

LÍNGUA, DISCURSO E SUAS RELAÇÕES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Organizadores

Marlete Sandra Diedrich

Giovane Fernandes Oliveira

Alessandra Del Ré

Língua, discurso e suas relações na aquisição da linguagem

**Marlete Sandra Diedrich
Giovane Fernandes Oliveira
Alessandra Del Ré
(Organizadores)**

**Língua, discurso e suas relações na
aquisição da linguagem**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marlete Sandra Diedrich; Giovane Fernandes Oliveira; Alessandra Del Ré [Orgs.]

Língua, discurso e suas relações na aquisição da linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 320p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0903-6 [Digital]

1. Relação língua-discurso. 2. Aquisição da linguagem. 3. Aquisição da escrita. I. Título.

CDD – 410

Capa: Ricardo Cassaro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Giovane Fernandes Oliveira

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	9
Marlete Sandra Diedrich	
Giovane Fernandes Oliveira	
Alessandra Del Ré	

PARTE 1 – A RELAÇÃO LÍNGUA-DISCURSO NA AQUISIÇÃO DA FALA

CAPÍTULO 1	27
A CRIANÇA NA LINGUAGEM E EM INSTAURAÇÃO NA LÍNGUA MATERNA	
Carmem Luci da Costa Silva	
CAPÍTULO 2	45
A CRIANÇA E O ATO ENUNCIATIVO DE NARRAR: A CONSTITUIÇÃO DE UM LUGAR DE DIZER	
Marlete Sandra Diedrich	
CAPÍTULO 3	61
O RITMO NAS PRODUÇÕES INFANTIS VOCO- CINÉTICAS: O JARGÃO EM EVIDÊNCIA	
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	
CAPÍTULO 4	87
REFLEXÕES SOBRE INTENCIONALIDADE E ATENCIONALIDADE COMO UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega	

CAPÍTULO 5 107
**NA TRILHA DAS INSTÂNCIAS MULTIMODAIS:
INTERACIONISMO E CLÍNICA DE LINGUAGEM**
Irani Rodrigues Maldonade

CAPÍTULO 6 125
**A PRODUÇÃO DO PLURAL NOMINAL POR UMA
CRIANÇA PORTUGUESA SOB O VIÉS
DIALÓGICO-DISCURSIVO**
Rosângela Nogarini Hilário
Alessandra Del Ré

**PARTE 2 – A RELAÇÃO LÍNGUA-DISCURSO NA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

CAPÍTULO 7 149
**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DA
SOCIALIDADE NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA**
Giovane Fernandes Oliveira

CAPÍTULO 8 199
**RASURA ESCRITA COMENTADA: ATIVIDADES
METALINGUÍSTICAS EFETIVADAS DURANTE O
MANUSCRITO ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO**
Eduardo Calil
Kariny Amorim Vanderlei
Karolyne Amorim Moura

PARTE 3 – A RELAÇÃO LÍNGUA-DISCURSO E INTERFACES NA AQUISIÇÃO

CAPÍTULO 9	231
OBSERVAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS DE TEMPO E ESPAÇO NA ENUNCIÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA	
José Temístocles Ferreira Júnior	
CAPÍTULO 10	257
O JOGO DE ENCAIXE COMO RECURSO PARA O EXERCÍCIO DE RESPOSTAS À OPOSIÇÃO E À ARGUMENTAÇÃO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	
Angelina Nunes de Vasconcelos Pedro Henrique Matias Marques Gomes	
CAPÍTULO 11	287
O BILINGUISMO DO PONTO DE VISTA DIALÓGICO-DISCURSIVO: A REFERÊNCIA COMO MARCA DE SINGULARIDADE NA FALA DE DUAS CRIANÇAS PEQUENAS	
Paula Cristina Bullio Fernanda Martins Moreira	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	313

PRIMEIRAS PALAVRAS

O compromisso com a fala [e com a escrita] da criança exige dos estudiosos da aquisição de linguagem que o assumem uma séria reflexão sobre o custo teórico de excluir as questões textuais e discursivas de sua investigação sobre a língua.

Cláudia de Lemos

“Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem” (1995, p. 26-27)

Ergon e energeia. Língua e fala. Competência e desempenho. Sistema e uso. Semiótico e semântico. Estrutura e acontecimento. Gramática e texto. Muitos foram os termos que, na história das ideias linguísticas, circularam em escritos de estudiosos da linguagem que enfrentaram aquilo a que – nesta apresentação e sem uma maior delimitação teórica – poderíamos nos referir como a relação língua-discurso e as questões por ela engendradas.

No campo da aquisição da linguagem, tal relação passou a ser mais problematizada em um terceiro momento de estudos desse campo.

Em um primeiro momento, nos anos 1950, tempo de dominância do **empirismo** na psicologia (Skinner) e na linguística (Bloomfield), a psicolinguística nascente se caracterizou pelo recurso à linguística estrutural norte-americana como instrumento de análise do assim chamado comportamento verbal do adulto e da criança.

Em um segundo momento, nos anos 1960, tempo de dominância do **racionalismo** (Chomsky) nos estudos linguísticos e nos estudos psicolinguísticos, os pesquisadores se deixaram seduzir pela proposta chomskyana e concentraram seus esforços na busca de uma pretensa gramática da criança, a ser escrita com base na identificação de regularidades formais da fala infantil.

Em um terceiro momento, a partir dos anos 1970, uma terceira posição epistemológica – antagônica tanto ao empirismo quanto ao racionalismo – passa a ter destaque no campo aquisicional: o **interacionismo**.

Sob o rótulo *interacionismo*, agrupam-se estudos muito heterogêneos, quer pelas suas perspectivas teóricas (cognitivas, pragmáticas, linguístico-psicanalíticas, enunciativas, discursivas, multimodais e, inclusive, interfaces entre estas), quer pelos seus enfoques analíticos (processamento linguístico, regularidades comunicativas, posições estruturais, operações enunciativas, movimentos dialógicos, matriz gestuo-vocal). A despeito da heterogeneidade teórico-analítica de tais estudos, um recorte metodológico parece comum, senão a todos, à maior parte deles, especialmente àqueles realizados a partir dos anos 1980: o diálogo criança-outro como unidade de análise¹.

¹ De Lemos (1986) traça um panorama dos estudos interacionistas em aquisição da linguagem realizados até a metade dos anos 1980, reunindo-os em três grandes classes conforme a sua unidade de análise. Na **primeira classe**, encontram-se os estudos do “manhês”, cuja unidade de análise é o enunciado da mãe em um período de coleta inicial e o enunciado da criança em um período de coleta posterior. Na **segunda classe**, encontram-se os estudos da “comunicação”, cuja unidade de análise é o comportamento comunicativo da criança (gestual, vocal, prosódico) no dito período pré-linguístico e/ou no período holofrástico. Na **terceira classe**, encontram-se os estudos do “diálogo”, cuja unidade de análise é a própria interação criança-outro. Nessa terceira classe, De Lemos (1986) inclui a sua proposta teórica, a qual, embora muitas vezes referida apenas como *interacionismo* ou como *interacionismo brasileiro*, talvez fosse mais bem qualificada como *interacionismo estrutural*, devido à filiação dessa proposta – a partir dos anos 1990 – ao estruturalismo francês (Saussure e Jakobson) e à psicanálise (Lacan). Filiação que especifica tal proposta no conjunto de outras propostas não menos interacionistas, mas filiadas a outros teóricos (Bakhtin e o Círculo, Vigotski, Bruner, Benveniste, Authier-Revuz, Pêcheux, Tomasello, McNeill, Kendon). Apesar de o texto de De Lemos (1986) ser relativamente antigo e de a relação interacionismo-aquisição da linguagem merecer um panorama atualizado, sua classificação resiste ao tempo, notadamente a terceira classe, em que se encontram os estudos mencionados no parágrafo acima, a maioria dos quais toma o diálogo entre a criança e o outro como observatório dos fenômenos investigados. Dizemos “maioria”, pois não podemos ignorar o fato de que há estudos que não se

Além desse recorte metodológico – ou, mesmo, devido a ele –, podemos discernir dois outros aspectos que caracterizam os estudos aquisicionais voltados à interação: a relação língua-discurso e as restrições que tal relação impõe à produção linguageira da criança.

Quanto à relação língua-discurso, nunca é demais recordarmos que a tarefa de uma teorização em aquisição da linguagem pautada por essa relação “não é descrever a língua ou a fala [ou a escrita] da criança, e sim descrever e interpretar a relação da criança com a língua a partir de sua fala [e de sua escrita]” (DE LEMOS, 1995, p. 18, acréscimos nossos).

Quanto às restrições, trata-se, por um lado, de restrições mais estritamente linguísticas que cada segmento do discurso impõe aos segmentos que o sucedem e que o precedem e, por outro lado, de restrições que o próprio discurso como um todo impõe às suas partes. Conforme De Lemos (1995, p. 19), “Até mesmo a criança pequena, em seus diálogos iniciais com o adulto, parece sensível a essas restrições: ela não diz nem faz qualquer coisa em resposta a seu interlocutor ou a determinada situação”. Ainda segundo a autora, tais restrições linguístico-discursivas dão a ver

um vínculo entre o se poderia chamar de **encadeamento** e restrições que visam a assegurar a manutenção de uma unidade coesa sempre ameaçada pela **imprevisibilidade** das relações desencadeadas pelo próprio encadeamento. Com efeito, essas restrições e a estrutura(ção) a elas conseqüente se distinguem radicalmente das regras e estruturas da língua ou do caráter preditivo – e, portanto, logicamente necessário – que a noção de gramática implica. (DE LEMOS, 1995, p. 19, negritos do original).

debruçam sobre interações criança-outro propriamente ditas (analisando, por exemplo, diálogos filmados e transcritos), mas incorporam princípios interacionistas em suas análises de enunciados infantis. É o caso de estudos de aquisição da escrita e/ou de escrita infantil que, mesmo analisando somente a produção gráfica da criança, fazem-no a partir de perspectivas enunciativas e discursivas.

De nossa parte – tocados que também somos por perspectivas teóricas abertas à alteridade –, cremos que, na aquisição da linguagem, essa dialética entre o encadeamento e a imprevisibilidade das relações por ele desencadeadas têm a ver com as relações da criança com o outro, com a língua-discurso e com o mundo que, significado linguisticamente na comunidade social e cultural da criança, é ressignificado discursivamente a cada falar e a cada escrever dos membros dessa comunidade – aí inclusos a criança e seu *alter*.

Ecos dessas relações imprevisíveis reverberam nas pesquisas realizadas pelos integrantes do Grupo NALíngua/CNPq (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem). À luz de diferentes teorias e oriundos de distintas instituições (UFAL / UFPB / UFPE / UFRGS / UNESP / UNICAMP / UNIFESP / USP / UPF / Université Sorbonne Nouvelle), tais pesquisadores interessam-se pela relação língua-discurso e por seu papel estruturante na/da trajetória linguística da criança. Disso, dão testemunho pesquisas do Grupo sobre a aquisição tanto da fala quanto da escrita. A título de ilustração, vejamos as citações a seguir:

[...] na teorização de De Lemos, há explicação tanto para o aparecimento do erro quanto para o acerto na fala das crianças. O paralelismo, enquanto fenômeno linguístico aponta para o retorno da fala sobre si mesma, o que já foi assinalado no interior do quadro teórico interacionista, como sendo o efeito da linguagem sobre a própria linguagem. O paralelismo permite enfocar tanto a movimentação das cadeias na fala das crianças, quanto o erro, que mostra **o cruzamento do inesperado (o erro) com o esperado** (a forma correta, de acordo com a gramática do adulto); em algumas vezes, desfazendo estruturas já existentes. A substituição, por outro lado, não deixa de mostrar **uma posição aberta na cadeia linguística onde o esperado e [o] inesperado podem colidir e, nessa colisão, impulsionar o sujeito para a condição de escuta**. Com isso, fica anunciado o caminho na teorização no sentido de se responder como a criança sairia do erro para o acerto. (MALDONADE, 2011, p. 543, negritos nossos).

Concebemos a língua enquanto funcionamento, isto é, no sentido de que ela é uma prática discursiva na qual os sujeitos se constituem e, ao mesmo tempo, garantem o seu lugar de falantes. E se manifesta através de planos

semióticos em que a produção vocal, a entoação, a voz, a face, o olhar, os gestos manuais e corporais compõem a significação. Nas dinâmicas interativas, as produções gestuais (plano cinético) e as vocais e verbais (plano audível) compõem a matriz da linguagem. Nomeamos essa composição de matriz gestuo-vocal [...]. E, é no início da aquisição da linguagem infantil, que podemos perceber o funcionamento desses elementos coatuando de modo sincrônico. Vale ressaltar que o plano cinético não é anterior ao plano audível, ambos vão se constituindo em sincronia. É equivocado imaginar que o gesto seja anterior à palavra. Ambos estão presentes desde as primeiras interações; importa aqui entender o que chamamos de gestual e de verbal. [...] Desta forma, a inserção do infante na língua através da interpretação materna, que confere sentido a qualquer esboço de produção vocal e/ou comportamental e de voz a esse bebê, como vimos na fala atribuída, marcando um lugar locutório para um bebê até então sem voz, permite destacar **a interação (o discurso) como lugar de estudo do processo inicial da linguagem na criança**. (CAVALCANTE, 2023, p. 64-65, negritos nossos).

[...] as instabilidades da linguagem, ao mesmo tempo, indiciam pontos de deriva e pontos de ancoragem do dizer. [...] Trata-se de pontos nos quais interdiscurso e inconsciente atuam no sentido de fazer o discurso e o sujeito perderem-se de si mesmos (como nas flutuações e nas não-coincidências), mas ao mesmo tempo, de pontos em que os mecanismos de organização do discurso e do sujeito podem, também, mostrar sua força (como nas hesitações e nas rasuras). Em síntese, trata-se, em ambas as situações, dos **efeitos do embate, mostrados no discurso, entre o instável e o estável da linguagem**. Da linguagem porque, no discurso, o instável está constitutivamente na descontinuidade da sobreposição de dizeres da infinitude interdiscursiva, nos mecanismos do inconsciente e – por que não? – **na própria (opacidade da) língua, já que seu uso real é discursivamente orientado**. De modo similar, já que, fundamentalmente em embate com o instável, é também da linguagem o estável, na medida em que, também constitutivamente, ele é o elemento regulador da infinitude interdiscursiva e dos mecanismos inconscientes, bem como da **amarração da cadeia linguística da superfície discursiva**, de tal modo que ela [se] mostre como dominada por um *eu* que a produz de acordo com preceitos reguladores, de natureza linguístico-discursiva. (CHACON, 2017, p. 164-165, sublinhados e itálico do original, negritos nossos).

Trata-se, pois, de analisar a produção da significação na **continuidade** do discurso (descrição global), por meio da **discretização** de seus níveis e de suas unidades (descrição analítica). [...] se alguma sensibilidade locutória na

aquisição da escrita há (e há!), tal sensibilidade – quer incida sobre a estrutura semiótica, quer incida sobre o funcionamento semântico – está submetida à **opacidade** da língua, à **regularidade** dos modos de enunciação socialmente convencionalizados e à **singularidade** de cada situação enunciativa, assim como aos rumos imprevisíveis que esta vai tomando em seu curso mesmo e ao advento (igualmente singular e imprevisível, porque efeito do conjunto heterogêneo desses fatores) do sujeito da enunciação a cada instante de fala e de escrita em ato. (OLIVEIRA, 2022, p. 372, negritos do original).

O diálogo pode ser entendido em dois níveis: o que chamamos de dialogal, pois pressupõe ao menos dois sujeitos que interagem face a face; e o que Bakhtin e o Círculo entendem como dialógico, isto é, a relação sempre existente entre os enunciados no fio [da] história. Assim, o diálogo presentifica discursos, tanto na produção do adulto quanto na da criança, e em muitos casos, a **ruptura** e a **incongruência** são, na verdade, a retomada de **encadeamentos de enunciados** possíveis porque verbalizados em outro tempo/espço, porém **não previstos no curso da interação face a face**. (DEL RÉ *et al.*, 2022, p. 142, negritos nossos).

Essas citações são representativas, a um só tempo, da pluralidade teórica do Grupo NALíngua e da convergência de interesses de seus pesquisadores pelo tema da relação língua-discurso na aquisição da linguagem. Tal foi o tema proposto para o V Encontro Nacional sobre a Linguagem da Criança (V ENLC), evento ocorrido de 22 a 24 de novembro de 2021, na Universidade de Passo Fundo – em modalidade remota devido à pandemia de Covid-19.

O I ENLC foi realizado na UNIFESP, em dezembro de 2010; o segundo, na UNESP, em novembro de 2012; o terceiro, na UFRGS, em maio de 2015; e o quarto, na UFPB, em setembro de 2018. Nos quatro Encontros, algumas questões transversais ao campo da aquisição da linguagem movimentaram o debate: o dialogismo, a enunciação, o discurso, a interação, o contexto, a gestualidade.

Em 2021, como já dito, o Encontro teve como tema outra questão transversal ao campo aquisicional: a relação língua-discurso. As concepções de língua, de discurso e da relação língua-discurso variam conforme a perspectiva teórica adotada por cada

pesquisador, mas, como também já dito, representam interesses comuns àqueles que estudam o vir a ser falante/escrevente com ênfase no uso da língua e nas relações humanas – marca das pesquisas do Grupo NALíngua.

Se a edição de 2018 teve como foco os reflexos em 10 anos de pesquisa do Grupo, um **olhar retrospectivo**, na edição de 2021, assumiu-se um **olhar prospectivo**, enfocando-se os caminhos futuros que se apresentam aos estudos de aquisição da linguagem a partir da relação língua-discurso.

A proposta do presente livro, intitulado *Língua, discurso e suas relações na aquisição da linguagem*, é tornar públicos os trabalhos apresentados no evento e/ou trabalhos atuais dos pesquisadores do Grupo. Infelizmente, em função das demandas e dos contratempos da vida acadêmica, não puderam participar desta coletânea alguns integrantes que participaram do V ENLC. Registramos, pois, tanto nosso agradecimento a tais colegas por sua presença no evento quanto nossa expectativa de que possamos estar juntos em outros eventos e publicações.

Feita a contextualização da obra que ora apresentamos, passemos a um sobrevoio pelos capítulos que a compõem.

O livro, a exemplo do evento que o originou, está organizado em três partes: *Parte I – A relação língua-discurso na aquisição da fala; Parte II – A relação língua-discurso na aquisição da escrita; Parte III – A relação língua-discurso e interfaces na aquisição.*

A Parte I é introduzida pelo Capítulo 1, de **Carmem Luci da Costa Silva**. Nesse texto, intitulado “A criança na linguagem e em instauração na língua materna”, a autora aborda a relação entre linguagem e língua na explicação sobre a instauração da criança em sua língua materna. Mais precisamente, a pergunta da qual parte a pesquisadora é a seguinte: *como conceber linguagem e língua para explicar a instauração da criança na língua materna, na relação entre as emissões fônicas e escutas, a partir da teorização linguístico-enunciativa benvenistiana?* Filiando-se a Émile Benveniste, Silva problematiza, de um lado, o funcionamento simbólico e a natureza articulada da linguagem e, de outro lado, a organização da língua em forma e

sentido em seus dois domínios (sistêmico e discursivo). Com base nesses fundamentos teóricos, a autora analisa dados longitudinais pertencentes ao Banco de Dados NALíngua. O percurso teórico-analítico conduz à conclusão de que a criança, por nascer e viver na linguagem, tem uma escuta impregnada de significação, fato que lhe possibilita atribuir sentidos às formas escutadas para emitir enunciações de retorno ao outro, o que faz movimentando-se da natureza articulada geral da linguagem para a organização de formas e sentidos particulares de sua língua materna na singularidade de cada ato de enunciação.

No Capítulo 2, intitulado “A criança e o ato enunciativo de narrar: a constituição de um lugar de dizer”, **Marlete Sandra Diedrich** aborda o ato enunciativo de narrar na constituição de um lugar de dizer na trajetória da criança, reflexão derivada de um projeto de pesquisa que envolve narrativas produzidas por crianças de três a seis anos de idade durante seis meses do período da pandemia de Covid-19. O objetivo do capítulo é discutir o papel da narrativa na constituição de um lugar de dizer ocupado pela criança em sua trajetória de aquisição de uma língua. A questão é abordada pela autora sob o enfoque da perspectiva aquisicional enunciativa, com destaque para três operações enunciativas: a operação de preenchimento de lugar enunciativo, a operação de referência e a operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso. Nesse contexto, a narrativa é por Diedrich concebida como uma forma complexa do discurso resultante do ato enunciativo de narrar, por meio do qual o acontecimento, real ou imaginário, é reproduzido e para o qual concorre a atualização de formas e sentidos. A reflexão permite à pesquisadora afirmar que há dois grandes movimentos que marcam a trajetória da criança na língua-discurso: a passagem da criança de ouvinte de histórias à contadora de histórias, o que implica o preenchimento de um lugar enunciativo constituído na relação entre *eu* e *tu*; a passagem entre mundos, reais e ou imaginados, constituídos no discurso, a qual permite o fundamento da abstração como capacidade que está na base das funções conceituais do humano.

No Capítulo 3, intitulado “O ritmo nas produções infantis voco-cinéticas: o jargão em evidência”, **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante** parte da hipótese de que a saliência do ritmo se dá tanto na prosódia quanto na gestualidade copartícipe. A autora discute pesquisas acerca do papel do ritmo na aquisição da linguagem (GOSWANI, 2022), tanto na matriz multimodal quanto na percepção. Na matriz multimodal, pois se sabe que os movimentos rítmicos das mãos e o balbuciar do bebê surgem simultaneamente, logo as atividades manuais e vocais têm igual acesso a processos cognitivos subjacentes (IVERSON, 2010). Na percepção, pois se sabe que a fala dirigida ao bebê modula aspectos prosódicos com base no ritmo voco-gestual e, junto à entonação, organiza as formas linguísticas (CAVALCANTE; SCARPA, 2022).

No Capítulo 4, intitulado “Reflexões sobre intencionalidade e atencionalidade como uma contribuição para a aquisição da linguagem”, **Paulo Vinícius Ávila Nóbrega** faz um estudo bibliográfico com inquietações relacionadas à atenção conjunta, no campo da aquisição de linguagem, bem como tece críticas sobre a pouca presença, nesse campo, de fundamentos epistemológicos da noção de *intencionalidade* e de seu papel nos períodos iniciais da aquisição. Nesse texto, com base na filosofia, o autor percorre um curto trajeto histórico em torno do conceito de *intencionalidade* como abordado por Franz Clemens Brentano, por Edmund Husserl e por John Searle, dentre outros, com vistas à compreensão da consciência, da referência a algo, do pensamento. Conforme o pesquisador, para o campo da aquisição, surge uma incógnita quanto aos sinais de linguagem da criança, assim como quanto aos indícios de sua intencionalidade e da compreensão do outro, pois não se sabe exatamente quando e como ocorre, de fato, a intencionalidade na cognição infantil. O objetivo do capítulo é discutir o conceito de *atencionalidade* nas interações com crianças, tendo-se em vista que essas interações são o *locus* do engajamento conjunto, da autorregulação e da compreensão das ações do outro.

No Capítulo 5, intitulado “Na trilha das instâncias multimodais: interacionismo e clínica de linguagem”, **Irani**

Rodrigues Maldonade parte do conceito de *multimodalidade* e delinea sua adesão à proposta interacionista desenvolvida por De Lemos e colaboradoras e à clínica de linguagem, buscando mostrar que tal perspectiva possibilita o estudo e o tratamento das instâncias multimodais nos diálogos dos quais as crianças participam ao longo do processo de aquisição da linguagem. Em seguida, a pesquisadora apresenta os principais temas focalizados na clínica de linguagem e suas considerações relacionadas às instâncias multimodais nas terapias fonoaudiológicas, dentre as quais o olhar (expressões faciais), os gestos e a qualidade vocal. De acordo com a autora, alguns resultados de pesquisas desenvolvidas mostraram que o olhar tem função psíquica no diálogo olho a olho, apoiando a comunicação e constituindo a relação com o outro. Verificou-se que dirigir o olhar para a terapeuta permitiu ao paciente que não só ficasse atento ao erro em sua fala, como também ajudou em suas reformulações. As porcentagens elevadas do olhar da criança em atendimento fonoaudiológico, olhar seguido dos gestos e da qualidade vocal, mostraram que o estilo multimodal do fonoaudiólogo auxiliou no aprimoramento da escuta e da fala de crianças atendidas.

No Capítulo 6, intitulado “A produção do plural nominal por uma criança portuguesa sob o viés dialógico-discursivo”, **Rosângela Nogarini Hilário** e **Alessandra Del Ré** apresentam os resultados de uma pesquisa que analisou as construções de plural nominal produzidas por uma criança adquirindo o PE. As autoras, a partir de Hilário (2013), investigam se os três tipos de marcação de plural nominal encontrados na produção oral de crianças entre 2 e 3 anos adquirindo o PB (Dplu+Nplu, Dplu+Nsing e Dsing+Nplu, com maior frequência deste último) também são produzidos pela criança portuguesa em fase de aquisição. O *corpus* (SANTOS, 2014) é composto pelo registro em áudio da produção oral de I. (de 1;10 a 2;10 anos), uma criança portuguesa, e foi coletado em contexto naturalístico (total de 12 sessões de aproximadamente 1h cada). Os enunciados que continham SN plurais foram analisados pelas pesquisadoras considerando a

presença/ausência da marca morfológica de plural nos elementos do SN. Os resultados mostram a produção de SNs do tipo Dplu+Nplu e Dsing+Nplu pela criança portuguesa, com predominância desse último, assim como no PB, porém não foram constatados sintagmas do tipo Dplu+Nsing. Desse modo, é possível descartar a hipótese de que essa produção divergente da criança brasileira (Dsing+Nplu) seja motivada pela variação presente no PB, já que ela é constatada também no PE, língua em que não há predominância de variação na marcação do plural nominal.

