	0%	0
6T	84,8%	67
Total de enunciados		79

A partir de cerca de um mês depois, até mais ou menos 2;2, além do tom 4T, 100% dos enunciados são produzidos com o tom 6T (a distribuição média é de 10% para 4T contra 90% para 6T). O resultado são diálogos entre adulto e criança em que os enunciados da última se caracterizam pela enorme frequência do que na fala adulta corresponde à entonação modal das perguntas sim/não ou polares; já os enunciados do adulto demonstram perplexidade frente à quantidade de tantas "per-

guntas". Eis um exemplo, entre tantos:

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

T. 6T icola

M. Heim?

T. 6T icola

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

T. 6T aalinha

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

T. 6T biso

M. Qual é o bicho?

T. 4T mãe 6T biso

M. Coelho! Conta prá Cecília, tem coelho!

C. Que lindo! Tem coelho?

T. 4T mãe 6T colelo

(1;11.14)

Este fenômeno de redução do sistema entonacional deste sujeito foi interpretado por mim, nos dois artigos citados, como reorganização que visa simultaneamente necessidades expressivas mais sofisticadas de engajamento no diálogo e reestruturação prosódica de sua fala, neste estágio de desenvolvimento. O tom ascendente dominante faz parte de uma estratégia de reversibilidade de turnos por parte da criança e não expressão lingüística modal de pergunta sim/não (para maiores detalhes, ver Scarpa, 1990). Já a reestruturação de seu sistema entonacional antecede a aquisição e fixação da unidade tonal, aí incluídos os grupos rítmicos, que compõem enunciados sintagmaticamente mais complexos e com maior controle prosódico e paralingüístico.

Notas

1. Quando da elaboração de minha tese de mestrado (Gebara, 1976), o pioneirismo no estudo da prosódia, no Brasil, me levou a escolher a grafia **intonação** entre as três formas dicionarizadas, **entoação**, **intonação** e **entonação**. Tal escolha, na época, deveu-se à conotação mais técnica que a grafia mais próxima do latim (e não necessariamente do inglês!) me evocava. Esta tem sido a forma eleita nos meus escritos ao longo da última década e meia. Decidi, no entanto, mudá-la para a grafia **entonação**, levada que fui pela preferência mais generalizada, nos últimos tempos, na literatura pertinente, tanto por esta última quanto pela musical **entoação**. A forma **intonação** tem sido vista como uma má tradução do inglês

(intonation) e não mais como vinculada à forma latina (intonare) que me havia motivado no início. De qualquer maneira, minha vacilação entre formas alternativas revela um fato alvissareiro: o crescente interesse, tanto no Brasil quanto no exterior, pelos estudos entonacionais, em especial, e prosódicos/paralingüísticos, em geral.

Referências bibliográficas

- Bever, T. G.; Fodor, J. A. & Weksel, W. (1965). On the acquisition of Syntax. *Psychological Review*, 72.
- Chimbombo, M. (1990). Stages in the acquisition of Chichewa tone rules. Comunicação apresentada no VI International Congress for the Study of Child Language, Budapeste, Hungria.
- Cutler, A. (1987). Prosody and the development of comprehension. *Journal of Child Language*, 14, 1.
- Cruttenden, A. (1986). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dore, J. (1976). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 1.
- Engstrand, O. (1990). Acquisition of the grave word accent in Swedish: cross-linguistic evidence. Comunicação apresentada no VI International Congress for the Study of Child Language, Budapeste, Hungria.
- Firth, (1948). Sounds and prosodies. *Transactions of the Philological Society*, 127-152.
- Franchi, C. (1977). Linguagem, atividade constitutiva. *Almanaque*, 5, São Paulo: Brasiliense.
- Gebara, E. M. S. (1976) Alguns aspectos da intonação no Português. Dissertação de mestrado inédita. Departamento de Lingüística, UNICAMP.
- Macken, M. (1987). Representation, rules and overgeneralization in phonology. In B. McWhinney (org.) *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Myers, T.; Laver, J. & J. Anderson (orgs.) (1981). *The cognitive representation of speech*. Amsterdam: North Holland.
- Peters, A. & Menn, L. (1990). The microstructure of morphological development: variation across children and across languages. Comunicação apresentada no VI International Congress for the Study of Child Language, Budapeste, Hungria.
- Plunkett, K. & Sinha, C. (1991). *Connectionism and developmental theory*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, Dinamarca.
- Robins, R. H. (1957). Aspects of prosodic analysis. *Proceedings of the University of Durham Philosophical Society*, I, 1, Série B (Arts).

Scarpa, E. M. (1985). A emergência da coesão intonacional. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 8, Campinas: UNICAMP.

_____. (1988). Desenvolvimento da intonação e a organização da fala inicial. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 14. Campinas: UNICAMP.

_____. (1990). Intonation and dialogue processes in early speech. In Conti-Ramsden & C. Snow (orgs.). *Children's Language*, vol. 7. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

_____. (1991). Filler-sounds e guardadores de lugar. Questões de organização e desenvolvimento na aquisição da prosódia. Comunicação apresentada nos Seminários do Projeto de Aquisição da Linguagem. Campinas, UNICAMP, agosto de 1991.

Waterson, N. (1971). Child phonology: a prosodic view. *Journal of Linguistics*, 7.

_____. (1984). Phoneme segments in child phonology: how valid is the concept? Comunicação apresentada no IV International Congress for the Study of Child Language, Austin, Texas.