Já a Parte II do livro é introduzida pelo Capítulo 7, de **Giovane Fernandes Oliveira**. Nesse texto, intitulado “A constituição da subjetividade e da socialidade na aquisição da escrita”, o autor parte de uma crítica ao campo da aquisição da linguagem, mais precisamente a estudos desse campo que empregam os termos *sujeito* e *subjetividade* sem deles tirarem consequências. Tal ponto de partida crítico impulsiona uma teorização sobre a relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito na aquisição da escrita a partir da teoria da linguagem de Émile Benveniste. Com base nessa reflexão teórica, o pesquisador analisa registros audiovisuais e registros gráficos constituídos em sessões naturalísticas e longitudinais, realizadas em ambiente doméstico, ao longo de dois anos e meio, com uma criança acompanhada antes do ciclo da alfabetização, dos três anos e três meses aos cinco anos e nove meses. O trajeto teórico-analítico percorrido leva Oliveira a três principais resultados: (1) a proposição de um caráter subjetivo, social e semiológico do nome próprio no vir a ser escrevente; (2) a armação de uma rede terminológica e conceitual cujos principais nós são os termos *intersubjetividade*, *subjetividade*, *socialidade*, *capacidade*, *homem/locutor*, *sintaxe da enunciação*, *efeito semântico*, *sujeito da enunciação* e *participante da sociedade*; (3) o apontamento de implicações – para uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita – teóricas, metodológicas, analíticas e epistemológicas da rede terminológica e conceitual armada.

No Capítulo 8, intitulado “Rasura escrita comentada: atividades metalinguísticas efetivadas durante o manuscrito

escolar em construção”, **Eduardo Calil, Kariny Amorim Vanderlei e Karolyne Amorim Moura** discutem alguns aspectos da gênese textual de histórias inventadas produzidas por dois alunos portugueses de 7-8 anos de idade, no 2º ano do Ensino Fundamental. Os autores destacam as rasuras escritas comentadas (RECs), isto é, as relações entre as ocorrências de rasuras escritas associadas aos comentários espontâneos proferidos pelos escreventes durante o manuscrito escolar em construção. A identificação de pontos de tensão em que ocorrem as RECs dá visibilidade às atividades metalinguísticas inerentes ao ato de escrever. A partir do protocolo proposto pelo Sistema Ramos, tanto as rasuras escritas quanto os comentários são capturados no processo de inscrição e linearização. A análise de dois episódios de texto-dialogal expõe os embates entre os dois alunos recém-alfabetizados diante do reconhecimento de problemas de pontuação e de ortografia. Os pesquisadores constataam que as RECs revelam, por um lado, o modo como os alunos pensam sobre o que estão escrevendo e, por outro lado, a importância da escrita colaborativa como estratégia didática favorável à emergência de atividades metalinguísticas verbalizadas.

Por fim, a Parte III é introduzida pelo Capítulo 9, de **José Temístocles Ferreira Júnior**. Nesse texto, intitulado “Observações sobre as categorias de tempo e espaço na enunciação da criança autista”, o autor busca investigar a organização e o funcionamento das categorias de tempo e espaço na enunciação de crianças autistas. Conforme o pesquisador, por serem partes integrantes da enunciação, as bases referenciais da linguagem estão situadas no ato enunciativo e, em consequência, a organização dessas categorias sofre influências dos sistemas semiológicos em que se realizam e da atividade discursiva estabelecida na relação entre o locutor e seu parceiro enunciativo. Com o intuito de observar o funcionamento das categorias de espaço e tempo na enunciação da criança autista, Ferreira Júnior analisa esses aspectos e o modo como se manifestam no quadro semiótico e semântico da língua-discurso. Para tanto, o autor procede a uma análise qualitativo-

interpretativista de um *corpus* formado por dados de interação entre uma criança autista (na faixa etária de 18 a 42 meses) e diferentes parceiros em situações clínica e naturalística, *corpus* disponível no trabalho de Maia (2011). O pesquisador parte do princípio de que a organização e o funcionamento das categorias de tempo e espaço são irredutíveis ao sistema semiótico da língua e podem se manifestar por meio de outros sistemas semiológicos. Nesse sentido, a enunciação comporta diferentes sistemas semiológicos que funcionam conjunta e simultaneamente e, no caso da criança autista observada, os gestos constituem uma via privilegiada para a atualização das categorias de tempo e espaço.

No Capítulo 10, intitulado “O jogo de encaixe como recurso para o exercício de respostas à oposição e à argumentação na mediação de conflitos”, **Angelina Nunes de Vasconcelos** e **Pedro Henrique Matias Marques Gomes** têm como objetivo principal explorar o desenvolvimento das habilidades argumentativas em crianças durante atividades lúdicas com um brinquedo de encaixe. No percurso teórico, os autores baseiam-se em teorias de desenvolvimento infantil, destacando a importância das interações sociais e da mediação adulta no desenvolvimento das habilidades argumentativas. No percurso metodológico, os pesquisadores apresentam intervenções desenvolvidas em pesquisas e projetos de extensão com o uso de brinquedos para incentivar a produção de argumentos por crianças do berçário 2 (entre 1 e 2 anos de idade) de um centro municipal de ensino da cidade de Maceió. Foram realizadas 6 sessões de intervenção, com o total de 9 crianças participantes. Os resultados e as conclusões destacam que o brinquedo de encaixe proporcionou o surgimento de ações relacionadas à argumentação e que houve uma melhoria na qualidade dessas ações ao longo do estudo.

No Capítulo 11, intitulado “O bilinguismo do ponto de vista dialógico-discursivo: a referência como marca de singularidade na fala de duas crianças pequenas”, **Paula Cristina Bullio** e **Fernanda Martins Moreira** abordam o fenômeno do bilinguismo. Filiando-se à perspectiva dialógico-discursiva proposta por Alessandra Del Ré,

Anne Salazar-Orvig e Frederic François, a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo, as autoras analisam a produção linguística de duas crianças em diferentes contextos de aquisição de línguas: M. em ambiente familiar e G. em uma escola de idiomas. A análise concentra-se nas marcas de referência e em sua contribuição para a construção de subjetividades, considerando os aspectos culturais, ideológicos e sociais em meio aos quais a criança adquire a linguagem. Como resultados de seu estudo, as pesquisadoras observam que a manifestação da subjetividade das duas crianças, embora em contextos diferentes, acontece por meio dos marcadores linguísticos e dos gêneros discursivos, o que mostra como a linguagem contribui para a formação da subjetividade.

Por fim, apresentamos nossos agradecimentos. Agradecemos especialmente aos pesquisadores e às pesquisadoras que compartilharam suas investigações e reflexões nos capítulos que compõem esta obra; ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo financiamento da obra e, assim como ocorre com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e demais agências de fomento, pelo auxílio financeiro de muitas das pesquisas cujos resultados são aqui apresentados; à Editora Pedro & João, que acolheu nossa proposta de publicação; à Universidade de Passo Fundo e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, que sediaram o Encontro do qual se originou esta publicação.

Marlete Sandra Diedrich
Giovane Fernandes Oliveira
Alessandra Del Ré

Referências

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Pistas multimodais na interação com bebês. In: VIEIRA, Alessandra Jacqueline; DEL

RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini. (Orgs.). **“E por falar em linguagem da criança...”**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2023. p. 59-70. Disponível em: <https://www.editorazouk.com.br/pd-954ead--e-book-e-por-falar-em-linguagem-da-crianca.html>. Acesso em: 11 out. 2023.

CHACON, Lourenço. **Instabilidades da linguagem: discurso, língua e suas relações**. 185 f. Tese (Livre-Docência – Linguística em Fonoaudiologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154619>. Acesso em: 11 out. 2023.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Interacionismo e aquisição de linguagem. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 2, n. 2, p. 231-248, 1986. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31271>. Acesso em: 11 out. 2023.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, dez. 1995. Disponível em: <https://revista.seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15682>. Acesso em: 11 out. 2023.

DEL RÉ, Alessandra; VIEIRA, Alessandra Jacqueline; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; GOUVÊA, Caroline Prado. A incongruência como um dos ingredientes do humor: um olhar dialógico-discursivo para os dados de crianças brasileiras ouvintes e surdas. **Cuadernos de la ALFAL**, v. 2, n. 14, p. 127-147, nov. 2022. Disponível em: https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/14_2_cuaderno_007.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

MALDONADE, Irani. Algumas considerações sobre o erro e a autocorreção no processo de aquisição da linguagem. **Estudos Linguísticos**, v. 40, n. 2, p. 539–552, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1316>. Acesso em: 11 out. 2023.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. **Do *homo loquens* ao *homo loquens scriptor***: por uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita. 2022. 428 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/257970>. Acesso em: 11 out. 2023.

**PARTE 1 – A RELAÇÃO
LÍNGUA-DISCURSO NA
AQUISIÇÃO DA FALA**

CAPÍTULO 1

A CRIANÇA NA LINGUAGEM E EM INSTAURAÇÃO NA LÍNGUA MATERNA

Carmem Luci da Costa Silva
(UFRGS/CNPq)

1. Introdução

Este trabalho, a partir de reflexões sobre a teoria da linguagem de Émile Benveniste, tem como temática a relação entre linguagem e língua na explicação sobre a instauração da criança na língua materna. Em estudos anteriores, para tratar o que nomeio “instauração” da criança na língua materna (SILVA, 2007, 2009 e posteriores), tratei do “ato de emissão”. Já ultimamente tenho me envolvido com o “ato de escuta” e com os papéis da criança e do outro como falantes e como ouvintes nas relações enunciativas. A pergunta a ser respondida neste estudo é a seguinte: *como conceber linguagem e língua para explicar a instauração da criança na língua materna, na relação entre as emissões fônicas e escutas, a partir da teorização linguístico-enunciativa benvenistiana?* A resposta à questão envolverá apresentar uma construção teórica e uma construção metodológico-analítica.

Sobre a construção teórica, serão revisitados textos das obras *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II*, de Émile Benveniste, para constituir os operadores teóricos do estudo, com a consideração, de um lado, do funcionamento simbólico e da natureza articulada da linguagem e, de outro lado, da organização da língua em forma e sentido em seus dois domínios (sistêmico e discursivo).

Sobre a construção metodológica e analítica, o trabalho envolverá o seguinte percurso: 1) observação de dados

longitudinais pertencentes ao Banco de Dados NALíngua (DEL RÉ; HILÁRIO; RODRIGUES, 2016); 2) realização de recortes e reconstituição dos fatos enunciativos em relatos/transcrições; 3) realização de análise de cada recorte, colocando em foco a observação da relação entre as enunciações criança-outro, com atenção para as emissões fônicas e as escutas; 4) retorno aos operadores teóricos para tratar das mudanças da criança em sua instauração como falante em uma língua materna nas relações enunciativas com outro(s) de seu convívio.

Para tratar dessas duas construções entrelaçadas, organizo este texto nas seguintes seções: duas seções teóricas, nas quais abordo o entrelaçamento entre linguagem e língua na abordagem linguística de Émile Benveniste (seção 2) e a relação entre emissões e escutas na instauração da criança na língua materna (seção 3); uma seção com a construção metodológica e com as operações de análise de fatos enunciativos de G aos dois meses e doze dias e aos onze meses e dois dias (seção 4). Por fim, o texto é finalizado com as considerações finais (seção 5), parte na qual retomo a pergunta norteadora do presente estudo com os principais resultados deste.

2. O entrelaçamento entre linguagem e língua em Émile Benveniste

Linguagem e língua são termos utilizados, muitas vezes, como se já tivessem noções *a priori* e não precisassem ser definidos. No entanto, com Benveniste (1995, p. 284), penso ser “útil pedir à evidência que se justifique”. Nesse sentido, nesta seção, procuro não somente justificar as noções de *linguagem* e *língua*, concebidas a partir da leitura que realizo de textos das obras *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II*, como também tratar da relação entre tais noções, visto a língua conter as propriedades da linguagem. Para abordar essas noções, valho-me dos textos “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da Linguística”, “Da subjetividade na linguagem” e “A forma e sentido na linguagem”.

Começamos pela linguagem. Para Benveniste (1995), a linguagem é uma faculdade simbólica humana, que possibilita às línguas significarem e ao humano significar por meio de uma língua. De fato, segundo Benveniste (1995), a faculdade de simbolizar é universal e inerente à condição humana. Já as línguas, particulares e variáveis, são meios para os humanos produzirem relações de significação. Essa faculdade simbolizante, conforme o linguista, é o fundamento da abstração e, por isso, necessária à formação de conceitos e, conseqüentemente, à realização de nomeações. A linguagem, que se realiza em uma língua e se atualiza nos discursos falados, apresenta dois planos. No plano material, vale-se do aparelho vocal para produzir-se e do aparelho auditivo para ser percebida (formas são emitidas e ouvidas). No plano imaterial, comunica significados, com a “evocação” de acontecimentos e experiências. A reflexão sobre a linguagem, explorada em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, retorna em “Da subjetividade na linguagem”, texto no qual o linguista enumera os caracteres da linguagem: a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada e o fato de ser dotada de conteúdo.

Quanto à natureza imaterial, Benveniste descobriu uma noção de *linguagem* que a compara a um instrumento. Conforme o linguista, essa noção é simplista, pois materiais como a flecha, a picareta etc. são fabricações humanas, ao passo que “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 1995, p. 285). Tal relação constitutiva da linguagem no humano é justificada pelo linguista com o argumento de que já entramos em um mundo de linguagem: “Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (BENVENISTE, 1995, p. 285). Nesse sentido, o humano define-se por ter linguagem e a linguagem se define por ser constitutiva do humano.

Quanto ao funcionamento simbólico da linguagem, Benveniste (1995) defende que é esse funcionamento que possibilita, como abordado anteriormente, a abstração – via conceituações e nomeações – e, conseqüentemente, a significação.

Como a significação se concretiza? De acordo com Benveniste (1995), a faculdade humana simbólica da linguagem realiza-se na propriedade de significação das línguas. Esse funcionamento, de ordem simbólica, está relacionado à natureza articulada da linguagem, que comparece nos dois modos de existência da língua – no domínio sistêmico e no domínio discursivo –, ambos organizados em forma e sentido. Nenhuma língua é um todo indivisível, mas formada por unidades opositivas (significativas) distribuídas em níveis (fonológico, morfológico etc.), em que cada unidade (forma) de nível inferior integra uma unidade (forma) superior para a produção de sentido. O fato de a linguagem ter um conteúdo envolve o seu poder mediador, o qual se realiza quando uma língua está em exercício em uma instância de discurso, momento em que se atualiza a relação entre locutor e alocutário devido à necessidade de o primeiro referir (atualizar dado “conteúdo”) no discurso para o segundo.

A noção de *linguagem* em Benveniste tem me levado a conceber que nascemos na linguagem (em seu funcionamento simbólico e em sua natureza articulada), mas nos instauramos em uma dada língua, considerada materna. Isso porque a linguagem, por ser constitutiva do humano, nunca pode dele estar dissociada. A separação (dissociabilidade) do humano relativamente aos objetos materiais faz com que possa adquiri-los. Assim, ainda que eu reconheça o nome do campo como “aquisição da linguagem”, nome já instanciado na paisagem da ciência, apresento outra concepção para a expressão “aquisição da linguagem”, pois, como já dito, a linguagem é de ordem imaterial, indissociável e constitutiva do humano. Nessa linha, tenho concebido a noção de aquisição a partir do termo “instauração”, visto a criança se instaurar na língua materna por estar mergulhada em enunciações com outros, sendo afetada pela língua presente nessas enunciações, via escuta, ao mesmo tempo que está no exercício da língua via emissões.

Da noção de *linguagem*, passemos à noção de *língua*, já introduzida anteriormente. A reflexão sobre língua em Benveniste pode ser ancorada em dois textos: “Os níveis de análise linguística”

(BENVENISTE, 1995) e “A forma e o sentido na linguagem” (BENVENISTE, 1989). Esses dois textos tratam da língua em sua imbricação de domínios: o sistêmico e o discursivo.

Em “Os níveis da análise linguística”, Benveniste (1995) explora justamente a natureza articulada da linguagem realizada em língua e o caráter discreto de seus elementos. Para isso, estuda o que nomeia de “língua como sistema orgânico de signos linguísticos”. (BENVENISTE, 1995, p. 127). Nesse texto, o autor considera a noção de *nível* como determinante do procedimento de análise e da definição de critérios para delimitar-se o que se entende como fato linguístico.

O linguista sustenta que a língua se articula em níveis: o merismático (o dos traços distintivos), o fonemático (o dos fonemas), o morfemático (o dos morfemas) e o categoremático (o das proposições). Para Benveniste, o sistema de uma língua é constituído por formas que se dissociam e se integram a outras de um nível superior para produzirem sentidos. Eis a natureza articulada da linguagem, manifesta em uma dada língua. Por isso, o autor argumenta que “forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua” (BENVENISTE, 1995, p. 135). Com efeito, segundo Benveniste, “Forma e sentido aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua” (BENVENISTE, 1995, p. 136).

Quando chega no último nível de análise, o da frase, o linguista observa se tratar de um novo domínio, o do discurso. Nesse novo domínio, a língua, ao mesmo tempo, tem sentido e referência. O linguista defende que, nesse domínio, acontece a entrada da criança em uma língua, momento em que a criança inicia a análise linguística a partir da frase e no exercício do discurso: “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura” (BENVENISTE, 1995, p. 140).

A reflexão sobre a natureza articulada da linguagem atualizada na língua via organização das propriedades conjuntas de forma e sentido é desenvolvida em “A forma e o sentido na

linguagem”, texto no qual Benveniste aprofunda a teorização acerca do domínio do discurso, anunciada ao final de “Os níveis da análise linguística”.

Em “A forma e o sentido na linguagem”, o linguista aborda os dois modos conjuntos de a língua existir: o sistêmico (domínio semiótico) e o discursivo (domínio semântico). É importante observar que ambos os domínios carregam as propriedades da linguagem: o funcionamento simbólico atrelado à significação (forma e sentido entrelaçados) e a natureza articulada (formas em relação para a produção de sentidos). A essas duas propriedades, o domínio discursivo agrega mais duas: o aspecto mediador (emprego da língua por um locutor na relação com o alocutário e com o mundo) e o fato de ter um conteúdo (situação de discurso a que a frase se reporta).

No domínio sistêmico (semiótico), as formas articuladas em níveis produzem sentido por relações de diferença via distribuição em um mesmo nível e via integração em diferentes níveis. Nesse domínio, a propriedade simbólica da linguagem, atualizada no poder de significação da língua, concretiza-se por meio da distintividade das formas: “Ser distintivo e ser significativo é a mesma coisa” (BENVENISTE, 1989, p. 228). Além disso, a função integradora das formas, na relação entre níveis, é produtora de sentidos, caso do fonema /s/, que, ao integrar – como morfema “-s” – a forma lexical “bola”, altera o sentido dessa forma de singular para plural (“bolas”). Esse é o jogo integrativo da língua em que as formas ganham novos sentidos a cada nova relação.

No domínio discursivo (semântico), estamos diante da atividade do locutor que coloca a língua em ação. As noções de *forma* e *sentido* ganham um novo enfoque, pois as unidades do discurso são palavras relacionadas em um agenciamento sintagmático promovido pelo locutor. O sentido da frase consiste na ideia global por ela expressa, enquanto o sentido da palavra consiste em seu emprego local no agenciamento frasal. Nesse domínio, o linguista defende que o sentido da frase é a ideia que ela exprime e a referência é o estado de coisas que a provoca,

questão atrelada à situação de discurso ou ao fato a que frase se reporta, situação e fato sempre imprevisíveis e singulares.

Assim, no imbricamento dos dois domínios da língua, Benveniste (1989) observa que, na sintagmatização de palavras, aparecem sentidos que contêm apenas uma parte do valor que as palavras têm enquanto signos, ou seja, enquanto formas do domínio sistêmico. O linguista alerta para o fato de que esses domínios, embora conjuntos, envolvem descrições distintas. Por isso, a descrição precisa considerar o domínio no qual a unidade em análise se encontra: se está sendo analisada como signo ou como palavra.

Ao tratar do domínio semântico, Benveniste (1989) sublinha que, nesse domínio, é que ocorre a integração humana à sociedade. Dessa maneira, a língua é abordada em sua dupla natureza: individual e social. Isso porque a língua é imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade, na qual o “eu” e o outro estão em uma realidade dialética e em uma relação mútua.

As noções de *linguagem* e *língua* em Benveniste levam-me a sustentar o princípio de que *nascemos na linguagem e nos instauramos na língua materna*. Tal princípio conduzirá as próximas seções deste trabalho.

3. A relação entre escuta e emissão na instauração da criança na língua materna

A criança em aquisição de língua materna tem a língua como possibilidade de língua. Essa possibilidade deixa de ser possibilidade nas enunciações com o outro, quando a “língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma enunciação de retorno” (BENVENISTE, 1989, p. 83-84). É justamente da importância da escuta na enunciação para a criança se instaurar na língua materna que trataremos nesta seção, embasada teoricamente no texto “O aparelho formal da enunciação”.

Toda enunciação é explícita ou implicitamente uma alocação. Essa alocação, que envolve o fato de um locutor implantar um

outro a cada vez que mobiliza a língua, tem, nas enunciações faladas, um lugar reservado para a escuta, visto o locutor mobilizar formas sonoras para atingir, conforme defende Benveniste (1989), um ouvinte¹. Quando o locutor da criança a situa nas enunciações, busca suscitar dela uma enunciação de retorno. Nessa relação entre emissão-escuta-emissão, a língua comparece tanto para quem emite quanto para quem escuta e, desse modo, a língua muda de estatuto, pois passa de possibilidade de língua à realização de língua em uma realidade de discurso.

O quadro figurativo da enunciação coloca em cena justamente “a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*” (BENVENISTE, 1989, p. 87). Nessa acentuação da relação discursiva criança-outro, é importante verificar o jogo de formas específicas que convocam a criança à escuta para que emita uma enunciação de retorno. Com efeito, no quadro figurativo da enunciação, duas figuras são alternativamente protagonistas da enunciação na estrutura de diálogo. Considerando haver, nesse quadro, alternância de emissões e alternâncias de escutas, defendo que o ouvinte se situa nesse lugar como possibilidade de atualização de uma enunciação de retorno. Nesse sentido, a atualização de uma enunciação falada provoca uma enunciação de retorno porque há entre a alternância de emissões a presença da escuta. Assim, observar fatos linguísticos da criança em instauração na língua materna requer observar seus lugares de *eu-locutor* e de *eu-ouvinte*. Quando Benveniste (1989) aborda o monólogo como um diálogo interiorizado, defende haver, nessa estrutura enunciativa, um “eu locutor” e um “eu ouvinte”. Deslocando tal ideia para o contexto dessa reflexão, posso alargar essa noção de “eu ouvinte” para o diálogo que é exteriorizado, pois a escuta faz parte da presença de um “eu ouvinte” afetado pela enunciação do outro para emitir uma enunciação de retorno à enunciação escutada.

¹ A reflexão sobre escuta como uma enunciação implícita, que possibilita outra enunciação explícita de retorno – a emissão – é tratada por Silva e Oliveira (2021).

Com efeito, no construto teórico enunciativo benvenistiano, a emergência das pessoas se produz na enunciação: “*eu* denotando o que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que está aí presente como *tu*” (BENVENISTE, 1989, p. 84, grifos do autor). No entanto, a condição de a língua comparecer na enunciação também está atrelada à necessidade de o locutor referir pelo discurso para possibilitar ao outro correferir. Além das pessoas do discurso, a referência é parte integrante da enunciação. O mecanismo da referência faz com que o sistema da língua compareça no discurso por meio das formas *sui-referenciais* (pessoa, tempo e espaço da instância de discurso) e das demais formas da língua que adquirem valores singulares a cada enunciação.

Assim, o lugar do ouvinte se encontra no intervalo das alternâncias de emissões e pode ser tratado, como instância analítica, a partir da “evocação” de sentido que cada emissão de formas provoca. É na relação entre as emissões que a escuta pode comparecer como instância de análise, uma vez que uma emissão pode afetar outra na estrutura de diálogo.

Como uma emissão carrega efeitos da emissão anterior? Na seção seguinte, trato dos indícios desses efeitos em fatos linguísticos de uma criança.

4. Construção metodológica e operações de análise: o funcionamento da relação entre emissão e escuta no ato de instauração da língua materna

Nesta seção, apresento a construção metodológica e as operações de análise, com a consideração de que todos os fatos linguísticos são eleitos como tais a partir dos critérios que os definem como tais, pois, como diz Benveniste (1995, p. 127), “a realidade do objeto não [é] separável do método próprio para defini-lo”. Por isso, este estudo, que considera a relação emissão-escuta-emissão no quadro figurativo da enunciação, trata dessa relação via observação da alternância de protagonistas da enunciação no ato de instauração da criança na língua materna.

Assim, a presente seção traz a relação entre metodologia e análise a partir do quadro teórico esboçado nas seções anteriores.

4.1 A construção metodológica no quadro figurativo enunciativo de instauração da criança na língua materna

Os fatos linguísticos selecionados para análise fazem parte do Banco de Dados NALíngua, cujos critérios de construção desse Banco são apresentados por Del Ré, Hilário e Rodrigues (2016). Desse banco, foram selecionados fatos enunciativos de G aos dois meses e doze dias e aos onze meses e dois dias. No primeiro fato enunciativo, G está em situação de banho e em diálogo com o pai e com a mãe. No segundo fato enunciativo, G está em situação de brinquedo com a presença do pai e da mãe, mas em diálogo somente com o pai.

Como os operadores de análise, serão observados os seguintes movimentos: 1) a alternância de parceiros da enunciação; 2) a relação entre as emissões desses parceiros; 3) o modo de enunciação que convoca a criança à escuta e suscita dela uma enunciação de retorno; 4) a relação entre a emissão de retorno da criança e a emissão anterior do outro.

Com esses operadores, procuro, na análise, tratar de como a natureza articulada da linguagem comparece nos dois domínios da língua, no sistêmico e no discursivo, para ilustrar a presença da criança na linguagem e em sua instauração na língua materna.

Assim, necessariamente serão recortados da situação enunciativa um conjunto de, no mínimo, três alocações com emissões faladas: a anterior, a atual e a posterior. Nesse jogo entre emissões, será discutida a relação entre emissão e escuta.

4.2 As operações de análise no quadro figurativo enunciativo de instauração da criança na língua materna

A relação de inversibilidade criança-outro permite a atualização das pessoas do discurso e da referência em uma

enunciação falada, lugar em que a língua comparece em uma instância de discurso para possibilitar à criança preencher seu lugar enunciativo (SILVA, 2007, 2009) de ouvinte por meio da sua escuta às emissões do outro.

Esse quadro figurativo, que envolve a relação entre emissões e escutas, será abordado na sequência do estudo.

4.2.1 Quadro figurativo das relações da criança com o outro na enunciação: fato de G aos dois meses e doze dias²

A situação enunciativa a seguir apresenta G (02; 12) no banho com o pai e a mãe.

Quadro 1 – Primeiro fato enunciativo.

A situação enunciativa apresenta G no banho com o pai e a mãe. O pai é quem o banha. Ambos dialogam com ele. A mãe e o pai enunciam por ele em alguns momentos até que ele vocaliza e dirige o olhar ao pai, que continua vocalizando com sons semelhantes aos de G.	
Criança G (02.12)	Interlocutores da criança
G: vocaliza com formas enunciativas fônicas e olha para o pai. G: faz movimentos de produção de sons.	PAI: vocaliza com formas enunciativas fônicas próximas às de G.
G: [não olha e não interage com a mãe].	MÃE: dexa mamãe. Qui gostosu essi banhu de baldi. Tá bom aí G? Tô bem relaxadinho. Ai qui gostosu.
G: olha para o pai com abertura de boca. G: é...gu	PAI: tô bem relaxadinho, papai. Uma delícia. PAI: gu, é gu, é diu (muda o registro)

² Nos quadros com fatos enunciativos, são usados colchetes para turnos com emissões não verbais e parênteses para comentários da transcrição, relacionados às emissões verbais.

Nesse fato enunciativo, é interessante atentarmos para a escuta do outro em uma tentativa de reduzir a assimetria entre as emissões da criança e as emissões de quem já se instaurou na língua materna, com lugares enunciativos concedidos a G, via alternância como locutor e como ouvinte, indícios da inversibilidade *eu-tu*. A mãe vocaliza em nome de G com asserções e interrogações, que o implantam ora como *eu* (“dexa mamãe”. Qui gostosu esse banhu de baldi”) ora como *tu* (“tá bom aí G?). Na inversibilidade enunciativa, esse lugar de *tu* concedido a G suscita da própria mãe uma resposta de G, instanciado como *eu* (“Tô bem relaxadinho. Ai qui gostosu”). Essa instanciação de G como *eu* no discurso é reforçado pelo pai (“tô bem relaxadinho, papai. Uma delícia”). Assim, pai e mãe situam G em posições no discurso de quem emite e de quem escuta. Como a mãe está filmando com uma câmera em sua frente, G não a olha. O pai, ao se enunciar, provoca em G o olhar direcionado a ele em movimentos de abertura e fechamento de boca, também simulando a inserção de G como protagonista da enunciação. Esses movimentos encaminham G a produzir “é.gu”, que o pai passa a enunciar em uma espécie de espelhamento com a criança e inserindo G de fato na estrutura de diálogo como protagonista da enunciação.

Ao implantar esse outro diante de si, G produz, pelos movimentos da boca ligados à natureza articulada da linguagem presente em sua língua materna, a estrutura CV. Desse modo, emite formas sonoras em relação de diferença, como os contrastes aberto/fechado e anterior/posterior, com um embrião de sílaba /gu/ em consoante + vogal (CV), padrão silábico dominante e regular no português.

Em seu segundo mês de vida, G dá indícios de ocupar um espaço enunciativo de inversibilidade, com a presença de elementos importantes como a pausa, um lugar de escuta para a emissão vocal do outro. Seus contrastes ora comparecem com pausa, ora sem pausa. Assim, a pausa dá mostras do germe da relação emissão vocal/respiração, aspecto fisiológico importante para as enunciações vocais. A presença e a ausência de pausas

também marcam a necessária relação de diferença para a produção de sons como germe de frases/enunciados com formas produtoras de sentidos na relação discursiva *eu-tu*.

As emissões e suas pausas igualmente instanciam a intersubjetividade constitutiva da linguagem, presente na relação de inversibilidade entre emissões e escutas, dando indícios de movimentos de G na natureza articulada da linguagem para a atualização de contrastes fônicos embrionários de sua língua materna. É o biológico, o linguístico e o enunciativo nesse enredo, que enlaça linguagem (articulação e simbolismo) à língua (sistema de oposições e significações) e ao discurso (alternância de parceiros com emissões fônicas – formas – que evocam sentidos).

A natureza articulada da linguagem manifesta-se, assim, nos dois domínios: no *discursivo*, presente nas relações entre emissões e escutas via alternância de protagonistas da enunciação, que escutam e emitem formas evocadoras de sentido, e no *sistêmico*, por meio da presença articulada da língua via comparecimento de formas que produzem as distintividades (sentidos) de abertura/fechamento e anterior/posterior.

Assim, a criança está na linguagem e em movimentos na língua materna, pois é afetada pela língua na escuta das emissões ao mesmo tempo em que é provocada a atualizar emissões de retorno ao outro. Passemos a outro fato enunciativo.

4.2.2 Quadro figurativo das relações da criança com o outro na enunciação: fato de G aos onze meses e dois dias

Nesta subseção, é apresentada a situação enunciativa de G (11;2) em situação de brincadeira.

Quadro 2 – Segundo fato enunciativo.

G está brincando no tapete está brincando no tapete e em diálogo com o pai, com a participação também da mãe na situação enunciativa. O pai emite sons semelhantes aos de G, enquanto e a mãe o filma e procura atribuir sentidos às formas sonoras enunciadas por G.	
Criança G (11.02)	Interlocutores da criança
G: [ri, sai engatinhando com algumas emissões] G: mã mã mã	 PAI: a dá mamãe  PAI: a ba ba ba MÃE: conversa com alguém paralelamente
	MÃE: ele falou mamãe
G: [brinca com o carrinho]	 PAI: mã mã mã mã mã
G: [muda de posição, antes em posição de gatinho. Senta-se e continua brincando com o carrinho]	 PAI: G! (chama a criança) mã mã mã MÃE: olha seu joelho forçandu PAI: a mã mã mã mã mã mã MÃE: você tá forçandu...(em tom baixo)
G: [olha para o pai] G: humm	 PAI: mã mã mã mã mã
G: [brinquedo faz um barulho e ele olha para o pai] G: [olha para o pai] G: é mã mã mã	 PAI: é mã mã mã dá dá 
G: [ri para o pai] G: eh G: [olha para o pai]	 PAI: mã mã mã  PAI: mã mã mã 
G: [morde o carrinho e olha para o pai] G: [emite sons que evocam Descontentamento] G: humm (choramingando) G: [continua brincando com o carrinho].	 PAI: faz aquilo que você fez otru dia aqui "ah vovô"  PAI: a vovô, a vovô, fala  PAI: a bobô  PAI: vamu vê G.  PAI: a bobô

Neste fato enunciativo, G movimenta-se em sua língua materna por meio da emissão repetida da sílaba “mã”, de estrutura CV, sílaba que, nesse padrão silábico, apresenta o contraste entre fechamento (na consoante /m/) e abertura (na vogal /a/, nasalizada).

O interessante é que essas emissões fônicas comparecem como uma enunciação de retorno suscitada pelas emissões de palavras do pai, que ora joga com palavras reconhecidas da língua portuguesa (“mamãe” e “vovó”), ora com sílabas da língua (“mã mã”, “ba ba”, “bo bó”). Com isso, o pai busca aproximar-se das emissões de G, com as emissões de sílabas CV duplicadas.

Nesse jogo intersubjetivo de inversibilidades de emissões e escutas na enunciação, predomina o pai como interlocutor principal. A mãe comparece como quem atribui sentido às suas emissões e, por isso, nos enunciados da mãe, G ora é não pessoa, referência no discurso, ora é pessoa, com emissão de apelos e pedidos em ações de cuidados com a criança (“olha o seu joelho forçandu”).

Nesse fato enunciativo, a função enunciativa de intimação (apelos e pedidos marcados por formas vocativas e imperativas) convocam G a preencher um lugar de escuta na enunciação para emitir um retorno, que ele preenche ora com emissões verbais, ora sem emissões verbais, mas com gestos e com expressões faciais (olhares e risos). Essas emissões verbais e não verbais situam G na linguagem com interlocutores já instaurados na língua materna, que, em determinados momentos, colocam-se na posição de interlocutores e, em outros momentos, na posição de quem atribui sentidos. Em um caso e em outro, a escuta desses interlocutores sobre a presença de G na linguagem torna-se fundamental, porque tanto o pai quanto a mãe o situam como pessoa no discurso e como quem assume atitudes no discurso. Implantado nesse lugar enunciativo de quem escuta e de quem emite, G registra indícios de sua presença na linguagem e de sua instauração no duplo domínio articulado de sua língua materna: o sistêmico e o discursivo.

É por estar no exercício da língua, com a alternância de protagonistas da enunciação e o conseqüente preenchimento de lugares enunciativos de emissões e escutas, que a língua materna comparece para a criança com formas em relações opostas e, portanto, significativas, como o contraste de abertura e fechamento.

É a língua (sistema e discurso) se configurando para G em seus movimentos de instauração na língua materna.

Portanto, é nos discursos atualizados em frases que as formas fônicas de G se formam e se configuram em seu duplo aspecto do sentido: o sentido na interlocução (a ideia ou referência do discurso) e o sentido no sistema (a distintividade ou oposições na língua). Por estar mergulhada em enunciações, é que a criança, como ser de linguagem, pode passar dos mecanismos e traços gerais dessa linguagem para os mecanismos e traços específicos de sua língua materna. É o que nos ilustra G em seus movimentos de escuta. Movimentos impregnados de sentidos que lhe permitem emissões de retorno às formas fônicas. A escuta e as emissões do outro, a partir da atualização de formas fônicas pela criança, concedem-lhe um lugar de enunciação, situando-a em lugares distintos: ora de quem emite, ora de quem escuta.

O preenchimento desses lugares de escuta e de emissão pela criança permite o seu encontro com a língua materna a cada ato de enunciação e, conseqüentemente, a sua instauração nos dois domínios dessa língua: sistema e discurso.

5. Considerações finais

Este texto é finalizado com a retomada da questão inicial, apresentada na introdução: *como conceber linguagem e língua para explicar a instauração da criança na língua materna, na relação entre as emissões fônicas e escutas, a partir da teorização linguístico-enunciativa benvenistiana?*

Por nascermos na linguagem com a sua natureza articulada podemos nos instaurar em uma língua materna em seu duplo modo de existir: como sistema e como discurso. Essa instauração se torna possível porque a criança está em um universo de significações nas enunciações, em que as formas fônicas emitidas evocam sentidos na escuta e suscitam respostas em emissões de retorno.

Tal fenômeno possibilita à criança movimentar-se da natureza articulada geral da linguagem para a organização de formas e sentidos particulares de sua língua materna na singularidade de cada ato de enunciação. A criança, por nascer e viver na linguagem, tem uma escuta impregnada de significação, fato que lhe possibilita atribuir sentidos às formas escutadas para emitir enunciações de retorno ao outro.

A relação entre emissões e escutas, com a necessária articulação entre forma e sentido, é condição de entrada da criança em sua língua materna, pois é sempre no processo de troca que revelamos nossos movimentos em uma língua e nossa presença na natureza articulada e no funcionamento simbólico da linguagem. Nas trocas enunciativas, a língua deixa de ser possibilidade e passa a comparecer como discurso, condição para nos tornarmos falantes de uma determinada língua materna.

Referências

- BENVENISTE, Émile (1966). Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da lingüística. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 19-33.
- BENVENISTE, Émile (1966). Os níveis da análise lingüística. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 127-140.
- BENVENISTE, Émile (1966). Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 284-293.
- BENVENISTE, Émile (1974). O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 81-90.

BENVENISTE, Émile (1974). A forma e o sentido na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 220-242.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela; RODRIGUES, Rubens. O corpus NALíngua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil. **Artefactum - Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, ano VIII, n. 2, p. 1-16, 2016.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2009.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem**. 2007. 293f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10407>. Acesso em: 21 fev. 2021

SILVA, Carmem Luci da Costa Silva; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Nos rumores da língua: a escuta entre as enunciações falada e escrita da criança. **Conexão Letras**, v. 16, p. 165-190, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/116837/63706>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CAPÍTULO 2

A CRIANÇA E O ATO ENUNCIATIVO DE NARRAR: A CONSTITUIÇÃO DE UM LUGAR DE DIZER

Marlete Sandra Diedrich
(UPF)

1. Introdução

O tema deste capítulo, a criança e o ato enunciativo de narrar na constituição de um lugar de dizer, deriva de um projeto de pesquisa que temos conduzido desde o ano de 2021, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – Fapergs¹. O projeto, intitulado *A narrativa da criança no contexto da pandemia de Covid-19: deslocamentos no simbólico da linguagem*, investiga a constituição da criança como falante de uma língua, a partir de um olhar para as construções metafóricas e metonímicas nas narrativas de eventos, reais ou imaginários, produzidas por crianças de três a seis anos de idade no contexto da pandemia de Covid-19. A reflexão que apresentamos neste capítulo envolve questões advindas da pesquisa realizada², numa espécie de recorte do tema, como explicitamos a seguir. Fazemos isso no intuito de aprofundar a discussão iniciada por ocasião da Janela de Debate da qual participamos, *A relação língua-discurso na aquisição*

¹ A realização do projeto foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, segundo parecer de nº 4.849.264, de 2021.

² Parte dos resultados da investigação podem ser vistos no Caderno que acompanhou a Exposição *Era uma vez...* narrativas de crianças na pandemia de Covid-19: discursos que reinventam o mundo, publicado em 2022, o qual apresenta também o dado constante no recorte enunciativo 1 aqui analisado; os resultados finais da pesquisa encontram-se em obra ainda no prelo.

da fala, no V Encontro Nacional sobre a Linguagem da Criança, em 2021. Temos por objetivo, nesta reflexão em particular, discutir o papel da narrativa na constituição de um lugar de dizer ocupado pela criança em sua trajetória de aquisição de uma língua.

Abordamos o tema na perspectiva aquisicional enunciativa (Cf. SILVA, 2009), a qual, derivada por Silva (2009) da concepção enunciativa de Émile Benveniste (1989, 2005), propõe um olhar para a aquisição da língua a partir do seguinte dispositivo teórico-metodológico: (*eu-tu/ele*)-*ELE*. Esse dispositivo comporta a criança (*eu*), o outro (*tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*). Nessa perspectiva, ganham destaque os movimentos da criança entre o geral da língua (sistema) e as particularidades do uso (discurso). É importante esclarecermos que, no domínio do sistema, encontramos as relações de oposição e integração (sentido) das unidades da língua; no domínio do discurso, a relação de intersubjetividade e a operação de referência determinam o agenciamento de palavras (forma) e a ideia da frase (sentido). Em nossa reflexão, usamos a expressão “língua-discurso”, a qual permite pensarmos no comparecimento da língua não apenas como sistema, mas como sistema atualizado no discurso, conforme Benveniste (1989, p. 229). Sendo assim, olhamos para as formas e os sentidos da língua-discurso mobilizados na narrativa, a qual deriva do ato enunciativo de narrar e exerce importante papel na constituição da criança falante numa sociedade que narra. Já a cultura, nessa perspectiva, é constitutiva da língua e, com ela, forma um todo indissociável.

Para darmos conta do tema em foco, nos limites deste capítulo, diferentemente do que em geral se faz em trabalhos desta natureza, não elencamos fundamentos teóricos para depois apresentarmos os dados a serem analisados. O que fazemos é interrogarmos, na seção subsequente a esta *Introdução*, os dados selecionados, os quais são constituídos por dois recortes enunciativos³ marcados por narrativas de Anita, uma das crianças participantes de nossa

³ O termo *recorte enunciativo* designa “o espaço de discurso em que determinado tema é referido e co-referido na alocação” (SILVA, 2009, p. 219)

pesquisa. Optamos por partir da interrogação dos dados e, conduzidos por ela, apresentarmos os fundamentos teórico-metodológicos que nos guiam nesta incursão, porque parece-nos ser este modo mais promissor na busca da interação com o público-leitor. Após a reflexão apresentada, organizamos a explanação dos resultados da análise, os quais são apresentados na seção intitulada *Considerações finais*.

2. A criança e o ato enunciativo de narrar

Como já afirmamos, esta reflexão se situa numa perspectiva aquisicional enunciativa⁴. Nessa abordagem, segundo Silva (2009), ganham destaque três operações no processo de instauração da criança em uma língua: a) a **operação de preenchimento de lugar enunciativo**, a qual envolve a mudança de posição da criança de convocada pelo outro (conjunção *eu-tu*) a convocar o outro (disjunção *eu/tu*); b) a **operação de referência**⁵, entendida como aquela decorrente do exercício do discurso, quando os signos, enquanto entidades conceptuais e genéricas, são utilizados como palavras para noções sempre particulares; esta operação envolve, na relação da língua com o mundo, a passagem de uma referência mostrada (ancorada na situação de enunciação) para uma referência constituída no discurso (ancorada no próprio discurso); e c) a **operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso**, em cuja realização se presentificam as formas de pessoa, espaço e tempo, por meio das quais a criança estabelece relações enunciativas mais complexas com os acontecimentos, como a retomada de eventos passados, a projeção de acontecimentos futuros ou mesmo a simulação de acontecimentos apenas imaginados.

⁴ Para conhecer mais sobre a abordagem e a atualidade de seus temas, sugerimos a leitura de Silva, Oliveira; Diedrich (2020); Silva; Oliveira (2021).

⁵ Destacamos o importante trabalho de Oliveira (2022) acerca do tema “referência” na obra benvenistiana, o qual não discutiremos de modo específico neste capítulo, mas cuja leitura influenciou, de certa forma, a reflexão apresentada.

Dito assim, passamos, na sequência, a convocar a criança cujas narrativas ilustram nossa reflexão. Trata-se de Anita, uma menina na faixa etária de três anos, a qual reside com os pais e os irmãos, frequenta uma escola de Educação Infantil em sua cidade, no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Anita habita um mundo de narrativas que lhe chegam, principalmente, pelas histórias cantadas nas cantigas dos DVDs, ouvidas e *reinventadas* com os irmãos; pelos desenhos animados, cujas aventuras são *reproduzidas*⁶ nas brincadeiras cotidianas; e pelas dramatizações, povoadas de fantoches, promovidas no ambiente escolar e *revividas* nas interações domésticas com a mãe. Em tempos de pandemia, período no qual se deu a geração e o registro dos dados analisados, com a necessidade de distanciamento físico do mundo externo, Anita tem seu mundo de narrativas alimentado nas interações com os familiares e com as amigas, com as quais têm contato via chamadas de vídeo realizadas com o telefone celular.

Os dois recortes enunciativos selecionados dão mostras da trajetória de Anita na aquisição da língua, uma vez que os fenômenos marcados e analisados por nós apontam para determinados deslocamentos vivenciados pela criança em relação à língua-discurso mobilizada nas narrativas e suas particularidades no arranjo de formas e sentidos, como veremos a seguir.

⁶ O prefixo *re-*, na abordagem enunciativa benvenistiana, na qual, como já afirmamos, origina-se a perspectiva aquisicional enunciativa, assume um valor especial, como amplamente registrado nos estudos de pesquisadores que se dedicam a essa abordagem, com destaque para Dessons (2006): a linguagem envolve uma permanente renovação do dito, jamais uma mera repetição. Para marcar essa nuance de sentido, grafamos o referido prefixo, neste capítulo, em itálico, nas palavras que denotam a ideia de renovação. Salienta-se que, conforme destacado por Oliveira (2022), no texto original de Benveniste (1966, p. 25), *Coup d'œil sur le développement de la linguistique*, em francês, no qual é apresentada a ideia de que “Le langage *re*-produit la réalité”, além do itálico, consta, na palavra “*re*-produit”, o uso de hífen. Já na tradução brasileira, *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (BENVENISTE, 2005), nenhuma dessas marcas foi registrada. Consideramos esses elementos tipográficos bastante significativos na obra benvenistiana e, por isso, damos a eles a atenção do registro.

É importante destacar que os dados foram produzidos em situação naturalística e registrados em vídeo pelos pais da criança, uma vez que não seria possível, naquele momento, uma aproximação nossa, como pesquisadora, com a criança, dada a necessidade de distanciamento físico exigido por conta da ameaça do vírus. Sendo assim, os registros em vídeo chegaram até nós por meios digitais e foram transcritos segundo normas definidas para o fim do projeto de pesquisa em questão, explicitadas na sequência.

Quadro 1 – Normas de transcrição.

FENÔMENO	CONVENÇÃO
Pausas indicativas de fechamento de período e pausas em geral	Reticências
Entonação ascendente	Letras maiúsculas
Alongamentos vocálicos	Repetição da letra indicativa do fonema alongado
Exclamações e interrogações	Uso dos pontos característicos
Silabação	Hífen
Interrupção	Barra

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A transcrição nos permitiu gerar os recortes aqui analisados, os quais são compostos pelos segmentos assim nomeados: **Situação**, trilha na qual se descreve a cena vivenciada pela criança e pelos seus pares; **Anita**, trilha na qual se apresenta a fala da criança; **Corpo**, trilha na qual se descrevem aspectos da gestualidade da criança no momento em que ela enuncia; **Mãe** (apenas no recorte 2), trilha na qual se apresenta a fala da mãe.

Recorte enunciativo 1

Situação Anita, com 3 anos, 9 meses e 9 dias, acompanha, com gestos ensaiados e com um cantarolar entrecortado, o vídeo musical que roda na televisão da sala e que contém imagem de patinhos coloridos saltando na tela. Anita procura acompanhar a música. Uma criança menor, o irmão de Anita, anda pela sala se apoiando nos móveis.

Anita O patinho azulzinho
resolveu mudar de cor
usou tinta colorida
e vermelho ele ficou
viva o patinho vermelho
viva o patinho vermelho
viva o patinho vermelho

Corpo Anita balança o corpo para frente e para trás, mexe a cabeça para a direita e para a esquerda, move o corpo em movimentos de dança à semelhança da imagem dos patinhos que aparecem na tela da televisão.

Recorte enunciativo 2

Situação Anita, com 3 anos, 9 meses e 24 dias, tem em mãos asas de borboleta com elástico, as quais funcionam como partes de vestuário de fantasia infantil. Anita movimenta as asas enquanto vai narrando uma história para a mãe.

Anita uma borboletinha...ela tava vooaaando...vooaaando e encontrou uma menina...a mãe dela...e não desistia...ela foi pro caminho dela depois ela foi pra baixo pra cima e...pra/...pra baixo pra baixo e pra cima...pra baixo e pra cima

Corpo Anita projeta as asas da borboleta no ar, com movimentos para baixo e para cima, num verdadeiro acompanhamento gestual da sua fala.

Anita e depois...ela en/ ela encontrou uma senhora.....e foi lá perto dela... ..eeee...PAUsou...e depois!?

Corpo Anita se detém a olhar fixamente para as asas de borboleta, mexendo em um enfeite das asas.

Anita oh mãe parece que tem tatu/tatuagem nééé?

Mãe o brilho dela né?

Anita oh mãe...parece que tem tatuagem nééé?

Corpo Anita ergue o olhar das asas para a mãe enquanto faz a pergunta, mas mantém o dedinho no enfeite das asas da borboleta.

Mãe humhum

Anita e /de/ oh mãe depois a senhora deu???

Corpo Anita passa a mão carinhosamente nas asas da borboleta enquanto interroga a mãe com o olhar, como se a estivesse convocando a completar a história.

Anita CARINHO NELA! depois depois deu co-mida pra ela... aug!

Corpo Anita mexe bruscamente as asas da borboleta fazendo parecer que o animal está comendo.

Anita depois ela voou para/pa loonge

Corpo Anita retoma o movimento do voo das asas da borboleta, agitando-as no ar e afastando-as da mãe.

- Anita** e encontrou OUtra senhora
- Corpo** Anita muda a direção das asas da borboleta a fim de aproximá-las novamente da mãe
- Anita** e ela sentou e não parecia e ela não desistia tá?
e depois ela foi ... ela foi abraçar a senhora
- Corpo** Anita deposita as asas da borboleta sobre o pescoço da mãe
- Anita** ... esta era a vizinha dela e... FIM

Apresentados os dois recortes enunciativos que dão aporte à nossa reflexão, entendemos ser necessário, primeiramente, esclarecermos o conceito de *narrativa* assumido por nós em nossas investigações. A concepção de *narrativa* que nos move se afasta das concepções advindas dos estudos da narratologia ou mesmo dos estudos do texto, as quais, em nossa interpretação, fixam-se em estruturas pré-definidas, norteadoras do evento discursivo, à semelhança de um molde: tempo, espaço, personagens, evento principal, evento secundário, por exemplo. Nossa concepção, ao contrário, advém de uma abordagem enunciativa, mais particularmente, de uma abordagem enunciativa benvenistiana (BENVENISTE, 1989), segundo a qual o ato de mobilização da língua no discurso é um ato singular e irrepitível. Não cabem, nessa abordagem, estruturas pré-definidas, como se essas pudessem ser simplesmente buscadas e encontradas pelo pesquisador na manifestação da criança. Ora, se o discurso é sempre uma *reinvenção*, a narrativa, a cada vez que é produzida, também será uma *reinvenção*. Em trabalhos anteriores (DIEDRICH, 2022), já definimos a narrativa como uma forma complexa do discurso resultante do ato enunciativo de narrar, por meio do qual o acontecimento, real ou imaginário, é *reproduzido*, e para o qual concorre a atualização de formas e sentidos. Reiteramos

essa definição na reflexão aqui apresentada. Esclarecemos que a ideia de complexidade é por nós tematizada por meio de um deslocamento do que propõem Flores e Teixeira (2013). Como já afirmamos em Diedrich (2022), pensamos no conceito de *complexidade* como a característica das unidades formadas por outros elementos, a elas internos e cujo funcionamento é interdependente. Assim, a narrativa é entendida por nós como *forma complexa do discurso*, porque mobiliza, na sua constituição, outros elementos enunciativos, dos quais se destacam aqueles implicados nas relações de tempo e de espaço, as quais têm seu funcionamento atrelado à unidade narrativa.

Dito isso, podemos esclarecer por que afirmamos que há narrativa tanto no recorte enunciativo 1 como no recorte enunciativo 2 anteriormente apresentados. No recorte 1, encontramos a criança reproduzindo sons e gestos da cena musical que a tela da televisão apresenta; por sua vez, no recorte 2, a mesma criança interage com a mãe a partir de uma cena imaginária criada com o apoio das asas da borboleta. Sem dúvida, trata-se de enunciações bastante distintas: no recorte 1, a criança encontra-se, aparentemente, presa ao que enuncia a tela da televisão e parece tentar repetir o que ouve e vê; no recorte 2, há um investimento num relato imaginado, mas que, de alguma forma, também se prende à dependência das asas da borboleta, elemento do mundo físico ao qual a criança recorre para organizar seu relato. Os dois recortes, no entanto, apresentam uma característica em comum, a temporalidade enunciativa: há um evento que se presentifica no ato de enunciar da criança, no *agora*, tempo que caracteriza toda enunciação.

No recorte 1, desfilam no discurso da criança patinhos que vão mudando de cor. Esse é o acontecimento anunciado na tela da televisão e *reinventado* pela criança em seu dizer. A ideia de “*reinvenção*”, como já afirmamos, exige atenção em nossa análise. As emissões vocais de Anita procuram acompanhar a emissão de sons da televisão, em sincronia com os gestos de dança, os quais se encarregam de colocar a própria criança no lugar dos patinhos personagens cujas cores vão se modificando no fio do discurso. A

temporalidade do evento transmitido na tela da TV se atualiza nas emissões vocais e na gestualidade da criança. Não se trata, portanto, de mera repetição. O que temos, na manifestação da criança, é a *renovação* das formas e dos sentidos da língua mobilizados no discurso. Essa *renovação* se dá a conhecer nos arranjos vocais, em especial, nas interrupções, na entonação e nos alongamentos vocálicos da fala da criança. Com o investimento vocal e gestual unidos e em sintonia, Anita enuncia o evento: narradora e personagem se confundem nesse relato de tal forma que a narrativa é capaz de burlar a realidade imediata. Nessa realidade, patinhos são personagens da narrativa apresentada na tela da televisão, enquanto a criança é a espectadora. A relação de intersubjetividade se estabelece, num primeiro momento, entre quem narra os eventos na tela e a criança. No entanto, na sequência, em função da reversibilidade enunciativa que caracteriza toda enunciação e que permite à criança passar da condição de convocada à convocação do outro (Cf. Silva, 2009), Anita se apropria da narrativa e ocupa o seu lugar de dizer na enunciação, enunciando a aventura dos patinhos que mudam de cor a partir do *eu*: a realidade agora é outra, pois, no discurso da criança, realiza-se a representação de uma realidade imaginária, na qual Anita assume, metaforicamente, via gestualidade da dança, o lugar ocupado pelos patinhos, figurativizando a ação das personagens que mudam de cor; assim como, via arranjos vocais da língua-discurso, Anita narra o evento em sintonia com a dança do seu corpo, ocupando também o lugar de narradora da história. Dessa forma, um novo mundo e um novo acontecimento ganham vida na enunciação da criança, marcados pelos eventos sequenciais de mudança de cor das personagens. As estruturas frasais que compõem a história dão a impressão de serem praticamente as mesmas, mas a referência do discurso é outra: a cada vez que se enuncia a mudança de cor, é uma nova personagem vivenciando um novo evento na temporalidade que só pode ser atualizada no discurso. A sequência de fatos da narrativa se estabelece na efemeridade da língua no discurso e se encarrega das

singularidades vocais que marcam o dizer da criança. Tempo e espaço do acontecimento são, assim, atualizados no fio do discurso.

Logo, podemos afirmar que, no recorte 1, via atualização do evento narrado, a criança: a) preenche o lugar enunciativo ao assumir o dizer da narrativa a partir de si, na fusão de narradora-personagem mobilizada no seu relato (operação de preenchimento de lugar enunciativo); b) estabelece novas referências, também decorrentes do preenchimento do lugar enunciativo: todas as referências do mundo narrado se constituem a partir do *eu*, embora ainda dependentes da narrativa transmitida pela televisão. A operação de referência encontra-se, portanto, ancorada, em certa medida, na situação de enunciação (operação de referência); c) mobiliza formas e sentidos da língua à sua maneira, com arranjos vocais específicos, para atualizar o acontecimento narrado a partir do *eu*, num novo tempo e num novo espaço, marcados pela sincronia do gesto e do dizer, embora ainda não se verifiquem investimentos mais complexos na narrativa, como a simulação de acontecimentos apenas imaginados (operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso).

No recorte 2, a narrativa se estabelece de um modo diferente. As relações de sentido vão se dando a conhecer a partir de um elemento concreto da realidade física: a asa da borboleta, a qual, metonimicamente, atua como representação não de uma borboleta apenas, mas do mundo imaginário que vai se constituindo na narrativa da criança. É a asa que possibilita à criança construir e reconstruir, a cada novo fato que vai se desenrolando na sequência, a temporalidade do evento narrado. Novos e inusitados acontecimentos se dão a conhecer à medida que os movimentos corporais direcionadores da asa estabelecem, com a condução vocal da narrativa, novas relações de sentido. Na verdade, tempo e espaço da narrativa se fundem no dizer da criança: mundo físico real e mundo imaginário concorrem na atualização do evento na sequência do discurso. Os arranjos sintagmáticos que compõem a narrativa se estabelecem a partir das duas grandes operações enunciativas já citadas. A primeira delas é a intersubjetividade,

constituída sempre em relação ao outro, neste caso, a mãe, cuja escuta atenta é fundamental para o desenrolar dos eventos narrados. Nessa relação, a criança convoca o outro a comparecer, em alguns momentos, na narrativa, como ocorre quando aproxima as asas da borboleta do corpo da mãe e insere a figura da mãe na história narrada. A outra operação é a de referência; por meio dessa operação, Anita mobiliza a língua no discurso para referir e correferir, na relação com a mãe, o mundo que compõe o universo narrado, numa mescla explícita dos elementos do mundo real e do mundo imaginado. A construção do mundo imaginado é, por vezes, interrompida pela criança para que se estabeleça nova relação enunciativa com a mãe numa referência direta ao mundo físico à sua volta, como ocorre em “oh mãe parece que tem tatu/tatuagem nééé?”. A criança se desloca, via ato narrativo, entre o mundo imaginado e o mundo real à sua volta, ajustando o seu dizer para constituir diferentes referências com o outro. Vemos, nesse ajuste de referências construídas nas relações com os elementos do mundo físico à sua volta e com os elementos do mundo imaginado na narrativa, a criança criar o acontecimento, o que permite ao outro *recriar* a realidade narrada.

Portanto, mais uma vez, a narrativa garante à criança tanto o seu lugar de dizer quanto o seu deslocamento entre as formas e os sentidos da língua no discurso. Em relação às operações enunciativas, de modo mais explícito, podemos afirmar que, no recorte 2, o ato de narrar permite à criança: a) não somente o preenchimento do lugar enunciativo, mas, principalmente, o reconhecimento do efeito que esse lugar preenchido exerce na relação com o outro, lugar ocupado pela mãe, a qual, convocada pela criança, participa do relato ora como ouvinte, ora como personagem (operação de preenchimento de lugar enunciativo); b) o estabelecimento de novas referências constituídas na integração de unidades no discurso, o que leva à *representação* de eventos imaginários, nos quais acontecimentos inusitados encontram expressão e podem ser partilhados com o outro (operação de referência); c) a mobilização de formas e sentidos da língua, como

os índices de tempo e espaço, para a simulação de acontecimentos apenas imaginados, os quais, em sua relação de oposição com o mundo físico à volta, exigem investimentos mais complexos nos modos de inscrição enunciativa na língua-discurso (operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso).

A discussão desses dois recortes permitiu realizarmos a reflexão pretendida. Na sequência, apresentamos um quadro-síntese com as nossas principais constatações.

Quadro 2 – Quadro-síntese da reflexão apresentada.

A narrativa, na perspectiva aquisicional enunciativa, por nós assumida, é concebida como uma forma complexa do discurso resultante do ato enunciativo de narrar, por meio do qual o acontecimento, real ou imaginário, é reproduzido e para o qual concorre a atualização de formas e sentidos.

Tanto no recorte 1 como no recorte 2, o ato enunciativo de narrar da criança é dependente de elementos do mundo físico, mas não limitado a eles: esses elementos atuam como desencadeadores do mundo imaginário narrado pela criança e projetam-se na narrativa como elementos do discurso, representações simbólicas capazes de instituir novas relações intersubjetivas e novas referências na mobilização das formas e sentidos da língua no discurso. Esses elementos do discurso, portanto, estabelecem, na enunciação da criança, relações metafóricas e/ou metonímicas via sintagmatização das formas e sentidos que constituem a narrativa.

Ao narrar, a criança transita entre o mundo vivido no presente e o mundo imaginado. Ela faz isso a partir das possibilidades que a língua-discurso lhe dá, numa constante reinvenção das formas e dos sentidos, na relação com o outro (operação de intersubjetividade) e na relação com o mundo (operação de referência). A narrativa, assim, permite à criança inscrever-se na língua-discurso para ocupar seu lugar de dizer na sociedade que narra (operação de inscrição enunciativa).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com essas constatações, aproximamo-nos de outra questão: que mudanças no modo de a criança mobilizar a narrativa, nos dados analisados, caracterizam a aquisição da língua? Temos clareza de que se trata de um curto espaço de tempo entre a produção de cada recorte enunciativo e certamente não estamos propondo um “salto evolutivo” entre um recorte e outro. Pelo contrário, defendemos a ideia de que há uma gradação na complexidade das relações mobilizadas na enunciação da criança, ou seja, as operações que se presentificam no recorte 1 são as mesmas que se mostram no recorte 2. O que muda, de fato, é o modo como essas operações se caracterizam em cada recorte. Além disso, é preciso pontuar que entendemos a aquisição como experiência de significação que se marca na historicidade da criança na linguagem; logo, não se trata de substituição de um quadro por outro na longitudinalidade dos fatos, mas de vivências constituídas pelo ato narrativo, as quais permitem à criança o deslocamento entre formas e sentidos da língua atualizados no discurso. Esse deslocamento se dá a conhecer no modo como a criança ocupa seu lugar no diálogo a cada nova situação vivenciada. No caso específico do ato narrativo, a criança ajusta seu dizer na complexidade narrativa característica do ato enunciativo em questão. Assim, em termos de mudanças, podemos afirmar que a criança vivencia, no recorte 1, uma dependência maior da narrativa a ela apresentada na tela da televisão; já no recorte 2, com maior independência e criatividade, a criança mobiliza, via relações intersubjetivas e referenciais, formas e sentidos da língua que lhe permitem maior autonomia no ato enunciativo de narrar os eventos a partir de si, o que envolve, principalmente, a imprevisibilidade dos eventos narrados no fio do discurso. Essa imprevisibilidade exige da criança um investimento maior nas formas e nos sentidos atualizados na língua-discurso do que exigiu a narrativa presente no recorte 1, como comprovam os diversos quadros imaginados pela criança e que a situam ora no mundo real à sua volta, ora no mundo imaginado, com a devida passagem de um universo a outro.

3. Considerações finais

Lembramos que nosso objetivo foi refletir sobre o papel da narrativa na constituição de um lugar de dizer ocupado pela criança em sua trajetória de aquisição da língua. Para atingirmos esse objetivo, conduzimos a análise enunciativa de dois recortes de uma mesma criança: um recorte produzido aos 3 anos, 9 meses e 9 dias e outro recorte produzido aos 3 anos, 9 meses e 24 dias. A partir desses dados, abordamos a concepção de narrativa como forma complexa do discurso.

Na investigação aqui apresentada, vemos a criança estabelecer relações entre formas e sentidos da língua no discurso cada vez mais elaboradas em sua trajetória marcada por narrativas, o que nos permite afirmar que há mudanças no modo de a criança estabelecer tais relações, condição para pensarmos a aquisição da língua.

As mudanças observadas apontam para dois grandes movimentos que marcam a trajetória da criança na língua-discurso: a passagem da criança de ouvinte de histórias à contadora de histórias, o que implica o preenchimento de um lugar enunciativo constituído na relação entre *eu* e *tu*; a passagem entre mundos, reais e ou imaginados, constituídos no discurso, a qual permite o fundamento da abstração como capacidade que está na base das funções conceituais do humano. Esses dois grandes movimentos nos levam a afirmar que, por meio da narrativa, a criança ocupa seu lugar de indivíduo numa sociedade que narra.

Referências

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale 1**. Paris: Gallimard, 1966.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

DESSONS, Gérard. **Émile Benveniste, l'invention du discours**. Paris: Éditions in Press, 2006.

DIEDRICH, Marlete Sandra. A criança e suas narrativas: a experiência constituída nos ruídozinhos vocais. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (Orgs.). **O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 204-220.

DIEDRICH, Marlete Sandra. **Narrativas de crianças na pandemia: discursos que reinventam o mundo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidades em Émile Benveniste. **ReVEL**, Porto Alegre, edição especial, n. 7, p. 1-14, 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. **O problema da referência em Émile Benveniste**. 2022. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

SILVA, Carmem Luci da Costa; OLIVEIRA, Giovane Fernandes; DIEDRICH, Marlete Sandra. A teoria da linguagem de Émile Benveniste: uma abertura para os estudos em aquisição da linguagem. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 56, p. 259-280, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/47445>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Carmem Luci da Costa; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Nos rumores da língua: a escuta entre as enunciações falada e escrita da criança. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 16, n. 25, p. 165-190, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/116837>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAPÍTULO 3

O RITMO NAS PRODUÇÕES INFANTIS VOCOCINÉTICAS: O JARGÃO EM EVIDÊNCIA

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(UFPB/CNPq)

1. Introdução

Estudos recentes numa perspectiva neuronal vêm mostrando como o sistema motor e o vocal estão articulados. Como destacam Gentilucci e Corballis (2006), tais sistemas se organizaram no desenvolvimento da coordenação mão-boca, que se tornou cada vez mais importante com os ancestrais primatas.

De acordo com Polia (2019), com base em Bates e Dick (2002), o desenvolvimento do gesto e da fala (produção vocal) está acoplado neurologicamente, existindo uma sobreposição no controle neural para gesto e fala, através da propagação da ativação neural de uma região do cérebro para outra, o que poderia explicar a co-ocorrência de ambos.

As origens da sincronia entre gesto e produção vocal podem ser observadas nas primeiras atividades do bebê que envolvem o uso da mão e da boca, através do reflexo de Babkin, que é possível ser verificado em recém-nascidos neurologicamente típicos, no estado de vigília. Esse reflexo pode ser obtido através de uma pressão com os polegares de um adulto em ambas as palmas das mãos do bebê. Como resposta, ocorrem a abertura da boca, a flexão dos membros superiores, a flexão da cabeça e o fechamento dos olhos (SHEPPARD; MYSAK, 1984).

Durante o desenvolvimento do recém-nascido, os movimentos rítmicos das mãos e o balbuciar surgem aproximadamente ao mesmo tempo, sendo que as atividades manuais e vocais têm igual

acesso aos processos cognitivos que lhes são subjacentes (IVERSON; THELEN, 1999). Assim, o estado “natural” da linguagem seria um conjunto *fala-chinesa*. Nesse sentido, do ponto de vista filogenético, não houve uma troca das ações gestuais para as ações vocais, mas a linguagem sempre foi “polimodálica”, desde o início (KENDON, 2009).

Como salienta Iverson (2010), o desenvolvimento da linguagem deve ser visto no contexto do corpo no qual o sistema de linguagem em desenvolvimento está inserido. Para a autora, as mudanças nas habilidades motoras (ou seja, conquistas e avanços na postura, na locomoção independente e na manipulação de objetos) proporcionam aos bebês um conjunto mais amplo e diversificado de oportunidades para agirem no mundo. Essas oportunidades proporcionam contextos para a aquisição, a prática e o refinamento de habilidades que contribuem, tanto direta quanto indiretamente, ao desenvolvimento da linguagem. E o ritmo exerce um papel importante nesse desenvolvimento, tanto vocal – balbúcio – quanto motor – movimento dos braços durante o balbúcio.

Em relação ao ritmo, Goswami (2019; 2022) tem mostrado que, há mais de três décadas, pesquisas comportamentais entre línguas mostraram que recém-nascidos podiam discriminar idiomas de diferentes classes rítmicas (com tempo de ênfase versus tempo de sílaba), o que levou à proposição de que a discriminação rítmica poderia ser um precursor da aquisição da linguagem. Os bebês que ouviam árabe balbuciavam os ritmos do árabe, enquanto os bebês que ouviam francês balbuciavam os ritmos do francês, por exemplo. A autora acrescenta que o balbúcio segue o tempo rítmico e os padrões de ênfase da prosódia da língua: é, pois, um comportamento especificamente linguístico.

Essa visão é antagônica às perspectivas mais tradicionais acerca da primazia do fonema na aquisição da linguagem, segundo as quais o fonema ocupa o espaço básico do código neural para a fala.

Goswami (2022) pontua que, em contraste com a visão dominante do fonema, uma análise puramente acústica do sinal de fala revela que os “fonemas” são uma abstração do próprio sinal e

são categorias perceptuais impostas pelo ouvinte alfabetizado letrado. A partir dessas descobertas, a pesquisadora indaga: *If infants do not learn a pronouncing dictionary of phonemes, then what are they learning?*¹. Quem respondeu essa questão há cerca de três décadas foi Scarpa (1985, 1999, 2007) ao afirmar que a prosódia, nas línguas, é o encontro da interface entre componentes linguísticos, desde os mais formais até os mais discursivos. Por um lado, é a via privilegiada de engajamento do bebê no diálogo, nos processos de subjetivação, no dialogismo. Por outro lado, é o veículo primeiro da organização das formas linguísticas, sobretudo através da construção dos sistemas de entoação e ritmo (aí incluído o acento) numa língua como o português. Ao propor uma hipótese *topdown* para a aquisição da linguagem, Scarpa afirma que

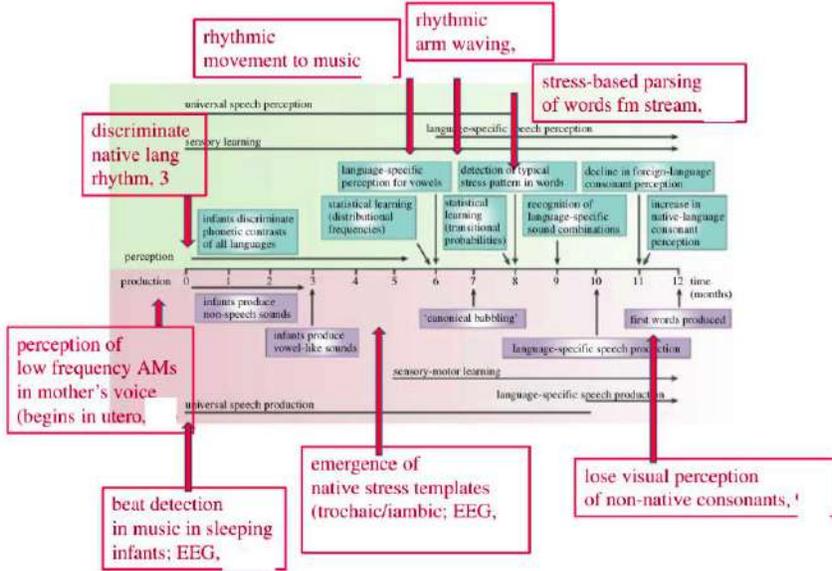
a criança empreende um trabalho “de cima para baixo” com a organização prosódica, em interação constante com os outros componentes linguísticos. Parece que o acento nuclear, de cunho entonacional, é o ponto de referência pelo qual a criança é atraída para a linguagem e vislumbra nela um princípio de estruturação. (SCARPA, 2007, p. 21).

Como discutiremos mais à frente, a hipótese *topdown* vem suprir as lacunas trazidas quando se privilegia tão somente a aquisição fonológica.

Com o foco nas habilidades perceptuais, Goswami (2022) assume um modelo ontogenético, mostrando como as habilidades perceptuais vão se estruturando no bebê. A Figura 1, a seguir, mostra essa linha temporal:

¹ “Se os bebês não aprendem a pronunciar um dicionário de fonemas, então o que eles estão aprendendo?”.

Figura 1 – Proposta de linha de tempo ontogenética.



Fonte: Adaptado de Goswami (2022).

Dando robustez a esse modelo, Goswami (2022), com base diversos dados de estudos psicoacústicos, neurais, comportamentais e de modelagem da fala, propõe a Temporal Sampling Theory² (TS) para a aquisição da linguagem, com foco no ritmo. Segundo a autora, a TS busca explicar os dados de bebês e crianças com relação a ritmo, fonologia, sintaxe, processamento sensorial do tempo de subida/AMs e desenvolvimento da linguagem, embora tal teoria tenha sido originalmente proposta para explicar apenas as dificuldades fonológicas na dislexia. Tal teoria propõe que o alinhamento automático dos ritmos cerebrais endógenos com os padrões rítmicos da fala é um processo inconsciente e fundamental ao desenvolvimento linguístico.

Nesse sentido, a proposta dá ênfase ao papel do ritmo na aquisição da linguagem e destaca que o ritmo é uma percepção multimodal. Os sinais visuais de ritmo fornecidos pelos movimentos

² Teoria do Alinhamento Temporal.

da cabeça e das bochechas sincronizados com o ato de articulação, bem como o conhecimento motor de como preparar os articuladores para falar, convergem com informações rítmicas acústicas no processamento da linguagem. A fala, assim, é processada como um som, como uma entrada visual e como uma ação. Dessa forma, os padrões de ritmo da fala são fundamentais para o processamento linguístico sensorial e neural. As rotinas rítmicas típicas dos cuidados infantis em muitas culturas, a prática parental de cantar canções de ninar para os bebês e a presença onipresente da fala dirigida ao bebê melhorariam os componentes fundamentais de modulação de amplitude (intensidade ou mudança de energia), possibilitando compreender a aquisição da linguagem na formação de um cérebro linguístico (GOSWAMI, 2022).

Trata-se de uma proposta centrada na percepção inicial do bebê, atribuindo um papel significativo ao aparato perceptual nele disponível desde o útero e ao modo como tal aparato vai se estruturando ao longo dos primeiros 12 meses. Essa proposta atribui, inclusive, um papel de destaque à modulação dessa percepção a partir das rotinas que envolvem a fala dirigida ao bebê.

A esse respeito, Cavalcante (1999, 2011), Cavalcante e Barros (2011) e Cavalcante e Scarpa (2022) mostram o papel fundamental da interação adulto-bebê e o uso do manhês ou fala dirigida ao bebê. Os trabalhos mostram que as configurações vocais, segmentais e prosódicas da fala materna dirigida ao bebê convocam as subsequentes produções vocais deste³, que, ao interagir, espelha/recorta tais configurações da fala materna, numa ação de modulação que estrutura o diálogo mãe-bebê.

Como pontua Cavalcante (1999 e outros), a demonstração da capacidade perceptual prosódica dos recém-nascidos tem sido destacada em trabalhos como os de Kent e Míolo (1995), que mostram como a percepção da fala no infante tem sido uma intensa

³ São recortes entonacionais específicos como os tons imitativos da fala dirigida ao bebê (ascendente, por exemplo), passando por incorporações de blocos prosódicos e jargões, até chegar à produção de vocábulos.

área de pesquisa, principalmente quando se tenta responder a questões como a capacidade do infante em discriminar e reconhecer os sons da fala e o modo como tal capacidade se desenvolve em face da exposição a uma língua particular. Outros autores, como Lecanuet e Granier-Deferre (1993), afirmam que, ainda no útero, o feto já pode ser exposto à voz humana e a algumas características do ambiente de linguagem, em especial à voz materna.

Em muitos desses estudos, subjaz a concepção implícita da percepção como um mecanismo inato. A esse propósito, Locke (1995) afirma que “o bebê é incompleto do ponto de vista do desenvolvimento, mas é **totalmente competente** para lidar com a exibição de pistas que têm significado biológico” (LOCKE, 1995, p. 235, negritos nossos).

Dotar o bebê de uma competência perceptual é tomá-la como algo que já existe, que está pronto para ser posto em ação, através de estímulos acústicos salientes na fala a ele dirigida. Essa é a perspectiva de Fernald (1993), de Fernald e Kuhl (1987) e, também, está na base do modelo de Goswami (2019). O problema, aqui, é considerar o ambiente linguístico externo (input) como mero desencadeador de uma capacidade inata⁴. O ponto de destaque na proposta reside no papel da modulação, isto é, como essa capacidade do bebê vai sendo guiada para linguagem? Nesse ponto, entra nossa contribuição, com foco na interação com o adulto em contextos de fala dirigida ao bebê.

Concebemos a emergência da linguagem simultânea ao processo de constituição dos sujeitos enquanto falantes de uma determinada língua. Essa é a perspectiva teórico-metodológica por nós adotada: “É a unidade relacional ‘mãe-bebê’ que possibilita os primeiros indícios de emergência do sujeito via linguagem” (CAVALCANTE, 1999; CAVALCANTE; NASLAVSKY, 2011). Isso porque a configuração prosódica característica da fala dirigida ao bebê produz muitos efeitos interpretativos: convoca o bebê para o diálogo; ocupa o lugar discursivo do bebê; recorta e incorpora o

⁴ Para uma crítica a esse respeito, ver Cavalcante (1999) e Scarpa (2007).

dizer do bebê (que se manifesta, muitas vezes, no corpo – voco-cinese); faz silêncio (pausas) para o bebê enunciar.

Como destaca Lindblom (1985), a percepção não está nas pistas acústicas em si, pois tais pistas são portadoras de várias informações fonéticas, sendo, portanto, ambíguas. Também não está no sujeito/organismo, uma vez que igualmente a recepção auditiva não é inequívoca: pois não há, na verdade, correspondência perfeita entre o físico e o auditivo. O lingüístico, estruturado, é que guia a percepção; no nosso caso, o lingüístico alçado pela interpretação materna na dialogia (SCARPA, 1985; CAVALCANTE, 1999; CAVALCANTE; SCARPA, 2022).

A partir do momento em que a mãe supõe o bebê como um interlocutor, o funcionamento relacional passa a se estabelecer, principalmente nos momentos de “face a face”, que consistem em situações nas quais mãe e bebê interagem olhando um para o outro e que podem ser seguidos por troca de olhares e de sorrisos, produções vocais, movimentos faciais etc. (CAVALCANTE, 1999). Essas situações são sustentadas pela fala dirigida ao bebê, cujas modificações prosódicas mais frequentes são as seguintes: frequência fundamental mais alta, âmbito de altura maior, preferência por certos contornos (sobretudo os tons ascendentes), uso de falsetto, cadência mais lenta, partes sussurradas do enunciado, duração prolongada de certas palavras, mais de um acento frasal etc. (CAVALCANTE, 1999, p. 47).

2. O ritmo na organização do conjunto voco-cinese

Assumimos a perspectiva da matriz gestuo-vocal, em que o funcionamento lingüístico se manifesta num conjunto voco-cinese. Essa matriz é constituída por duas estruturas básicas nomeadas de pautas: a pauta prosódica (Quadro 1), materializada pelas produções características da fala dirigida ao bebê e reverberadas nas produções vocais iniciais do bebê (balbucio, jargão, holófrases, blocos de enunciados), sustentadas na entoação (ritmo, velocidade de fala, altura) e na voz (tipificação do *setting* vocal – qualidade e

qualificadores vocais); e a pauta gestual (Quadro 2), materializada por dimensões gestuais, olhar (direcionamento do olhar), expressões faciais (movimentos faciais e movimentos articulatórios), postura corporal. As pautas se estruturam no arcabouço da língua materna. Isto é, as pautas se organizam em função das restrições da língua em uso na interação. Nessa organização o ritmo exerce um papel fundamental, pois sua presença na composição voco-cinética é base sob sobre a qual a modulação na/da interlocução adulto-bebê se estrutura.

Quadro 1 – Contínuo de Barros (2012).

BALBUCIO	JARGÃO	PRIMEIRAS PALAVRAS RECONHECÍVEIS	BLOCOS DE ENUNCIADO
Pode ser canônico, variado ou tardio.	Contorno entonacional que se estende a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas ininteligíveis.	Produções infantis contendo enunciados de uma palavra, enunciados completos.	Alternância de produção de holófrases com
Tem formato consoante vogal [ma, da, ba];		consideradas reconhecíveis na língua adulta e interpretáveis pelo interlocutor.	
Tem padrões sonoros da língua alvo.			

Fonte: Adaptado de Barros (2012).

Quadro 2 – Dimensões gestuais.

	Definição
Gestos Icônicos	Estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito; delineiam formas de objetos ou ações, estabelecendo com o referente uma relação de metonímia, como, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho.
Gestos Dêiticos	São os demonstrativos ou direcionais, que geralmente acompanham palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”; podem ser representados pelos movimentos de apontar.

Gestos Metafóricos	São parecidos, em sua superfície, com os gestos icônicos; contudo, particularizam-se por referirem expressões abstratas. Por exemplo: configuração da mão em cacho, fechado, aberto ou semiaberto, ao produzir expressões no discurso em que se quer dar ênfase ou retomar, como se quisesse demonstrar com o gesto tal expressão.
Gestos Rítmicos	São nomeados assim porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala, marcando, por exemplo, mudanças no discurso ou realçando um determinado momento do discurso.

Fonte: Adaptado de McNeill (1992).

Dados longitudinais de Cavalcante (1999) mostram que, a partir dos nove meses⁵, a estrutura dialógica começa a se modificar, os comportamentos vocais e/ou corporais do bebê deixam de funcionar como únicos tópicos interativos e os trabalhos rítmicos começam a fazer parte da interação. Nesse momento, a criança já assume esporadicamente os seus turnos, assim como o som da fala passa a ser um objeto de atenção e manipulação, constituindo-se como um veículo significativo para a criança.

Segundo Lier (1983), as produções maternas centram-se no recorte especular das vocalizações do bebê, com ênfase nos trabalhos rítmicos (através das cantigas infantis), pelos quais a criança passa a demonstrar bastante interesse. A partir dos 9 meses, a mãe passa a privilegiar atividades rítmicas nas quais gesto e voz são articulados em conjunto e as produções do bebê começam a se estruturar de maneira ritmada.

Vejam as cenas⁶ a seguir que envolvem o uso da musicalidade pela mãe na interação com o bebê:

⁵ É também em torno dos 9 meses que os processos de atenção conjunta e interação triádica passam a se apresentar nas interações adulto-bebê (BRUNER, 1983; TOMASELLO, 1993).

⁶ Dados da criança V., dados naturalísticos, coleta longitudinal, *corpus* do LAFE/UFPB.

Cena 1

A mãe e o bebê (V., 10 meses e 19 dias) estão sentados no chão do quarto. O bebê está embaixo de uma mesa e a mãe lhe oferece uma boneca. A mãe coloca a boneca nos braços, na posição de ninar e faz movimento de ninar -balançando a boneca nos braços, seguindo ritmo da canção de ninar.

1. M. “áa áa áa áá. Tome nê (entrega a boneca ao bebê, produção de fala em falsetto)
2. V. “á áa:” (pega a boneca e a estende em direção à mãe e também para a câmera, permanece olhando para câmera sorrindo)
3. M. “áa áa áa:”(2s) (pega a boneca na posição de faz movimento de ninar, balançando a boneca nos braços, seguindo ritmo da canção de ninar)

Há um engajamento rítmico entre mãe e bebê: a mãe privilegia os recortes melódicos, destacando-os para o bebê, que os recorta no turno subsequente. O início da sessão se dá com a produção materna (gesto e voz), turno 1, convidando a criança a participar da brincadeira: aqui, temos melodia e voz em falsetto para destacar ações à criança; a criança responde especularmente, turno 2, num recorte que envolve gesto e voz entoada no ritmo da cantiga. A mãe produz novamente a cantiga ninando a boneca recebida da criança, turno 3, fazendo uma pausa vocal e gestual (uma vez que cessa o movimento).

Cena 2

A mãe e o bebê (V., 11 meses e dias) estão sentados no tapete da sala brincando com um prato decorativo no chão.

- 1 V. (coloca os pés no prato) e vocaliza “uh uh um”, olhando para o prato
2. M. “Hum, cadê? Eu vou botar o pé (velocidade de fala rápida) Eu vou botar. Meu pé, meu pé, meu pé. (ritmado). O pé de mamãe (enfático), pé de mamãe (enfático), pé, pé” (Durante sua fala, alinha o gesto de colocar e tirar o pé do cinzeiro com a produção “Meu pé, meu pé, meu pé”)
3. V. (carrega o prato para junto de si) vocaliza “pé”
4. M. “pé” (coloca o pé no prato)

5. M. V. “pé” (produzem juntos a palavra “pé” e ficam com os dois pés dentro do prato)

Esta cena demonstra algumas modificações na produção da fala materna. O trabalho de modalização vocal envolve, agora, a vocalização/ação materna, ao passo que, no momento anterior, tal trabalho era sobre a ação do bebê. A mãe faz um uso enfático das palavras relacionadas à sua própria ação, aumentando o volume e produzindo-as de forma ritmada, concomitantemente com a produção gestual. Assim, no turno 1 o bebê põe, o pé no prato vocalizando uma holófrase; a mãe, então, coloca o pé dentro do cinzeiro e assume o turno 2 utilizando ênfase na palavra “pé”, seguida de pausa, a produção da fala ritmada acompanha o ritmo do movimento de tirar e colocar o pé do prato. O bebê recorta a produção final materna, no turno 3, e a mãe faz o mesmo em seguida, no turno 4, enquanto tira e põe o pé no prato; ambos assumem o turno seguinte, produzindo o mesmo segmento e a mesma ação – colocar o pé dentro do prato.

Cenas como esta, sustentadas pelo ritmo voco-cinético, possibilitam momentos de troca únicos, pois o bebê encontra-se estimulado a interagir, também se utilizando do ritmo, no espelhamento de atividades, como na cantiga de ninar e na brincadeira dos pés no prato. Quer dizer, a mãe parece estruturar o compasso da melodia, enquanto a criança vai, aos poucos, entrando no ritmo e, posteriormente, proporcionando o seu próprio ritmo. As pausas, têm neste momento, um caráter fundamental, pois funcionam como marcadores do ritmo, como as utilizadas no trabalho melódico com os pés.

A centralidade da interação, em cenas como as duas mostradas acima, encontra-se na relação voz/ação que possibilita à criança um recorte do bloco rítmico materno voco-cinético. Aqui, o som encontra-se associado ao gesto, sendo compreendidos, então, como uma entidade única. Esse é o cerne da proposta da pesquisa que desenvolvemos em diversos trabalhos (CAVALCANTE, 2019a; CAVALCANTE *et al.*, 2016; CAVALCANTE *et al.*, 2015). Trata-se

da integração de padrões de vocalização e entonação, pausas e ritmicidades, que se manifestam não só de forma audível, mas também cineticamente, através dos movimentos coordenados de mãos, face e cabeça (KENDON, 2009).

Iverson (2010, p. 8) tem mostrado que as habilidades observadas na atividade rítmica do braço são compartilhadas pelo balbucio reduplicado. Quando os bebês realizam movimentos rítmicos com os braços, eles têm a oportunidade de praticar uma habilidade, a produção de ações ritmicamente organizadas e com tempo definido, que é uma característica central do balbucio reduplicado. A autora acrescenta que a estreita relação temporal entre o balbucio reduplicado e a atividade rítmica do braço é frequentemente interpretada como uma indicação de que o balbucio faz parte de uma família de estereotipias motoras, organizadas ritmicamente, que surgem e são comumente produzidas por bebês, durante o primeiro ano de vida (IVERSON *et al.*, 2007; MACNEILAGE; DAVIS, 2000) e como evidência de uma ligação estreita e específica entre o sistema manual e o sistema oral-vocal (IVERSON; THELEN, 1999).

Em dados longitudinais de interação adulto-bebê, a coordenação voco-cinética tem sido flagrada em contextos de uso da produção jargonizada infantil. A esse respeito, Barros (2012) mostrou o uso da produção jargonizada nas interações adulto-bebê ao longo dos dois primeiros anos de vida da criança, como vemos nas cenas a seguir:

Cena 3

A mãe e o bebê (V, 12 meses) estão brincando com uma caixinha e a mãe conversa com o bebê tanto sobre a caixa quanto sobre o telefonema.

1. V. /wauba"bEba/ (levanta o braço direito levemente, olhando para a mãe)
2. M. O que é isso? Hum? Mamãe? Diga, mamãe

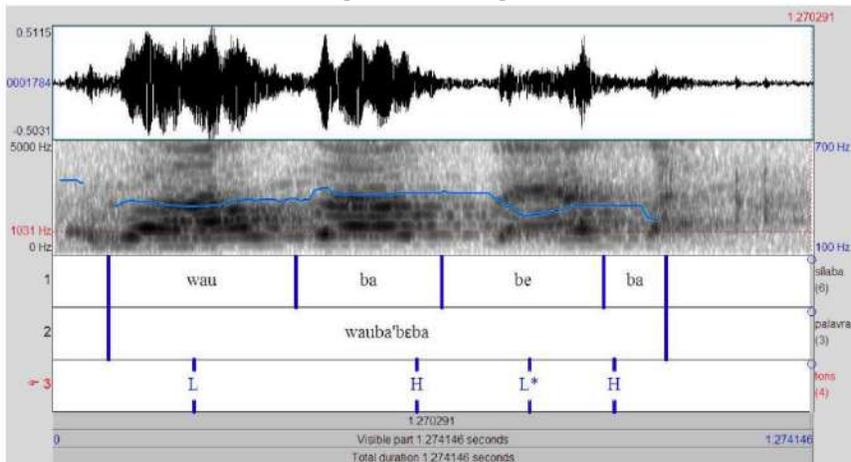
Cena 4

A mãe e o bebê (V., 12 meses) ainda estão brincando e conversando. A mãe faz uma pergunta a V.

1. M. “Hum? Bora andar? Diga, eu não quero mais andar, mamãe, adorei essa caixa!”
2. V. /a“kaja;wawa/ (enquanto manipula uma caixa nas mãos)
3. “Hum? O que foi? que foi? humm”

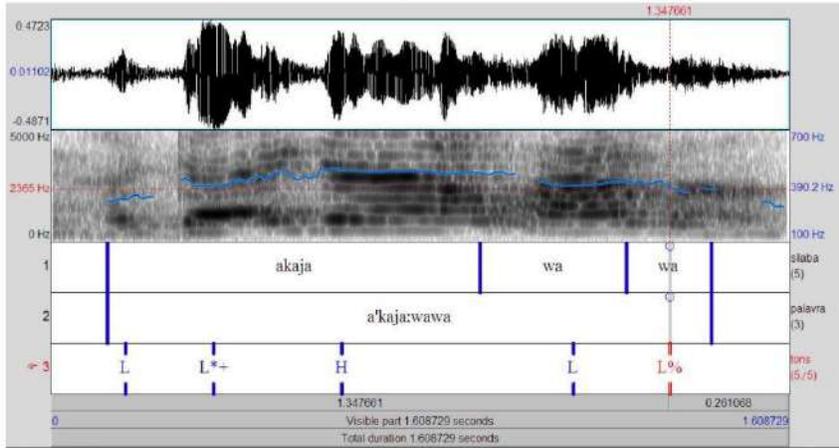
Como destaca Barros (2012), os jargões produzidos pelo sujeito V. têm contorno e ritmo muito parecidos com certos contornos adultos, embora a parte segmental remeta a estruturas que não existem na língua da comunidade. Mas, a partir da pista entoacional – que pertence à pauta prosódica da língua da comunidade –, o interlocutor interpreta tais produções como sentenças, devido ao segmento prosódico-ritmico. Numa análise acústica, é possível perceber o sistema de tons nas produções de V.:

Figura 2 – Forma de onda, espectrograma e marcação de tons de [wauba"bEba].



Fonte: Adaptado de Barros (2012, p. 86).

Figura 3 – Forma de onda, espectrograma e marcação de tons de [aˈkaja:wawa].



Fonte: Adaptado de Barros (2012, p. 86).

No sistemas de tons da Figura 2, há a produção da criança dirigida ao interlocutor, através da assertiva [waubaˈbEba], com tons L H L* H, curva ascendente-descendente-ascendente; já na figura 3, a produção infantil se dá em resposta às indagações do interlocutor, [aˈkaja:wawa], com tons L L*+ H L L%, típicos de assertiva, com curva ascendente-descendente-ascendente.

Como afirma Barros (2012), nos jargões, há um amadurecimento na estrutura entonacional do bebê passível de ser interpretado pelo adulto, já tal amadurecimento remete à entonação de sentenças de sua comunidade linguística, apesar da falta de léxico inteligível nesse continuum. E a contraparte cinética, como se manifesta nessa coatuação? Vimos que, na cena 3, a criança manipulava a caixa nas mãos enquanto jargonizava; já na cena 4, a criança levanta levemente o braço e olha para mãe, durante sua produção jargonizada. A articulação voco-cinética dá sinais na cena 4, com o acompanhamento do gesto ritmado à “batida” da produção vocal; o tempo de produção gestual corresponde à mesma da produção vocal (1.608s), sendo o ápice gestual coincidente com o ápice do tom H, na produção de V.

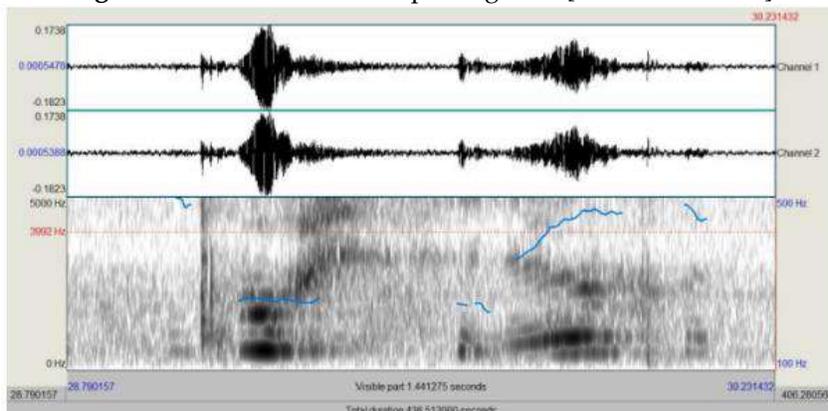
Em trabalhos anteriores, discutimos como a coatuação gestualidade-jargão configuram o ritmo e fluência – por exemplo, em Cavalcante *et al.* (2016), estudo do qual advém a cena a seguir.

Cena 5

A mãe e o bebê (V., 11 meses e 13 dias) estão interagindo no quarto da criança. V. está sentada na cama e volta-se para a pesquisadora, que está filmando e faz um comentário divertido, “como se” narrasse algo.

1. M. Conte pra Mari o que você fez
2. V. “ebuze::/embuze::” (movimenta os braços para cima e para baixo enquanto produz o jargão)

Figura 4 – Forma de onda, espectrograma [ebuze::embuze::]



Fonte: Cavalcante *et al.* (2016).

O bebê eleva ambos os braços para cima e para baixo e produz uma fala jargonizada [ebuze::/embuze::] (apresentada no espectrograma da Figura 4), com a presença de contornos típicos de narrativa tom médio/alto, depois alto com leve queda. Em sincronia, inclusive, com a gesticulação braçal, que traz a presença de gestos ritmados. Além disso, durante a produção vocal infantil, não há presença de hesitações e/ou pausas, constituindo-se assim tal como Scarpa (1988) define, como um bloco prosódico organizado.

Na contraparte gestual, há a estruturação da unidade gestual, composta de três fases gestuais, vejamos a seguir:

Figura 5 – Fases do movimento gestual durante a produção de [ebuze::embuze::].



Fonte: Cavalcante *et al.* (2016).

Fase 1 – preparação: braços para baixo, laterais ao corpo, braço esquerdo levemente elevado, face com expressão de esboço de sorriso com lábios semicerrados e olhar levemente desviado para a direita.

Fase 2 – curso: dois braços suspensos, laterais ao rosto, com mãos semiespalmadas na altura da face, mão esquerda um pouco mais alta do que a direita; lábios entreabertos na produção do jargão [ebuze::embuze::], face em sorriso, olhar lateral para direita.

Fase 3 – retração, pausa: braços em movimento descente, voltando a lateral do corpo na altura da cintura, braço esquerdo mais baixo do que o direito, que vai em movimento descendente mais lento do que o esquerdo; tronco e cabeça direcionados para a direita, olhar direcionado para a direita, face com esboço de sorriso, lábios semicerrados.

Aqui, percebe-se o que Cavalcante *et al.* (2016) compreendem como sincronia, coatuação gestuo-vocal em momentos de ápice informacional, em que coincidem o ápice gestual e o entoacional,

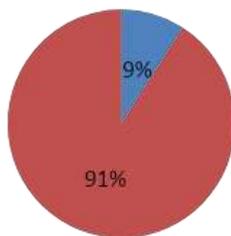
que ocorrem na fase 2, no momento de produção do jargão [ebuze:: embuze:], aliados ao ápice do gesto ritmado⁷ descrito na fase 2.

No levantamento quantitativo das produções de V. entre 12 e 24 meses de vida, encontramos os seguintes resultados⁸:

Dos vinte e dois jargões produzidos nas seis coletas de dados (12 meses; 15 meses; 18 meses, 21 meses; 24 meses), estes se apresentam da seguinte forma: 91% sem associação com outras produções vocais e 9% associados a blocos de enunciados, como mostra o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Produção vocal jargonizada de V.
Produção vocal

■ Jargão com bloco de enunciado ■ Jargão



Fonte: Cavalcante (2019b).

Já em relação à produção gestual da criança, identificou-se a presença de três dos quatro tipos classificados por McNeill (1992): ritmado, icônico e dêitico. Como mostra o Gráfico 2, encontramos

⁷ No artigo de 2016, Cavalcante *et al.* classificaram o gesto da fase 2 como metafórico; aqui, numa releitura, classificamos o gesto como ritmado, pois, mesmo com uma configuração manual, típica do gesto metafórico, mão em cacho, como se trata de uma produção jargonizada, não há como relacionar aos aspectos metafóricos e, como o movimento manual ascendente-descendente acompanha a produção jargonizada, este configura-se como um gesto ritmado.

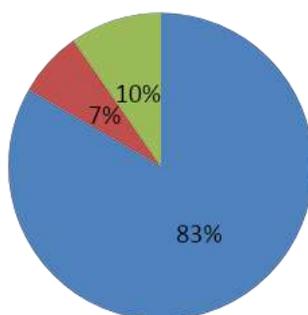
⁸ Dados do Relatório do Plano de trabalho *Sincronia gesto-jargão na conversação infantil*, vinculado ao projeto PQ/CNPq *Sincronia gesto-fala na aquisição da linguagem*, vinculado à IC/CNPq Luiza Maria das Graças Mayhampsan Oliveira de Moura, sob a orientação de Marianne C. B. Cavalcante, em 2019.

a predominância de gestos ritmados, que constituíram 83% na análise das produções, 10% de gestos icônicos e 7% de gestos dêiticos. Os gestos ritmados são aqueles que aparecem com o tempo de batida musical e o movimento de mãos no mesmo ritmo de pulsação de fala. No nosso levantamento, encontramos, então, a predominância de gestos ritmados, que constituíram 83% na análise das produções. O gesto ritmado é, portanto, o gesto característico da fala jargonizada.

Gráfico 2 – Produção gestual de V. durante o jargão.

Produção Gestual

■ Ritmados ■ Dêiticos ■ Icônicos

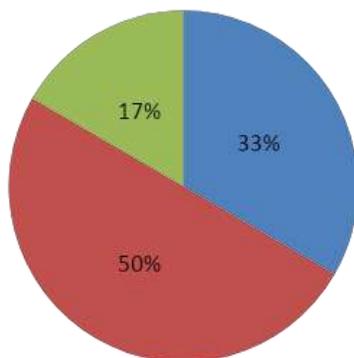


Fonte: Cavalcante (2019b).

Como tratamos de dimensões gestuais, também observamos quando o gesto assume mais de uma dimensão: gestos ritmados e gestos dêiticos (33%); gestos ritmados e gestos icônicos (50%); gestos icônicos e gestos dêiticos (17%). Vejamos o Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Sobreposição das dimensões da produção gestual ritmada.
Produção Gestual

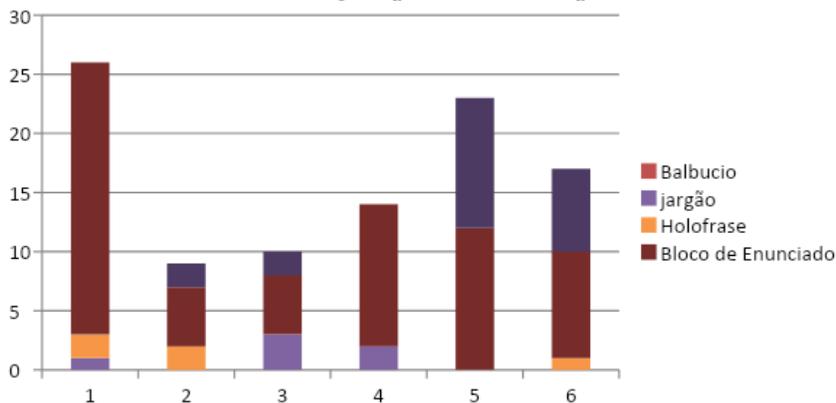
■ Ritmados e Dêiticos ■ Ritmados e Icônicos ■ Icônicos e Dêitico



Fonte: Cavalcante (2019b).

Do ponto de vista processual, a fala jargonizada é mais frequente nas sessões 1, 3 e 4, como mostra o Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Distribuição da tipologia vocal ao longo das sessões fimadas.



Fonte: Cavalcante (2019b).

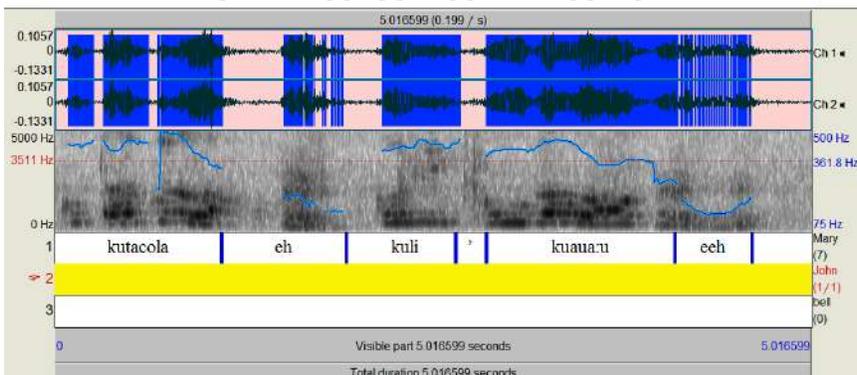
Com relação aos aspectos prosódicos, trazemos exemplos representativos das curvas entoacionais presentes nas produções jargonizadas, na cena a seguir:

Cena 6

O contexto dessa produção envolve um diálogo sobre uma cadela chamada “Tuca”, que aparece em um álbum de fotografia. O bebê V. (15 meses) narra para a mãe em jargão, enquanto movimenta os braços e as para cima e para baixo, dedos juntos, enquanto olha para a mãe.

1. M. “É, tuta é o auau, o nome do auau” (4s) “Éé” (apontando para álbum de fotografia)
2. V. “kutacola” (olha para a foto e olha a mãe movimentando os braços lateralmente ao corpo na altura do peitoral, com as mãos espalmadas e com os dedos juntos)
3. M. “eh”
4. V. “kuli’ kuaua:u” (olha para a foto e olha a mãe movimentando os braços lateralmente ao corpo na altura do peitoral, com as mãos espalmadas e com os dedos juntos)
5. M. “eeh”

Figura 6 – Forma de onda, espectrograma do diálogo entre M. e V.
[kutacola] [eh] [kuli] [kuaua:u] [eeh].



Fonte: Cavalcante *et al.* (2016).

No turno 2, V., dando continuidade à nomeação da mãe, diz: [kutacola], com F0 inicial em torno de 443.3 Hz, descendente para 342 Hz; a mãe responde concordando: [eh], com F0 inicial em torno

de 230.5 Hz, caindo para 160.4 Hz. Tanto a criança quanto a mãe apresentam curvas descendentes de F0 que demonstram o fim do turno de fala, o que possibilita, assim, ao parceiro dialógico assumir o próximo turno. Em seguida, a criança continua a narrativa: [kuli] [kuaua:u], com F0 inicial em 417.8 Hz e final com curva descendente em 283.3 Hz; a mãe assume o próximo turno expressando concordância: [eeh], com F0 inicial em 209.5 Hz e final descendente/ascendente em 151.7 Hz e leve subida para 211.8 Hz.

É interessante observar a tentativa de ajuste do F0 materno e infantil, no segundo trecho do par narrativa/resposta, aos tons elevados da produção infantil. Pois, tanto a criança tem uma curva descendente mais significativa no F0, em 283.3 Hz (diferente do anterior que terminou em 342 Hz), quanto a mãe que acompanha esse ajuste, descendo seu F0 segundo par narrativa/resposta em 209 Hz (diferente do anterior que começou com 230.5Hz). Quer dizer, há um ajuste mútuo, que aproxima a pauta sonora do diálogo.

Na pauta gestual, o gesto ritmado, cujo ápice coincide com os picos de altura nas produções de [kuli] e [kuaua:u], junto ao direcionamento do olhar e à postura corporal, coordenam-se à produção jargonizada da criança, coatuando com a produção vocal. Aqui, o ritmo exerce seu papel, pois sua presença na composição voco-cinese possibilita o trabalho interlocutivo entre adulto e bebê.

3. Considerações finais

Olhar o conjunto voco-cinese a partir das considerações acerca do ritmo e de seu importante papel na aquisição da linguagem vem se mostrando como uma proposta consistente. Estudos com foco na percepção vêm mostrando como o bebê modula importantes aspectos perceptuais com base no ritmo (GOSWANI, 2019; 2022). No entanto, são necessárias ressalvas a uma abordagem centrada exclusivamente nas habilidades do bebê. Nesse sentido, nos colocamos numa abordagem em que as modulações perceptuais se dão a partir de uma perspectiva dialógica, em que a interação com o adulto exerce um papel fundamental no processo aquisicional

(CAVALCANTE; SCARPA, 2022; SCARPA, 2011; SCARPA, 2007; CAVALCANTE, 1999; SCARPA, 1985).

A matriz gestuo-vocal possibilita compreender como o conjunto voco-cinésico vai se organizando e as produções jargonizadas infantis mostram como tais arranjos vão se estruturando, pois permitem que a criança organize suas pautas prosódicas e gestuais nesse conjunto, passando a articular o inventário linguístico de sua língua materna proposto pelo adulto na fala a ela dirigida.

Referências

- BARROS, A. T. M. C. 2012. **Fala inicial e prosódia:** do balbúcio aos blocos de enunciado. Universidade Federal da Paraíba. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- BARROS, A. T. M. C.; CAVALCANTE, M. C. B. Prosódias e gestos: caracterizando a matriz multimodal nas interações adulto-criança. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de. (Orgs.). **Cenas em aquisição da linguagem:** multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 45-64, 2015.
- BATES E.; DICK, F. Language, gesture, and the developing brain. **Developmental Psychobiology**, v. 40, p. 293-310, 2002.
- CAVALCANTE, M. C. B.; SCARPA, E. M. Prosódia e Aquisição da Linguagem. In: OLIVEIRA JUNIOR, M. (Org.). **Prosódia, prosódias:** uma introdução. Contexto, 2022.
- CAVALCANTE, M. C. B. (2019a). Perspectiva multimodal da aquisição da linguagem In: MOTA, M. B.; NAME, C. (Orgs.) **Interface, linguagem e cognição:** contribuições da Psicolinguística. – 1. ed. Florianópolis: Tubarão: Copiart, 2019. p. 67-88.
- CAVALCANTE, M. C. B. (2019b). **Relatório do Plano de trabalho Sincronia gesto-jargão na conversação infantil**, vinculado ao

projeto PQ/CNPq *Sincronia gesto-fala na aquisição da linguagem, vinculado à IC/CNPq* Luiza Maria das Graças Mayhampsan Oliveira de Moura, sob a orientação de Marianne C. B. Cavalcante.

CAVALCANTE, M. C. B. No compasso da língua: gesto e voz na dialogia mãe -bebê. **Revista do GELNE**, n. 1 e 2, João Pessoa: Idéia, 2003.

CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. de C.; ÁVILA NÓBREGA, P. V.; SILVA, P. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, v. 45, n. 2, p. 411-426, 2016.

CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. de C.; ÁVILA NÓBREGA, P. V.; SILVA, P. M. S. da. Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. **Revista ProLíngua**, João Pessoa, v. 10, n. esp., p. 43-50, 2015.

CAVALCANTE, M. C. B. 1999. **Da voz a língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. Tese (Doutoramento em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999.

DE ALMEIDA, A. T. M. C. B. 2018. **A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

DROMI, E. Babbling and early words. In: SALKIND, N. J. (Org.). **Child development**. Macmillan psychology reference series. Mcmillan, 2002.

FERNALD, A. Four-month-old infants prefer to listen to motherese. **Infant Behavior and Development**, v. 8, 1985.

FERNALD, A.; KUHL, P. Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. **Infant Behavior and Development**, v. 10, p. 279-293, 1987.

GENTILUCCI, M.; CORBALLIS, M. C. From manual gesture to speech: A gradual transition. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, v. 30, p. 949-960, 2006.

GOLDIN-MEADOW, S. From gesture to word. In: BAVIN, L. (Org.). **The Cambridge handbook of child language**. University of Cambridge Press, 2009. p. 145-160.

GOSWAMI, U. Language acquisition and speech rhythm patterns: an auditory neuroscience perspective. **Royal Society Open Science**, v. 9: 211855, 2022.

GOSWAMI, U. Speech rhythm and language acquisition: an amplitude modulation phase hierarchy perspective. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1, p. 67-78, 2009.

IVERSON, J. M. Multimodality in infancy: Vocal-motor and speech-gesture coordinations in typical and atypical development. **Infance**, v. 62, n. 3, p. 257-274, 2010.

IVERSON, J. M., & WOZNIAK, R. H. Variation in vocal-motor development in infant siblings of children with autism. **Journal of Autism & Developmental Disorders**, v. 37, n. 1, p. 158-170, 2007.

IVERSON, J. M.; THELEN, E. Hand, mouth and brain: the dynamic emergence of speech and gesture. **Journal of Consciousness Studies**, v. 6, n. 11-12, p. 19-40, 1999.

LIER-DE VITTO, M. F. 1983. **A constituição do interlocutor vocal**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1983.

KENDON, A. Language's matrix. **Gesture**, v. 9, p. 355-372, 2009.

KENT, R. D.; MIOLO, G. Phonetic abilities in the first year of life. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Orgs.). **The handbook of child language**. Oxford: Basil Blackwell, 1995. p. 303-334.

LECANUET, J. P., GRANIER-DEFERRE, C. SCHAAL, B. Continuité sensorielle transnatale. In: POUTHAS, V. e JOUEN, F.

(Orgs.). **Les comportements du bébé: expression de son savoir?** Liège: Mardaga, 1993.

LOCKE, J. L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Orgs.).

Compêndio da Linguagem da Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACNEILAGE, P. F.; DAVIS, B. L. Deriving speech from nonspeech: A view from ontogeny. **Phonetica**, v. 57, p. 284-296, 2000.

MCNEILL, D. So, do you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

MCNEILL, D. **Hand and mind: What gestures reveal about thought.** Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D. Introduction. In: McNEILL, D. (Org.). **Language and Gesture.** Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

POLIA, A. A. **Aquisição de linguagem nas especificidades da encefalopatia crônica não progressiva: uma abordagem multimodal.** 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SCARPA, E. M. Aquisição, afasia e a hierarquia prosódica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 40, p. 61-76, 2011.

SCARPA, E. M. A Aquisição da prosódia: dupla face, dupla vocação. In: AGUIAR, M. A. M. MADEIRO, F. (Orgs.). **Em-Tom-Ação: a prosódia em perspectiva.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SCARPA, E. M. Sons prendedores e guardadores de lugar: relações em fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. M. (Org.). **Estudos de prosódia.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999.

SCARPA, E. M. Sobre o sujeito fluente. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 29, p. 163-184, 1995.

SHEPPARD, J. J.; MYSAK, E. D. Ontogeny of infantile oral reflexes and emerging chewing. **Child Development**, v. 55, n. 3), p. 831-843, 1984.

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

CAPÍTULO 4

REFLEXÕES SOBRE INTENCIONALIDADE E ATENÇIONALIDADE COMO UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
(GEILIM/UEPB)

1. Introdução

Este estudo parte de inquietações relacionadas ao que vimos pesquisando sobre atenção conjunta, no campo da Aquisição de Linguagem. A atenção conjunta/compartilhada tem sido um termo caro para aquisicionistas oriundos de diversas áreas do saber. Muitas explicações sobre o fenômeno da interação humana, mormente entre crianças e adultos, precisam de enredos epistemológicos. Para corroborar esse ponto, tomamos como base uma crítica de Bosa (2002), ao frisar que, raramente, habilidades de atenção conjunta/compartilhada têm sido discutidas a partir dos seus fundamentos epistemológicos, da noção de *intencionalidade* e de seu papel na comunicação. Essa crítica da autora está direcionada aos estudos tradicionais sobre a comunicação inicial, os quais, embora muito importantes, no entanto, detiveram-se a descrever as etapas pelas quais bebês e crianças pequenas passam para adquirir uma língua, além de tentarem mostrar sinais comunicativos desses sujeitos. Não há clareza sobre a intencionalidade nos períodos iniciais da aquisição da linguagem.

Partindo desse pressuposto, provocamos:

- A criança tem consciência das intenções do outro com quem interage?

- A intencionalidade e a capacidade de atenção conjunta são habilidades biológicas ou culturais?
- Existem indícios comportamentais de bebês e crianças que indiquem intencionalidade?
- Na interação, quando há silêncio ou quando não há congruência de ações, não há atenção conjunta?

Para refletirmos sobre essas questões, faremos um esforço histórico com base na Filosofia, na Antropologia e na Psicologia. Apontamos que a discussão em torno da intencionalidade vem sendo abordada por Franz Clemens Brentano, na Alemanha. Também foi abordada por Edmund Husserl e por John Searle, dentre outros, com vistas à compreensão da consciência, a referência a algo, o pensamento.

No entanto, a grande parte dessas descobertas tem sido pensada para a interação entre adultos, talvez devido ao fato de a tradição filosófica ter se preocupado com os aspectos do homem adulto¹, deixando de lado o que viria a ser da criança. Sendo assim, para o campo da Aquisição, surge uma incógnita quanto aos sinais de linguagem da criança, bem como quanto aos indícios de sua intencionalidade e da compreensão do outro, pois não se sabe exatamente quando e como ocorre, de fato, a intencionalidade na cognição infantil.

Portanto, o objetivo deste texto é discutir o conceito de *atencionalidade*² nas interações com crianças, tendo-se em vista que

¹ Mulheres, crianças e pessoas com deficiência não podiam participar de forma ativa na sociedade, conforme Ávila-Nóbrega (2017).

² As primeiras referências que produzimos a respeito de atencionalidade, mesmo ainda de forma incipiente, são: 1 - a tese de doutorado ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Sistema de Referência Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto**. (Tese de Doutorado). João Pessoa: UFPB, João Pessoa, 2017 e 2 - uma comunicação publicada em um congresso internacional ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. Atencionalidade e Referência Multimodal de uma Criança com Síndrome de Down. In: **Anais do III Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Campina Grande: Realize, 2018. v. 01. p. 01-08.

essas interações são o *locus* do engajamento conjunto, da autorregulação e da compreensão das ações do outro. No decorrer deste texto, faremos um percurso bibliográfico, traremos exemplos de interação mãe-bebê típico em situação naturalística e um recorte de interação entre uma terapeuta e uma criança com Síndrome de Down na Clínica Escola de Fonoaudiologia, da Universidade Federal da Paraíba. Para chegar a alcançar esse intuito, registramos marcos e períodos históricos, *en passant*, para compreendermos os pensamentos sobre referência, consciência e intencionalidade nas interações entre adultos.

De início, baseamo-nos em Chauí (2010), para quem a Filosofia existe há, pelo menos, 25 séculos, e em Edmund Russell (2015), para quem as concepções de vida e mundo por nós denominadas filosóficas são frutos de fatores teológicos (dogmas) e científicos (conhecimento definido). A cada período e contexto histórico, o núcleo das reflexões filosóficas vai ganhando outras características: para a Filosofia Grega, as leis necessárias e universais da Natureza podem ser plenamente conhecidas pelo nosso pensamento, isto é, não são conhecimentos misteriosos e secretos, que precisariam ser revelados por divindades (surge, então, a tendência à racionalidade, à argumentação e ao debate); para os Filósofos Modernos, as coisas exteriores (a Natureza, a vida social e política) podem ser conhecidas desde que sejam consideradas ideias ou conceitos formulados pelo sujeito do conhecimento; por volta do século XIX, como consequência da filosofia de Augusto Comte (Positivismo), foi feita uma separação entre Filosofia e ciências positivas (Matemática, Física, Química, Biologia, Astronomia, Sociologia). A Filosofia tornou-se, assim, uma teoria das ciências ou epistemologia.

Os filósofos, então, passaram a ter um interesse primordial pelo conhecimento das estruturas e das formas de nossa consciência, tal como pelo seu modo de expressão, isto é, a linguagem. Esse interesse pela consciência reflexiva ou pelo sujeito do conhecimento deu surgimento a uma corrente filosófica conhecida como Fenomenologia, iniciada pelo filósofo alemão

Edmund Husserl, que considera a razão uma estrutura da consciência, mas cujos conteúdos são produzidos por essa razão, independentemente da experiência (postulado oposto ao que trazemos em nossos estudos sobre dialogia e interação).

No decorrer do presente texto, algumas indagações podem ser contempladas, como as seguintes: em qual contexto filosófico se fala sobre intencionalidade? Como se entendia intencionalidade e consciência nos primeiros estudos acerca desses dois conceitos? Em que momento as pesquisas sobre intencionalidade deixam de lado o foco na mente e na referência e passam a explicar os fenômenos de interação social?

2. Breves notas sobre o estatuto do intencional em Franz Brentano

As investigações bibliográficas mais especializadas costumam atribuir a Franz Clemens Brentano as primeiras discussões em torno do que seria intencionalidade. Brentano vem de uma tradição religiosa e filosófica do período da Escolástica, ou seja, preceitos da Filosofia Medieval (do século VIII ao século XIV) ensinados nas escolas e nas universidades. Para Russell (2015), a exemplo da religião e da ciência, a coesão social e a liberdade individual são conflituosas e desarmônicas no período que compreende a Filosofia Medieval. É nesse contexto que o filósofo Brentano obtém influência em sua formação pessoal e em seus estudos. Ele foi inserido em um ambiente católico extremamente ortodoxo; foi ordenado frei dominicano em 1864, dando início a uma conturbada relação com a Igreja. Em 1862, recebeu seu título de doutorado com uma tese sobre a multiplicidade de sentidos do ser em Aristóteles. Já em 1874, Brentano publica seu trabalho *Psicologia do Ponto de Vista Empírico*, primeiro escrito de aspiração sistemática, o qual veio a se constituir na sua obra mais conhecida (PORTA, 2014).

Os estudos de Brentano, embora no período da Escolástica, apresentam a tendência da Filosofia Moderna (do século XVII a meados do século XVIII), conhecida também como o Grande Racionalismo Clássico, marcada pelo “surgimento do sujeito do

conhecimento”, isto é, a Filosofia, em lugar de começar seu trabalho conhecendo a Natureza e Deus, para depois referir-se ao homem, começa indagando qual é a capacidade do intelecto humano para conhecer e demonstrar a verdade dos conhecimentos. O ponto de partida é o sujeito do conhecimento como consciência de si reflexiva, isto é, como consciência que conhece sua capacidade de conhecer. O sujeito do conhecimento é um intelecto no interior de uma alma, cuja natureza ou substância é completamente diferente da natureza ou substância de seu corpo e dos demais corpos exteriores (CHAUÍ, 2010).

O cerne da obra *Psicologia do Ponto de Vista Empírico* seria a afirmação de que a consciência consiste na representação de um objeto, a qual tem a estrutura descritiva de um ato de ter presente um conteúdo mental, enquanto seu objeto intencional (TEIXEIRA, 2014). Vale destacar que o objeto intencional, na obra de Brentano, é diferente do objeto efetivo correspondente a uma representação. Em outras palavras, a consciência consiste no aparecimento de um objeto imanente.

Com a publicação da referida obra, Brentano inaugura uma sequência de discussões a respeito do que seria consciência, intencionalidade e in-existência intencional, como forma de distinguir a classe de fenômenos mentais (ou psíquicos) e a classe do que é físico. Dessa maneira, Brentano estabelece a separação metodológica entre Psicologia Genética e Psicologia Descritiva (BRENTANO, 1874/2009). A existência intencional, a referência a algo como um objeto, é uma característica distintiva de todos os fenômenos mentais. Nenhum fenômeno físico exhibe algo semelhante (BRENTANO, 2009). Desse modo, o filósofo passa a definir os fenômenos mentais como os únicos que têm existência além da existência intencional, pois o objeto ao qual um sentimento se refere nem sempre é um objeto externo. Podemos, portanto, considerar a existência intencional de um objeto como uma característica dos fenômenos mentais.

Segundo Porta (2002), na obra de Brentano, o intencional aparece como uma propriedade de certos objetos e não de atos ou

da relação da consciência com algo. Para o autor, o objeto intencional é imanente à consciência; sendo assim, a intencionalidade seria um atributo dos objetos de consciência e não uma relação da consciência com uma entidade externa a ela. Dando continuidade a essa discussão, Carvalho (2009) pontua que o termo *inexistência intencional*, em Brentano, não deve ser interpretado como a negação da existência de algo, pois se trata aqui de um termo técnico que se refere a um tipo especial de existência, a saber, a existência apenas intencional do objeto “no” ato mental. Essa inexistência intencional, ou objetividade imanente, ficou conhecida apenas como intencionalidade.

Contudo, para Teixeira (2014), ao longo da década de 1890, membros da escola de Brentano, como Edmund Husserl, viram a necessidade de revisar e abandonar essa concepção mais geral de Brentano, para clarear a ideia de intencionalidade, introduzindo uma distinção conceitual entre imanente e transcendente, como diferença descritiva entre conteúdo do ato e objeto do ato.

Com essa assertiva de Teixeira (2014), podemos responder à questão: em que consiste os estados de consciência? Para os estudos brentanianos, consiste em dizer que um estado de consciência é tal que ele remete para algo encontrando-se em relação a algum objeto, o que nos traz uma concepção externalista da referência e da percepção.

Na próxima seção, mostraremos como alguns filósofos de vertentes e regiões distintas abordaram o conceito de consciência e de intencionalidade. Veremos que não há sempre uma congruência entre as ideias.

2.1 Vicissitudes em torno do conceito de consciência e intencionalidade na Filosofia

Reconhecemos a importância de todos os postulados eleitos pelos autores mencionados como contributos à ciência. No entanto, esses autores malograram quanto à relação da criança com a consciência, com o pensamento, com a referência.

Edmund Husserl (1907/2008) mostra como conhecimento e objetividade cognitiva se correlacionam, tendo como pano de fundo a relação entre vivência psicológica e realidade. O autor parte da relação entre conhecimento e objeto, ou melhor, de como a consciência atribui sentido ao objeto. Husserl utilizará o método fenomenológico e as reduções que o constituem. O método, proposto como crítica do conhecimento, fornece, segundo o pensador, as bases metodológicas para a Filosofia e para as ciências naturais. Husserl abandona a Psicologia Descritiva (herança dos estudos de Brentano) e se debruça também sobre críticas ao viés cartesiano. Conforme ele mesmo questiona, “Como pode o conhecimento por como existente algo que nele não está direta e verdadeiramente dado?” (HUSSERL, 2008, p. 61). Para Husserl, a transcendência pode indicar que o objeto de conhecimento não está contido como ingrediente no ato cognitivo (o que foi preconizado como imanência em Brentano).

Já no que se refere à intencionalidade, Husserl preconiza não ser um elemento real e objetivo para a distinção do psíquico e do físico, pois não são todas as vivências intencionais, assim como os objetos não são imanentes à intencionalidade (em oposição ao seu mestre Brentano).

Outro viés sobre consciência é defendido por Searle (2002/2021), que a considera, bem como a intencionalidade, fenômenos biológicos idênticos à digestão ou à fotossíntese. Embora para Searle a consciência seja um fenômeno biológico, ela tem algumas particularidades que não são observadas em outros fenômenos biológicos: “Entre elas, a mais importante é a que chamo de subjetividade” (2021, p. 2). A consciência diz respeito aos estados subjetivos de sensibilidade e ciência, que experimentamos durante a vida desperta; além disso, o autor coloca lado a lado os conceitos de *intencionalidade* e *naturalismo biológico*. Portanto, a consciência é compreendida como algo natural, bem como a intencionalidade, já que está na consciência. Na visão de Searle, o mais importante é que os estados conscientes normalmente têm intencionalidade, aquela propriedade de muitos de nossos estados

mentais de se dirigir a ou de versar sobre objetos e estados de coisas do mundo.

Já de acordo com Dennett (1997), a intencionalidade, no sentido filosófico, é apenas relacionalidade. Os fenômenos intencionais são dotados de flechas metafóricas apontadas para qualquer coisa sobre a qual os fenômenos digam respeito, se refiram ou aludam. Já estados de percepção, emoções e memória, por exemplo, exibem todos relacionalidade, sem necessariamente serem intencionais; eles podem ser respostas inteiramente involuntárias ou automáticas para uma coisa ou outra (DENNETT, 1997).

Vimos, até o momento, a importância dessa trajetória de estudos inaugurais sobre consciência, referência e intencionalidade. Em sua maioria, tais estudos defendem aspectos acerca de objetos externos e de relacionalidade. No entanto, como já frisamos, são pesquisas direcionadas à interação entre adultos. Nos nossos trabalhos no campo da Aquisição da Linguagem, partimos de outros pontos de vista, como mostraremos.

3. A intencionalidade na aquisição da linguagem

Neste tópico, também de forma sucinta, elencamos algumas pesquisas (longe de esgotarmos a literatura sobre o assunto) acerca do que a Psicologia, por exemplo, vem tratando sobre os indícios de intencionalidade e comunicação inicial de bebês e crianças pequenas.

De acordo com Braz Aquino e Salomão (2010), o interesse pelo estudo da capacidade intencional e dos primeiros sinais comunicativos infantis, intitulados de pré-linguísticos, ganha força a partir de 1970. Isso ocorreu como resultado de estudos que buscavam encontrar relações evolutivas entre comunicação pré-verbal e a comunicação linguística, além da investigação sobre a ontogênese da comunicação. Essas pesquisas mostravam que o marco do desenvolvimento comunicativo seria o surgimento da habilidade de comunicação intencional em bebês, já no primeiro ano de vida. Mas o que seria essa comunicação intencional?

Estudos em Antropologia Evolutiva mostram que a cognição social e a intencionalidade compartilhada dão suporte à origem da aquisição da linguagem. A partir disso, investigam-se as manifestações de intencionalidade compartilhada que as crianças realizam desde muito pequenas e o modo como elas adaptam suas expressões às condições mutáveis do diálogo em uma suposta busca de intersubjetividade (ROJAS NIETO, 2019; 2022).

Quanto a indícios de linguagem e comportamentos de bebês humanos no período de aquisição de linguagem, Rochat (2007) afirma que eles não nascem intencionais, nem começam a vida movendo-se e agindo aleatoriamente, como psicólogos infantis pioneiros tendiam a descrever. Além das respostas reflexas automáticas, recém-nascidos atuam em certas formas organizadas e orientadas: os polegares são trazidos à boca com o intuito da sucção; os olhos são movidos para rastrear objetos seletivamente; as pernas se movimentam com padrões organizados com chutes; de acordo com o autor, essas pistas sociais fornecidas pelos bebês estruturam seu caminho referencial, que tem um caráter primordialmente sociocomunicativo. Na visão de Rochat (2007), a intencionalidade nos bebês emerge como o subproduto das trocas sociais recíprocas, primeiro no contexto das trocas face a face (2-8 meses), depois em relação com objetos no ambiente (9 meses e acima). A reciprocidade social é o mecanismo que permite aos bebês dissociar as perspectivas de primeira e terceira pessoa sobre objetos, pessoas e, também, sobre o *self* (ROCHAT, 2007). Assim, indagamos: o que ocorre quando não há essa reciprocidade em cenas interativas? Não há partilha? Não há atenção conjunta?

Já na Psicologia Histórico-cultural, mencionamos Tuleski e Eidt (2020), para as quais o desenvolvimento de funções psíquicas superiores envolve grupos de fenômenos externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos), que produzem as funções psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho etc.) e os processos de desenvolvimento das funções específicas (memória, percepção, atenção e pensamento conceitual). Ainda nas palavras de Tuleski e Eidt (2020), a possibilidade de autorregulação do

comportamento ou a capacidade de dirigir voluntariamente e colocar a seu serviço as funções psíquicas decorre de um processo de internalização das relações exteriores, sociais. Quanto ao desenvolvimento psíquico, as autoras afirmam que este ocorre na e pela atividade humana, que é definida como a relação viva que vincula a pessoa e o mundo que a rodeia. É através da atividade que o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e as pessoas. No entanto, conforme as autoras, nem tudo que o sujeito faz é atividade, pois esta envolve uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade ligada a inúmeros processos internos e externos.

Quanto às discussões acerca do biológico e do cultural, Tomasello (2009) reflete sobre a evolução das habilidades humanas para cooperar com os outros e se engajar em atividades de intencionalidade compartilhada, que envolve, mais basicamente, a capacidade de criar com outras pessoas intenções conjuntas e compromissos conjuntos na integração de esforços. Tais intenções e compromissos conjuntos são estruturados por processos de atenção conjunta e conhecimento mútuo, todos sustentados pelos motivos cooperativos de ajudar e compartilhar com os outros. A respeito das crianças humanas, enquanto estão crescendo, são equipadas para participarem da cooperação através de um tipo especial de inteligência cultural, com habilidades sociocognitivas e motivações para colaboração, comunicação, aprendizagem social e outras formas de intencionalidade compartilhada (TOMASELLO, 2009).

De acordo com Rivero (2003), a intencionalidade não se limita exclusivamente à mente do remetente de uma mensagem, mas é delineada como um observável no quadro da interação humana. A intencionalidade comunicativa contextualizada deixa de ser uma questão puramente mental e individual e se torna um processo observável e social. Para Rivero (2003), a intencionalidade pode ser tratada a partir de intenções expressas através do comportamento, em termos de direcionalidade em direção ao objeto.

Como vimos, para os autores e as autoras até então mencionados, a intencionalidade no bebê ou na criança pequena é

preditora para a linguagem e para o desenvolvimento psíquico; vimos indícios dessa intencionalidade em estágios e com suporte das relações sociais, além de uma relação com a referência a algo externo.

Embora não deixemos de lado a tamanha importância desses trabalhos, retomamos críticas pertinentes de Bosa (2002), nas quais nos ancoramos. Apesar de a atenção conjunta/compartilhada ser um tema caro à Psicologia do Desenvolvimento e à Psicopatologia, observa-se que as discussões têm sido, em alguma medida, fragmentadas. De acordo com Bosa (2002), ora a ênfase é colocada na descrição dos comportamentos que compõem essa habilidade e dos períodos de sua emergência, ora no seu papel, enquanto preditor de comprometimentos futuros no processo de desenvolvimento social. Concordamos com a autora, quando afirma que, raramente, a habilidade de atenção conjunta/compartilhada tem sido discutida a partir dos seus fundamentos epistemológicos (noção de *intencionalidade* e seu papel na comunicação). Outro aspecto a ser criticado é a compreensão da atenção compartilhada enquanto competência interna da criança, relativamente independente.

Como pesquisadores no campo da Aquisição da Linguagem e da atenção conjunta, inquietamo-nos quanto à necessidade de fazer um percurso epistemológico sobre intencionalidade. A seguir, buscamos propor um conceito que contempla de forma qualitativa nossa necessidade de falar sobre *dialogia*, *interação*, *intencionalidade* e *atenção conjunta*.

3.1 A atencionalidade na aquisição da linguagem

Propomos que a atencionalidade diz respeito à partilha de expectativas no processo dialógico. Na atencionalidade, há congruências, acordos, alinhamentos, ancoragens, negociações, simultaneidade de ações, mesclas de gestos e fala/produção vocal. Entendemos que os sinais interativos que dão margem à atencionalidade são as nuances gestuais, as nuances verbo-vocais, os movimentos corporais etc., em torno de objetivos em comum,

negociados, partilhados. No processo da atencionalidade, também podem ocorrer incongruências, desacordos, desalinhamentos, falta de simultaneidade de ações, pois estamos lidando com a linguagem e com a (inter)subjetividade. No entanto, embora esses acontecimentos no processo existam, isso não significa que não haja partilha de expectativas. Nos desacordos e na falta de correspondência de um bebê ou uma criança bem pequena ao chamamento de um adulto, não há falta de partilha. Na linguagem, nem tudo é previsível, ou aleatório. Por exemplo, quando o adulto e o bebê/criança pequena estão brincando com um objeto e o adulto pede para si aquele objeto, se a criança não corresponder entregando nas mãos do adulto o que foi solicitado, isso não quer dizer que o processo dialógico e a atencionalidade não estejam sustentando aqueles sujeitos na cena interativa. A não correspondência imediata do sujeito em construção dá margem para o realinhamento dialógico.

Diferentemente do que se preconiza sobre intencionalidade compartilhada, atenção conjunta/compartilhada, em que os sujeitos são ideais na linguagem, com objetivos claros, ações em comum e compreensão do outro como agente intencional, na atencionalidade, nem sempre esses sujeitos têm tanta clareza sobre os objetivos do outro, ou reconhecem o outro como agente intencional a todo instante, ou correspondem o outro com alinhamento sempre que solicitado.

Em nossa proposta, a atencionalidade é o processo base tanto para uma cena dialógica considerada ideal, bastante alinhada, quanto para uma cena dialógica em que há, a princípio, o desencontro, desde que esse desencontro faça parte das possibilidades de realinhamento dos sujeitos. Na atencionalidade, a partilha de expectativa pode ser fluida, ou pode sofrer rupturas que dão margem para a reconstrução, a refacção, o recomeço, ou outras ações que se fazem necessárias para a negociação de sentidos.

Não podemos afirmar, em nossos dados, que o bebê, ao apontar para algo, ou quando está olhando para a mãe seja um indício de intencionalidade compartilhada. No entanto, nos

questionamos: o olhar silencioso de bebês acompanhando as ações do adulto não pode indicar a partilha de expectativas?

Crianças com distúrbios de linguagem, quando em silêncio, não partilham expectativas? Hoje em dia, a Clínica Fonoaudiológica, por exemplo, tem repensado seus dizeres e saberes a respeito do sujeito com distúrbio, exatamente devido ao fato de as contribuições de pesquisas em aquisição mostrarem que as partilhas de expectativas se dão de diversos modos que não apenas sustentadas pela fala. Consideramos a relação dialógica como não tendo nada pronto, nada organizado, ninguém ideal, mas tudo em processo de partilha e de negociação.

Para ilustrarmos nossa concepção sobre atencionalidade, trazemos dois dados³, sendo um recorte de uma cena entre mãe e bebê típico e outro, recorte de uma criança com Síndrome de Down em processo dialógico na Clínica Fonoaudiológica.

4. Análise da atencionalidade na constituição das cenas interativas

Recorte 1: Mãe e bebê estão em uma situação naturalística na própria casa da diáde. A mãe está trocando a fralda do bebê, do sexo masculino, que está com 08 meses e 14 dias.

00:00:11

Mãe: // tomi tomi // ó aqui // (Pondo a fralda no bebê e mostrando a ele um frasco)

Bebê: choraminga (não olha para a mãe, nem para o frasco. Estica o braço esquerdo e pega o objeto)

Mãe: // tomi essi daqui tomi // (mostra a escova para o bebê)

Bebê (não olha, apenas estica o braço esquerdo na direção do objeto)

Mãe: // ó aí tomi // prontu // (Alterna o olhar entre o bebê e o objeto)

³ Todos os recortes fazem parte do banco de dados do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita – LAFE, da Universidade Federal da Paraíba, coordenado pelas professoras Evangelina Maria Brito de Faria e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante desde 2002.

Bebê (pega a escova com a mão direita e olha para o objeto)

Mãe: // tomi essi// (Mostrando a escova novamente)

Bebê (Não está atento)

Mãe: // ó essi aqui // eita: // faz assim // eita: // eita neném //olha u rei leaum // (Começa a girar a escova com a mão direita na frente do bebê olhando para ele)

Bebê (Olha para o objeto, estica os dois braços e faz um movimento com os dedos)

Mãe: // mi dê a petinha mi dê// mi dá: // mi dá: // (Estica o braço direito com a mão aberta na direção do bebê e olha para a própria mão)

Bebê (Está com as duas mãos segurando a tampa da chupeta, que está na sua boca, olhando para a mão da mãe)

Mãe: //mi dá // mi dê a petinha // (Em falsete, permanece com a mão estendida)

Bebê (Tira a tampa da chupeta da boca, olha para a mãe e sorri. Alterna o olhar entre a mãe, a mão estendida e a tampa da chupeta. Entrega o objeto à mãe. Olha para a mãe e sorri)

Mãe: //brigadu amô // brigadu // (Pega a tampa da chupeta com a mão esquerda. Olha para o bebê)

Bebê (Mantém o olhar para a mãe e sorri)

Mãe: //mi dá: // mi dá: // (Estica o braço direito com a mão aberta olhando na direção do bebê)

Bebê (Coloca a tampa da chupeta na mão da mãe alternando o olhar entre ela e o objeto)

Mãe: // brigadu // é pra mim é? // (Segura a tampa com a mão direita fechada olhando para o bebê)

Bebê (Olha para a mãe e sorri)

Nesse primeiro recorte, cuja cena envolve a interação entre uma mãe e seu bebê típico, com 08 meses, vemos uma situação naturalística rotineira de troca de fraldas. Enquanto continua no manejo do bebê, que choraminga, a mãe insere um terceiro elemento: um objeto (frasco). Notemos que a cena vai se configurando por meio da multimodalidade materna, ou seja, o toque, a produção vocal, o gesto de mostrar e de entregar, além do olhar direcionado ao bebê. O bebê, ainda choramingando, não olha

para o objeto nem para a mãe, embora pegue nas mãos o frasco entregue por ela.

Até o momento, a interação parece não alinhada, ainda, pois os parceiros não conseguiram, de início, estar em acordo quanto à partilha de expectativas. No entanto, a mãe se envolve na tentativa de chamar o parceiro para a negociação, o reajuste, o realinhamento da cena.

A cena continua, aparentemente, sem acordos, pois o bebê continua pegando objetos da mão da mãe sem olhar para ela ou para o terceiro elemento. Apesar disso, a mãe vai criando estratégias a fim de chamar o bebê para a negociação: usa falsete, mostra e balança o objeto, toca no bebê, olha para ele, usa tópicos discursivos do universo infantil (*O Rei Leão*).

Por fim, usando a chupeta como possibilidade de coesividade interativa, a mãe consegue envolver o bebê na partilha de expectativas, quando fala sobre o objeto, olha e pede para si. O bebê alterna o olhar, retira da sua boca a chupeta e a entrega para a mãe, olhando para esta. Percebemos que não há mais o choramingo.

Conforme preconizamos, essa é uma cena bastante ilustrativa de atencionalidade. Os parceiros não iniciam a cena evidenciando conhecerem os objetivos do outro. Os dois estão na mesma cena rotineira de cuidado e manejo, sem algo aparentemente em comum. A mãe, como o adulto que vai conduzindo o início da cena, consegue usar estratégias multimodais de chamamento e recondução do parceiro na partilha de expectativas.

Vejamos como ocorre em uma cena com criança com Síndrome de Down na Clínica Fonoaudiológica.

Recorte 2: Terapeuta e criança do sexo masculino, com 06 anos e 05 meses, com Síndrome de Down, estão na clínica montando um boneco e uma boneca em um cartaz colado no espelho.

00:12:42

Terapeuta: //vamo colar, vou passar cola pra tu tá certo? tá bom?// (em pé com uma gravura e a cola na mão mostrando de frente para a criança)

Terapeuta: //tu cola pra mim? cola?//

Criança (não produz vocalmente, mas fica em pé olhando atentamente para as ações da terapeuta)

Terapeuta: //onde é que a gente vai colar o short do boneco?// (alternando o olhar entre a criança e o espelho com o cartaz colado)

Terapeuta: //onde é? Aponta// (passando a mão direita em frente ao cartaz)

Criança (em pé diante da terapeuta e do espelho com cartaz)

Terapeuta: //aponta pra mim onde é. É aqui?// (toca com a mão direita em partes do cartaz)

Criança (continua olhando atentamente para as ações da terapeuta)

Terapeuta: //cola pra mim//

Criança (pega a gravura já com a cola e tenta colar no cartaz)

Terapeuta: //embaixo. Aqui ó// (toca na figura e ajusta no cartaz)

Terapeuta: //eita como ficou bonito//

Nesse segundo recorte, de uma criança de 06 anos, vemos a terapeuta tentando conduzir a cena para um alinhamento dos dois parceiros rumo a um objetivo. O contexto mostra a criança ainda sem corresponder às expectativas da profissional.

A terapeuta usa estratégias multimodais como suporte para a construção dialógica: alterna o olhar entre a criança e o cartaz colado no espelho, fala sobre o cartaz e partes da roupa do boneco, toca no cartaz. A criança, por sua vez, permanece sem ações consideradas ideais para uma cena interativa: produção verbo-vocal, gesticulações, toque etc. A criança apenas permanece olhando para a terapeuta e para as ações desta.

A profissional continua investindo na tentativa de chamar o parceiro para a negociação de sentidos daquele momento. O tópico discursivo continua sendo o boneco para ser completado no cartaz, os objetos continuam sendo as partes do boneco para ser coladas, as nuances multimodais vão dando suporte aos dois parceiros. Por fim, a criança se envolve com ações na tentativa de colar uma parte

do boneco no cartaz, ação reforçada positivamente pela fala da profissional: “eita como ficou bonito!”.

A atencionalidade está claramente presente, quando vimos um contexto aparentemente sem congruências. Esse contexto é remodelado pelas possibilidades dialógicas ao alcance dos dois sujeitos. O mais interessante é notar esses “desencontros” servindo para o reajuste, o realinhamento até o acontecimento da coesividade interativa.

4. Considerações finais

Enquanto pesquisadores da aquisição da linguagem, vamos descobrindo novas formas de pensar a interação com bebês e com crianças típicos e atípicos. Vamos encontrando nuances de linguagem cheias de possibilidades de usos pelos sujeitos nas cenas. Como contribuição para os estudos em aquisição, nosso objetivo, neste capítulo, foi discutir o conceito de *atencionalidade*.

Para tanto, fizemos um breve percurso por alguns traçados filosóficos, antropológicos, bem como por estudos da Psicologia. Vimos algumas variáveis nesse trajeto: muitos estudos envolviam a interação apenas entre adultos, na tentativa de explicar a intencionalidade, a referência e a consciência. Outras pesquisas, quando envolviam crianças, propunham-se a explicar os primeiros sinais comunicativos dos bebês ou a intencionalidade funcionando de modo ideal, alinhado, como resultado de cenas de atenção conjunta/compartilhada.

Nosso caminho tomou por base as possibilidades de cenas tanto com alinhamentos, ajustes e organização de negociação de sentidos quanto com cenas em que o contrário acontece.

Não foi nosso interesse desmerecer pesquisas e autores, tampouco esgotar as possibilidades de discussão e contribuições quanto ao que entendemos por atencionalidade.

Por fim, apontamos para a necessidade de disseminação deste estudo, como contribuição para alunos de graduação, profissionais

do ensino, pais e mães que estejam curiosos por entenderem possibilidades de coesividade interativa.

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. 2017. **O Sistema de Referenciação Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. Atencionalidade e Referenciação Multimodal de uma Criança com Síndrome de Down. In: **Anais do III Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Campina Grande: Realize, 2018, v. 01, p. 01-08.

BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.

BRAZ AQUINO, Fabíola de Souza; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas v. 27, n. 3, p. 413-420, 2010.

BRENTANO, Franz Clemens. **Psychology from an empirical standpoint**. London: Routledge and Kegan Paul. (Trabalho original publicado em 1874). 2009.

CARVALHO, Joelma Marques. **Linguagem e intencionalidade**. Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

DENNETT, Daniel C. **Tipos de mentes: rumo a uma compreensão da consciência**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70 [1907] 2008.

- PORTA, Mario Ariel González. Franz Brentano: equivocidad del ser y objeto intencional. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 105, p. 97-118, jun. 2002.
- PORTA, Mario Ariel González. Apresentação. In: PORTA, Mario Ariel González. (Org). **Brentano e sua escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 7-26.
- RIVERO, Magda. Los inicios de la comunicación: la intencionalidad comunicativa y el significado como procesos graduales. **Anuário de Psicologia**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2003.
- ROCHAT, Philippe. Intentional action arises form early reciprocal exchanges. **Acta Psychologica**, v. 124, 8-25, 2007.
- ROJAS NIETO, Cecilia. Expresiones Locativas en la Interacción: a la Búsqueda del Reconocimiento Referencial. **Linguística**, v. 35, n. 2, p. 171-189, dez. 2019.
- ROJAS NIETO, Cecilia. Secuencias Directivas en la Adquisición Temprana del Español. **Cuadernos de la ALFAL**, v. 14, n. 2, p. 15-52, nov. 2022.
- RUSSELL, Bertrand. **The Analysis of Mind**. New York: Macmillan Company, 1921.
- RUSSELL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental**. Livro 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- SEARLE, John R. **Consciência e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002/2021.
- TEIXEIRA, Dario. “*Abschied vom immanenten objekt*”: Concepções de intencionalidade na Escola de Brentano. In: PORTA, Mario Ariel González. (Org). **Brentano e sua escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 121-178.
- TOMASELLO, Michael. **Why we cooperate**. London: The MIT Press Cambridge, Mass, 2009.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominantes e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 35-62.

CAPÍTULO 5

NA TRILHA DAS INSTÂNCIAS MULTIMODAIS: INTERACIONISMO E CLÍNICA DE LINGUAGEM

Irani Rodrigues Maldonade
(UNICAMP)

Introdução

Na área de aquisição da linguagem, os estudos sobre a multimodalidade vêm ganhando destaque tanto na literatura internacional quanto na nacional. Entretanto, semelhante projeção não tem sido possível identificar na Fonoaudiologia no Brasil. Mesmo assim, apesar de haver poucos estudos que abordam a multimodalidade no processo terapêutico fonoaudiológico, estes têm conseguido ressaltar que as instâncias multimodais constituem aspecto fundamental do diálogo, que, por muito tempo, foi deixado de lado ou desconsiderado pelos profissionais. Dessa forma, o título deste trabalho deixa indicado que falarei sobre um caminho (na trilha) que vem sendo desenhado na companhia de alunos em suas práticas fonoaudiológicas tanto nos estágios que supervisiono quanto em trabalhos acadêmicos que tenho orientado.

Para tanto, deixo indicado o trajeto desenvolvido neste artigo: inicialmente, apresento em linhas gerais o conceito de multimodalidade; em seguida, exponho minha adesão à proposta interacionista desenvolvida por De Lemos e colaboradoras e à clínica de linguagem, buscando mostrar que tal perspectiva possibilita o estudo e o tratamento das instâncias multimodais nos diálogos dos quais as crianças participam ao longo do processo de aquisição da linguagem; finalmente, exponho os principais temas focalizados e as considerações relacionadas às instâncias multimodais que têm oportunizado nossa reflexão no âmbito da

Fonoaudiologia, mais especificamente no âmbito das terapias fonoaudiológicas.

2. Referencial teórico

2.1 Multimodalidade

O termo *multimodalidade* ainda é pouco conhecido na Fonoaudiologia. De modo geral, ele se refere às modalidades de uso da língua(gem), tais como gesto, olhar e expressões faciais, que acontecem na interação entre interlocutores e podem acompanhar a fala ou não. De acordo com a concepção de alguns autores, essas instâncias multimodais devem mesmo ser consideradas como parte constituinte da linguagem. Entretanto, assim como nos mostra a literatura em Aquisição da Linguagem, essa ideia é abraçada diferentemente pelas principais teorias nos estudos da área, em que era comum se dar saliência às unidades da língua descritas pela Linguística. Sendo assim, os gestos e/ou a gesticulação presentes nas situações de interação entre interlocutores ficavam, frequentemente, de fora do escopo da análise.

Acontece que incorporar os elementos multimodais traz consequências (implicações) imediatas para a compreensão do período pré-linguístico de aquisição da linguagem, por exemplo, como indicam os trabalhos de Cavalcante (2009, 2018). A principal dessas consequências é que tal período não é encarado simplesmente como um período “não linguístico”, justamente porque os gestos já estão se desenvolvendo e se estruturando na relação mãe-bebê, formando, dessa maneira, as matrizes primitivas (ou iniciais) de significados. Cavalcante (2018) vai mais além, considerando que a criança se insere, desde muito cedo, nos gêneros do discurso usando a multimodalidade, de forma que os significados vão sendo construídos nos processos dialógicos dos quais ela participa com seus interlocutores.

Na perspectiva adotada pela autora, que não considera apenas o que é dito na fala como veículo de interação, a criança já é inserida

como sujeito interativo linguisticamente desde muito cedo. Nesse sentido, Almeida e Cavalcante (2017, p. 529) argumentam que, no momento inicial do processo de aquisição da linguagem, quando “as crianças têm pouca autonomia em relação ao que conseguem dizer, os gestos oferecem um caminho adicional de expressão, expandindo a gama de ideias que elas são capazes de expressar”. Logo, os gestos passam a ser considerados como elementos linguísticos, podendo ocorrer, muitas vezes, simultaneamente (ou não) às produções vocais da criança. Por volta do primeiro ano de vida, o uso de gestos começa a ser articulado com o uso da fala. De acordo com as autoras, assim como os gestos, a prosódia tem sua função durante a aquisição da linguagem: as pistas prosódicas orientam tanto a percepção da criança sobre a fala dirigida a ela quanto a interpretação da fala da criança pelo outro, o que é fundamental para o processo de aquisição da linguagem. Portanto, na perspectiva multimodal, gestos e fala são duas instâncias indissociáveis no diálogo, constituindo, muitas vezes, uma mesma matriz de significação.

2.2 Interacionismo e multimodalidade

Desde o início de sua formulação, a proposta interacionista de De Lemos (1982, 1992) – à qual faço adesão – recusa-se a tomar os enunciados das crianças como evidências de conhecimento categorial da língua. Em lugar disso, o diálogo é proposto como unidade de análise, de modo que a fala do outro é também acolhida como dado a ser analisado, além da fala da criança. Esse quadro teórico afirma que a interação é a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem, razão pela qual tal quadro é chamado de *interacionista*. Nele, o esforço tem sido não deixar de lado nem o sujeito nem a língua.

Ao longo dessa teorização, houve a preocupação de mostrar como as propriedades formais da linguagem (da língua) podiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos, muito embora – é preciso reconhecer – sem dar, às instâncias

multimodais presentes no diálogo, o seu devido tratamento. Talvez ocupada com o desafio da descrição da fala da criança como algo em constituição e, ao mesmo tempo, em mudança linguística, a teorização não se desenvolveu, na mesma medida, no sentido de dar tratamento às instâncias multimodais presentes na interação. Porém, o que destaco em seguida é que, apesar de não terem sido suficientemente exploradas na teorização, as instâncias multimodais nunca foram negadas. E, mesmo que de um modo incipiente, pareciam fazer parte da análise, já que algum tipo de anotação era feita nas transcrições dos enunciados.

Um exemplo disso pode ser visto em De Lemos (1982), quando a autora se refere à indeterminação semântica das formas “acendeu” e “apaga” no período de 1;6 a 2;6 de idade na fala de um dos sujeitos da pesquisa desenvolvida por ela. A forma “acendeu” era parte da brincadeira de acender isqueiro, em que o adulto, depois de acendê-lo, falava enfaticamente à criança: “acendeu”; já a forma “apaga” fazia parte dos “esquemas” em que o adulto acendia uma velinha de aniversário (ou fósforo de cor) para a criança apagar. De Lemos (1982 p. 14) esclarece que a emergência dessas duas formas se deu “nesses contextos”. Porém, mais adiante nos dados, “acendeu” aparece como pedido da criança para o adulto acender a luz do hall, por exemplo, e “apaga”, como pedido para o adulto acender um fósforo a ser apagado, enquanto a criança mostrava uma caixa de fósforos para ele. Ou seja, as formas originárias de um tipo específico de interação migravam para outros diálogos, produzindo novos enunciados e mostrando uma expansão de seus usos. Assim, De Lemos (1982, p. 15) pôde afirmar que esses dados “representam um processo de recontextualização caracterizável como uma atividade exploratória da criança sobre os vários aspectos do segmento do mundo físico, recortado pelo esquema interacional do qual fazia parte a forma linguística incorporada”. Como se vê, a atenção na teorização estava voltada para as formas linguísticas e não para o diálogo em si, em sua completude, de forma que se pudesse extrair outras consequências para a análise e para a própria teoria.

Entretanto, a recontextualização das formas linguísticas, que foi mais tarde (cf. DE LEMOS, 1992) recoberta pelos processos metafóricos e metonímicos (tomados como processos de ressignificação e de mudança linguística) permitiram flagrar não só a movimentação delas mesmas em cadeias linguísticas, como também apreender no diálogo a relação entre as falas do adulto e da criança, culminando com a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem, de modo que: a *primeira posição* destaca a dependência da fala da criança em relação à do adulto; a *segunda posição* é marcada pelos erros na fala da criança, uma vez que a dependência de sua fala relativamente à fala do outro diminui; e a *terceira posição* é caracterizada pela reformulação (correção) da criança de sua própria fala, quando ela passa a se escutar.

Se voltarmos aos dados apresentados por De Lemos (1992), veremos que os gestos e os olhares da criança e do adulto nos diálogos não foram ignorados. Em um dos exemplos analisados pela autora, a criança (M.) e sua mãe estavam jogando bola, ou seja, envolvidas numa ação no diálogo em curso. No referido episódio, a criança diz “La Favia es nanada” para a mãe, pois o barulho que estavam fazendo com a bola poderia acordar Flávia, a irmã menor de M. Em outro exemplo, M. perguntava a sua mãe “¿Favia está nanando?”, enquanto a menina jogava brinquedos no chão, fazendo muito barulho. Os enunciados da criança foram interpretados como versões diferentes do discurso da mãe muitas vezes repetido em situação em que M. fazia muito barulho e a mãe a advertia dizendo que isso poderia acordar Flávia, a irmã menor. Como se vê, os olhos da teorização estavam voltados para a análise das formas linguísticas, sem que os gestos e os olhares, ou seja, os elementos multimodais tivessem lugar na análise. A substituição de “está” por “es” indicaram que algo a mais estava em jogo, ou seja, uma relação de natureza metafórica se estabelecia entre os termos, que eram repostos de enunciados anteriores presentes nos diálogos dos quais a criança participava. Quero dizer que as cenas das quais migravam as formas linguísticas de enunciados anteriores eram reconhecidas, por assim dizer, mas foram

insuficientes para introduzirem novos rumos para as análises e para a teorização.

Se for verdade que havia justificativas para isso, a meu ver, uma de ordem metodológica facilitava (e, em certo sentido, até explicava) tal exclusão. Vale lembrar que os dados sobre os quais trabalhavam De Lemos e pesquisadoras vinham de gravações em áudios das crianças, em seus lares, em interação com seus familiares, gravações que eram posteriormente transcritas. Sendo assim, a cena que envolvia a criança no diálogo não era possível de ser captada visualmente. Para tentar compensar isso, eram feitas algumas observações referentes à situação ou cena dialógica na transcrição do episódio, como por exemplo: “Niña tirando los juguetes al suelo y haciendo mucho ruido”. Metodologicamente, não era possível analisar o olhar, nem mesmos os gestos, pois eles não estavam disponíveis para o pesquisador, como material a ser analisado. As gravações eram em áudio e não em vídeos. Limite da tecnologia usada à época!

2.3 Clínica de linguagem

A *clínica de linguagem*, inspirada e desenvolvida junto à teorização de De Lemos e colaboradoras (tais como LIER-DEVITTO 2004, 2005 e MALDONADE, 2011, 2016, 2018) distingue-se da chamada *Fonoaudiologia Tradicional*, de várias maneiras, mas principalmente pelas concepções de língua(gem) e sujeito adotadas. O termo *Fonoaudiologia Tradicional* é entendido, aqui, como uma clínica que se constitui amparada pelo discurso médico-pedagógico e que se dedica a produzir protocolos de avaliação de linguagem e técnicas terapêuticas, buscando cumprir exigências do paradigma quantitativo das ciências da saúde (RUBINO, 1994; ARANTES, 2019). Nesse sentido, a língua(gem) é concebida como se fosse um objeto, cuja aquisição se daria por uma série ordenada de estruturas, tomadas numa suposta ordem crescente de complexidade (das mais simples para as mais complexas) e oferecidas pela descrição linguística, obedecendo a uma progressão

cronológica (idades) específica no desenvolvimento infantil. Sendo assim, o processo de aquisição é visto como homogêneo para todos os sujeitos, além de poder ser definido como um processo de aprendizagem (DE LEMOS, 2002). Tal visão é contrária à da proposta interacionista, em que o processo de aquisição da linguagem é entendido como um processo de mudanças linguísticas e também subjetivas. De acordo com a proposta interacionista, a língua(gem) seria um “objeto” de contornos não nítidos, heterogênea, além de estar em constante movimento.

Em relação ao processo terapêutico, a *Fonoaudiologia Tradicional* centra-se no treinamento de habilidades do sujeito aprendiz com a língua, vista como objeto de conhecimento, ocupando o fonoaudiólogo a posição de quem detém o saber e ensina a língua à criança. Já na clínica de linguagem, pautada pelo interacionismo, o outro-terapeuta é quem interpreta a fala dos pacientes e lida diretamente com o sofrimento que delas emerge. Porém, sua interpretação é diferente da interpretação de quaisquer outros interlocutores, uma vez que ela é guiada pela teoria de linguagem à qual se filia. Assim sendo, tendo em vista seu compromisso com a singularidade da fala do paciente e por estar ciente da posição dupla que ocupa frente aos atendimentos – a) a da interpretação em cena, em que o terapeuta está sob os efeitos das produções do interlocutor durante o atendimento fonoaudiológico e b) a da interpretação fora da cena, em que o terapeuta dela se distancia, transcreve e invoca a escuta clínica, guiada pela teoria de linguagem –, autores como Arantes (2019) e Lier-DeVitto e Emendabili (2015) ressaltam a necessidade de se registrar (gravar e/ou filmar) as terapias. Vale salientar, ainda, que a adoção de tal metodologia se torna imprescindível se se quiser entender a presença das instâncias multimodais nos atendimentos fonoaudiológicos e não restringir as análises às produções vocais que se apresentam na fala dos pacientes.

3. Instâncias multimodais na clínica de linguagem

Inicialmente, no Brasil, a clínica fonoaudiológica tradicional estava ligada à ortofonia e propunha suas práticas para identificar e corrigir o erro na fala do paciente. Desse modo, o profissional realizava exercícios motores visando à adequação do sistema orgânico-funcional, associados à articulação de fonemas, julgados indispensáveis para a comunicação. Entretanto, Lima e Cavalcante (2015) enfatizam que a Fonoaudiologia está começando a trabalhar em uma perspectiva que considera as singularidades de cada sujeito e de sua comunicação. Isso implica uma mudança na concepção de linguagem adotada, considerando-se que a linguagem não se restringe apenas às produções orais, mas a todo o contexto comunicativo, de interação. Cavalcante (2018, p.19) pontua que “a fala materna dirigida ao bebê e sua configuração prosódica particular, ao longo das situações dialógicas, se constitui como um dos guias de acesso à língua”.

Situando-se na clínica de linguagem, que faz adesão à teorização interacionista de De Lemos, a qual adota o diálogo como unidade de análise, os trabalhos que tenho desenvolvido têm focalizado o processo terapêutico, englobando não só erros e suas correções (ou reformulações) na fala de crianças (que foram sempre os temas de pesquisa com os quais trabalhei em Aquisição da Linguagem) submetidas a atendimentos fonoaudiológicos, como também os elementos multimodais envolvidos, como o gesto e as expressões faciais, por exemplo. Para tanto, está sendo necessário fazer um ajuste metodológico e adotar uma nova ferramenta para transcrição e análise de dados, o *software* ELAN. Uma grande vantagem para a análise (que poderá ser qualitativa e/ou quantitativa) é poder contar sempre com o vídeo (de gravação da sessão) correndo junto com o arquivo de transcrição, além de poder criar trilhas, para marcar os elementos que serão analisados.

Sendo assim, exponho, a seguir, alguns passos do caminho que tenho percorrido na direção do estudo da multimodalidade,

sempre acompanhada de alunos de graduação em Fonoaudiologia, Residência e Programa de Pós-Graduação.

Inicialmente, o trabalho de revisão bibliográfica de Cunha e Maldonade (2019) teve como objetivo delinear o quadro (panorama) das pesquisas em multimodalidade em Fonoaudiologia. Os resultados apontaram que tais pesquisas se concentravam nos últimos 10 anos (de 2009 a 2019), com uma intensificação maior nos últimos 5 anos (de 2014 a 2019). A abordagem teórica predominante encontrada nos estudos sobre a multimodalidade foi a interacionista, na qual se vê o respaldo teórico de autores como Bakhtin e Tomasello. Na Fonoaudiologia, a multimodalidade é trazida para tratar de alguns temas específicos na área de linguagem, tais como: deficiência mental, aquisição da linguagem, surdez e autismo. O referido estudo apontou que a multimodalidade começa a penetrar, timidamente, na prática fonoaudiológica. E isso pode conferir ao fonoaudiólogo um olhar mais abrangente sobre o funcionamento linguístico. Porém, poucos fonoaudiólogos adotam uma perspectiva interacionista, o que pode justificar os poucos trabalhos encontrados. Acrescenta-se a isso o fato de a *Fonoaudiologia Tradicional* dirigir sua atenção às estruturas da língua, o que dificulta considerar o gesto (gestualidade) e o olhar em suas análises. Como conclusão geral do trabalho, Cunha e Maldonade (2019) apontam que a interação pode ser mais bem analisada e até favorecida no processo terapêutico quando se leva em consideração a rede de significações estabelecidas pelas instâncias multimodais, uma vez que elas não só permitem a entrada do sujeito no mundo linguístico, mas também podem promover mais recursos para que a linguagem dele seja mais eficiente e compreensível. Tal aspecto é essencial para o trabalho terapêutico fonoaudiológico, que tem como objetivo reabilitar (ou habilitar) os pacientes, que apresentam dificuldades com a linguagem. Sendo assim, o estudo da multimodalidade pode ser fundamental na clínica de linguagem, uma vez que deveriam ser consideradas todas as formas de os pacientes se comunicarem.

Já a pesquisa de Pereira e Maldonade (2020) buscou identificar a ocorrência de algumas instâncias multimodais ligadas à posição da terapeuta durante o processo terapêutico fonoaudiológico de quatro crianças com alterações fonêmicas. Diferentemente dos casos de atraso de fala, estes são pouco estudados em relação à multimodalidade. Os resultados mostraram que a solicitação do direcionamento do olhar da criança pela terapeuta ocorreu com muita frequência durante os atendimentos. Na maioria das vezes, essas solicitações ocorriam simultaneamente aos gestos da terapeuta apontar para sua própria boca, seguidos da articulação exagerada do fonema-alvo, que estava sendo focado nas terapias. A criança que teve maior dificuldade em manter o contato visual com a terapeuta foi também a que teve pior evolução terapêutica. Foi possível observar, igualmente, que existia um padrão na prevalência de ocorrências dos elementos multimodais ligados às intervenções fonoaudiológicas, da seguinte forma: expressões faciais, gestos, produção vocal e deslocamento corporal.

Considerando os resultados de Pereira e Maldonade (2020), o estudo de Siqueira e Maldonade (2021) teve como objetivo identificar os elementos multimodais relacionados ao momento em que a criança com alterações fonêmicas é corrigida pela terapeuta durante o atendimento fonoaudiológico. As expressões faciais e os gestos aconteceram com maior frequência em relação ao deslocamento corporal. Dentre as expressões faciais encontradas, o olhar e o sorriso foram as mais frequentes e, em muitas vezes, realizados concomitantemente. Assim como já notado por Pereira e Maldonade (2020), a terapeuta solicitava com frequência o direcionamento do olhar da criança durante o atendimento. Em relação aos gestos, foram observados, nos trechos analisados, meneios de cabeça e tronco, movimentos das mãos e gestos de apontar com o dedo.

Num recorte da pesquisa “A multimodalidade nas intervenções fonoaudiológicas”, Pereira e Maldonade (2022) buscaram compreender a variação prosódica na fala da terapeuta durante as sessões de atendimento fonoaudiológico, já que as

características prosódicas da fala podem influenciar sua compreensão. Na referida pesquisa, foram verificados quatro elementos multimodais ligados à fala da terapeuta durante a correção da fala do paciente, quais sejam: gestos, expressões faciais, deslocamentos corporais e variações prosódicas. Após a análise, notou-se que as variações prosódicas na fala da terapeuta se relacionavam ao seu posicionamento frente à correção da fala dos participantes da pesquisa, nas suas investidas para ser bem compreendida pelas crianças. Na ocasião, as variações prosódicas foram identificadas sem a utilização de qualquer *software*. A variação prosódica de aumento de *pitch* (voz mais aguda), na fala da terapeuta, relacionava-se ao seu posicionamento de incentivar/motivar o paciente, dizendo “Muito bom!”, após a tentativa de ele corrigir sua própria fala. Já a variação prosódica de diminuição de *pitch* (voz mais grave), na fala da terapeuta, relacionava-se ao seu posicionamento de chamar a atenção para o fonema que estava sendo corrigido, realçando o modo como a criança poderia produzi-lo. Em alguns casos, verificou-se que o paciente também realizava a diminuição do *pitch*, nas tentativas de correção de sua própria fala, após a terapeuta ter feito a mesma variação prosódica. Quando a terapeuta desejava chamar a atenção para algum fonema em correção, observava-se um aumento de *loudness* (intensidade vocal elevada) em sua fala. Tal variação prosódica era geralmente acompanhada da articulação exagerada do fonema.

Cabe dizer que, no processo terapêutico, é necessário avaliar a fala da criança no diálogo. Dessa forma, o terapeuta (outro-intérprete) poderá facilitar ou dificultar a escuta da criança para o erro em sua fala, o que poderá influenciar na evolução terapêutica. Sendo assim, os resultados encontrados tentaram mostrar que as variações prosódicas na fala da terapeuta foram importantes para impulsionar as correções na fala da criança.

Em outro recorte da mesma pesquisa, Maldonade e Pereira (2022) identificaram os aspectos multimodais relacionados à posição da fonoaudióloga no processo terapêutico das quatro

crianças que apresentavam alterações fonêmicas em suas falas. Para tanto, alguns trechos que continham a correção da fala da criança durante a terapia foram selecionados, transcritos e analisados, levando-se em conta os seguintes elementos multimodais: a) expressões faciais (em que o olhar estava incluído), b) gestos e c) qualidade vocal. É preciso dizer que tais instâncias multimodais não foram mensuradas e sim identificadas nos trechos de correção da fala da criança pela terapeuta.

A análise dos dados foi realizada com base nos pressupostos interacionistas, que, em minha opinião, comportam a abordagem multimodal. Segundo Lima e Cavalcante (2015), o processo dialógico que inclui o desenvolvimento simultâneo e correlacionado da fala, dos gestos e dos olhares constitui um único conjunto de significação na interação. Os dados selecionados para análise foram os trechos em que as instâncias multimodais apareciam ligadas às intervenções/interpretações fonoaudiológicas durante a “correção” da fala da criança (ou seja, nos trechos de fala da terapeuta após as falas com erro(s) dos pacientes).

Normalmente, as avaliações fonoaudiológicas de crianças que apresentam alterações fonêmicas conduzidas por fonoaudiólogos ligados à *Fonoaudiologia Tradicional* se concentram exclusivamente em levantar o inventário das alterações fonêmicas encontradas na fala dos pacientes, por meio da aplicação de protocolos ou testes, tais como o AFC e o ABFW. Contudo, o uso desses aparatos descritivos restringe suas propostas de análise à língua que se apresenta nas falas das crianças, impedindo que as instâncias multimodais, tais como as expressões faciais e os gestos, que estão sempre presentes nas interações das crianças com o terapeuta, sejam levadas em consideração. Conforme tenho buscado mostrar, tomar o diálogo como unidade de análise traz consequências para a interpretação das falas das crianças.

Retomando os resultados de Maldonado e Pereira (2022), encontrou-se que, em relação à frequência de ocorrência dos aspectos multimodais identificados durante os atendimentos fonoaudiológicos das quatro crianças da pesquisa, as expressões

faciais foram as que tiveram as mais elevadas porcentagens de ocorrência, seguidas dos gestos e da qualidade vocal. Verificou-se, ainda, que dirigir o olhar para a terapeuta permitiu ao paciente não só ficar atento ao erro em sua fala, como também à produção do fonema, muitas vezes, dito de maneira exagerada pela fonoaudióloga. Dessa forma, observou-se seu papel fundamental na terapia. De acordo com Belini e Fernandes (2007), o olhar não é simplesmente alguma coisa ligada à visão. Ele tem função psíquica no diálogo olho a olho, apoiando a comunicação e constituindo a relação com o outro. Desse modo, foi possível concluir que o olhar para a terapeuta direcionava a criança a uma posição do diálogo, que a levava a reconhecer a diferença entre sua fala e a do outro. Tal direcionamento parece ter sido importante para que o paciente tivesse a oportunidade de se colocar na posição de escuta para a sua própria fala, o que pareceu favorecer as suas reformulações.

Nos exemplos analisados, a solicitação do direcionamento do olhar ocorreu com muita frequência durante as sessões de atendimento. Na maioria das vezes, acontecia simultaneamente ao gesto (realizado pela terapeuta) de apontar para a boca, chamando a atenção para a produção exagerada do fonema na fala da profissional. De modo semelhante, a pesquisa de Ronkainen (2011) mostra que o estilo multimodal do fonoaudiólogo auxiliou muito no aprimoramento das habilidades de escuta e fala de crianças com implante coclear.

Em relação à qualidade vocal, houve predomínio da alteração de *pitch* (do basal para o agudo) e de *loudness* (intensidade) aumentada na fala da terapeuta. Cabe salientar que o contrário aconteceu na fala das crianças, embora não tenha sido objetivo do trabalho de Maldonade e Pereira (2022) investigar tal variação. Foram observadas as alterações de *pitch* (do basal para o grave) e *loudness* (intensidade) reduzida, principalmente quando o erro, apesar de identificado pelas crianças, não conseguia por elas ser modificado.

É preciso enfatizar que a repetição da fala da terapeuta se manifestou, muitas vezes, nas falas das crianças em atendimento

fonaudiológico. Só que elas não aconteciam puramente como exercícios de treino de língua. Ao contrário, estavam inseridas naturalmente nos diálogos desenvolvidos entre terapeuta e paciente, também sujeitas à imprevisibilidade, que caracteriza a maior parte das interações humanas. De acordo com os pressupostos interacionistas, sabe-se que não é o simples ato de repetir a fala do terapeuta (ou seus fragmentos) que garante o aparecimento da forma correta na fala da criança. Sendo assim, interpretou-se que a repetição da fala “correta” da terapeuta pela criança pode até ser uma mola que a impulsiona para uma mudança de posição no processo de aquisição de linguagem, conforme apontam Ramos e Maldonade (2021). Porém, não há garantias de que a repetição da fala correta da terapeuta pela criança possa ser vista como uma aprendizagem da criança e, muito menos, que a forma repetida permaneça estável no repertório lexical da criança.

Por fim, o estudo de Bizutti, Maldonade e Silva (2021) destacou a importância de se incluir as instâncias multimodais no processo de avaliação de linguagem de crianças de até 2 anos de idade, quando, muitas vezes, as produções orais delas ainda não são suficientes para que sejam entendidas na interação com seus interlocutores, cabendo ao fonoaudiólogo interpretar o uso de gestos (gesticulações) na composição dos significados dos enunciados. De acordo com Cavalcante (2018), a própria prosódia caracterizada na fala da mãe dirigida ao bebê pode funcionar como um ponto de acesso à língua.

Na mesma direção, Capone e McGregor (2004) mostram que os gestos melhoram o desenvolvimento da linguagem e não o atrapalham, como poderia se pensar acerca dos casos de crianças que apresentam distúrbios de linguagem. As autoras afirmam que uma melhor compreensão do desenvolvimento dos gestos melhorará a avaliação e a intervenção clínica com essas crianças. Acrescentam ainda que os gestos, enquanto manifestações da linguagem, fornecem um índice do estado cognitivo de uma criança.

4. Considerações finais

Os desafios que tenho encontrado, ao percorrer as trilhas da multimodalidade, não têm sido poucos. Há um grande desafio, de ordem teórica. Nunca foi tão claro para mim que, de fato, tomar o diálogo como unidade de análise tem o seu custo e também os seus riscos. Observo uma espécie de incongruência por conta de os gestos e o olhar não serem incorporados à análise. Em minha opinião, os pressupostos interacionistas parecem comportar a abordagem multimodal.

Para a clínica de linguagem, o estudo da multimodalidade é fundamental, uma vez que todas as formas de comunicação dos pacientes deveriam ser consideradas tanto na avaliação fonoaudiológica quanto no processo terapêutico. Portanto, não bastaria – para essa clínica – valer-se da metodologia usual (de gravar/filmar e transcrever os atendimentos), sem incorporar os elementos multimodais (que são elementos linguísticos) em suas análises, pois se corre o risco de restringi-las às produções vocais na fala das crianças.

Referências

- ALMEIDA, Andressa Toscano Moura de Caldas Barros;
CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 526-537, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/26403/16548>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- ARANTES, Lúcia. Diagnóstico na clínica de linguagem: escuta e interpretação. **Linguística**, v. 35, n. 2, p. 39-48. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/ojs/index.php/Revista/article/view/24/19>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

BELINI, Aline Elise Gerbelli; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, p. 165-173, 2007.

BIZUTTI, Carolina Belisario; MALDONADE, Irani Rodrigues; SILVA, Kelly Cristina Brandão. A multimodalidade e a avaliação da aquisição de linguagem em crianças até dois anos de idade. In: PIMENTEL, Bianca Nunes. (Org.). **Fundamentos Científicos e Prática Clínica em Fonoaudiologia**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2021, v. 1, p. 1-18.

CAPONE, Nina C.; MCGREGOR, Karla. Gesture Development: a review for Clinical and Research Practices. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v. 47, p. 173-186, 2004.

Disponível em: <http://blogs.shu.edu/dlcl/files/2013/02/Capone-McGregor-2004-GESTURE-REV.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações**, v. 21, p. 153-170, 2009.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**, v. 21, p. 1-31, 2018.

CUNHA, Eulália Rezende; MALDONADE, Irani Rodrigues. Multimodalidade e intervenção fonoaudiológica: revisão de literatura. **International Journal of Development Research**, v. 12, p. 32524-32528, 2019. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/17630.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

DE LEMOS, Cláudia Tereza Guimarães. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralin**, v. 3, p. 97-126, 1982.

DE LEMOS, Cláudia Tereza Guimarães. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.

DE LEMOS, Cláudia Tereza Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 42, p. 41-69, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 6 jan. 2022.

LIER-DeVITTO, Maria Francisca. Sobre a posição do investigador e a do clínico frente a falas sintomáticas. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 47-59, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13902>. Acesso em: 19 dez. 2022.

LIER-DeVITTO, Maria Francisca. Falas sintomáticas: fora de tempo, fora de lugar. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 47, p. 143-150, 2005.

LIER-DeVITTO, Maria Francisca; EMENDABILI, Mariana. Uma posição sobre escuta na clínica de linguagem. **Linguística**, v. 31, n. 2, p. 73-82, 2015.

LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Desenvolvimento da linguagem na clínica fonoaudiológica numa perspectiva multimodal. **Revista do GEL**, v. 12, p. 89-111, 2015.

MALDONADE, Irani Rodrigues. Algumas considerações sobre o erro e a autocorreção no processo de aquisição da linguagem. **Estudos Linguísticos**, v. 40, p. 539-552, 2011.

MALDONADE, Irani Rodrigues. Erros na fala da criança e instâncias subjetivas na sua relação com a língua. **Estudos Linguísticos**, v. 45, n. 2, p. 367-410, 2016.

MALDONADE, Irani Rodrigues. A (in)flexibilidade pragmática na fala da criança e os erros no processo de aquisição da linguagem. **Estudos Linguísticos**, v. 47, p. 306-318, 2018.

MALDONADE, Irani Rodrigues; PEREIRA, Karina Garcia Lopes. Algumas considerações sobre as instâncias multimodais e a

posição do terapeuta. **Cuadernos de la ALFAL**, v. 14, p. 265-284, 2022. Disponível em: https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/14_2_cuaderno_014.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

PEREIRA, Karina Garcia Lopes; MALDONADE, Irani Rodrigues. Aspectos multimodais relacionados à posição do fonoaudiólogo no processo terapêutico. **International Journal of Development Research**, v. 10, p. 34292-34299, 2020. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/18264.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

PEREIRA, Karina Garcia Lopes; MALDONADE, Irani Rodrigues. A multimodalidade nas intervenções fonoaudiológicas: variação prosódica no processo terapêutico. **Estudos da Língua(gem)**, v. 20, p. 219-234, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/12080>. Acesso em: 27 jan. 2023.

RAMOS, Ana Paula Marcelino; MALDONADE, Irani Rodrigues. O afã de corrigir dos fonoaudiólogos: uma posição pedagógica necessária? **Research, Society and Development**, v. 10, p. 1-14, 2021.

RONKAINEN, Riitta Johanna. Enhancing listening and imitation skills in children with cochlear implants: the use of multimodal resources in speech therapy. **Journal of Interactional Research in Communication Disorders**, v. 2, p. 245-269, 2011.

RUBINO, Rejane. Entre ver e ler: o olhar do fonoaudiólogo em questão. In: LIER-DeVITTO, Maria Francisca. (Org.). **Fonoaudiologia no sentido da linguagem**. São Paulo, SP: Cortez, 1994, p. 69-84.

SIQUEIRA, Júlia; MALDONADE, Irani Rodrigues. Aspectos multimodais na intervenção fonoaudiológica. **International Journal of Development Research**, v. 11, n. 2, p. 44201-44205, 2021. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/21091.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CAPÍTULO 6

A PRODUÇÃO DO PLURAL NOMINAL POR UMA CRIANÇA PORTUGUESA SOB O VIÉS DIALÓGICO-DISCURSIVO

Rosângela Nogarini Hilário
(UNESP-FCLAr)
Alessandra Del Ré
(UNESP-FCLAr/CNPq)

1. Introdução

Em continuidade a trabalhos anteriores (HILÁRIO, 2013, 2015) acerca da marcação de plural na fala de duas crianças brasileiras, uma criança francesa e uma criança bilíngue adquirindo o português do Brasil (PB) e o francês (FR) concomitantemente, todas entre 1;11 e 3;5 anos, o presente texto traz resultados de uma pesquisa¹ que teve como objetivo identificar as possibilidades de produção do plural nominal, desta vez, na fala de uma criança portuguesa – adquirindo, portanto, o português europeu (PE)². No PB, os resultados mostraram a presença não de dois tipos de marcação de plural (como se observa na produção do adulto brasileiro), mas de três tipos na fala da criança, no período de aquisição: i) Dplural+Nplural³, conhecida como *marcação padrão*; ii)

¹ Pesquisa de pós-doutorado intitulada “A aquisição do plural nominal: um paralelo entre a produção linguística em PB e PE”, desenvolvida de setembro de 2020 a agosto de 2021 na UNESP-FCLAr, sob a supervisão da Profa. Dra. Alessandra Del Ré.

² Resultados parciais foram publicados em Hilário (2020a) e serão retomados neste texto, com aprofundamento das discussões ali propostas e com apontamento de novas investigações possíveis a partir deste estudo.

³ D é usado para *Determinante* e N para *Nome*.

Dplural+Nsingular, conhecida como *marcação não padrão*; iii) Dsingular+Nplural, produção não observada na fala do adulto.

Esses resultados dialogam com os de pesquisas já desenvolvidas sobre a aquisição do plural nominal, ora confirmando-os, ora confrontando-os. Um estudo realizado por Miller e Schmitt (2010) a respeito da aquisição da marca de plural por crianças mexicanas (cuja variedade do espanhol apresenta variação no emprego do plural) e de crianças chilenas (cuja variedade do espanhol não apresenta variação no emprego do plural), por exemplo, concluiu que a razão pela qual crianças desenvolvem uma gramática diferente da do adulto é o efeito da variação do *input*. Seria, então, possível dizer que a variação do PB é a justificativa para tamanha variação na produção do plural nominal pela criança brasileira?

Para responder esta questão, propusemos investigar se os tipos de marcação de plural encontrados no PB estariam presentes na produção oral da criança portuguesa. Sabe-se que as possibilidades de marcação de plural não são as mesmas para ambas as línguas, já que em PE apenas a combinação Dplural+Nplural é considerada gramatical, como apontam Costa e Figueiredo Silva (2006) e Castro (2007).

Portanto, nossas perguntas de pesquisa foram as seguintes:

- (1) Os três tipos de marcação de plural (Dplural+Nplural, Dplural+Nsingular e Dsingular+Nplural) observados na produção das crianças brasileiras (adquirindo, portanto, o PB) ocorrem também na produção oral de crianças portuguesas (em fase de aquisição do PE)? Que elementos linguísticos contribuem ou não para essa produção?
- (2) Há diferenças entre a produção de enunciados com marca de plural pela criança portuguesa e pela criança brasileira? Quais são elas?

Os dados da criança portuguesa estão disponíveis na plataforma CHILDES (MACWHINNEY, 2000), foram coletados

longitudinalmente e em ambiente naturalístico por Santos (2014) e transcritos no programa CLAN, segundo as normas CHAT, que compõem as ferramentas disponíveis na plataforma CHILDES. Vale dizer que as condições de coleta e o modelo de transcrição aproximam o *corpus* em PE do *corpus* em PB analisado em Hilário (2013, 2015). A idade dos sujeitos é semelhante, o que possibilita o levantamento de pontos de aproximação e distanciamento do processo de aquisição em ambas as línguas.

Diferentemente dos estudos realizados por outros pesquisadores, a presente pesquisa assume uma perspectiva dialógica e discursiva, ancorada nos escritos de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 2006a, 2006b; VOLOSHINOV [VOLÓCHINOV], 1992, 2019), perspectiva que considera como constitutivas as relações entre língua e discurso na construção dos sentidos, bem como as relações entre as *palavras-minhas* e as *palavras-alheias* (a interação entre o dizer e os modos de dizer). Para tratar de questões relacionadas ao período de aquisição da linguagem, tomamos como base as reflexões de Vygotsky (2005, 2007) e Bruner (1984, 2004a, 2004b), que ressaltam o papel da interação e da relação de tutela que se estabelece entre o adulto e a criança nesse período, num jogo que mescla adesão e correção por parte do adulto em relação à fala da criança (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021; DEL RÉ, SALAZAR ORVIG, 2021; DEL RÉ *et al.*, 2014a e 2014b). A perspectiva discursiva se entrecruza, nesta pesquisa, com o que se pode nomear como “uma perspectiva linguística da aquisição”, pois entende-se que, para compreender-se a complexidade envolvida na entrada da criança na linguagem, é necessário considerar a aquisição dos aspectos estruturais (morfo sintáticos) em relação às funções e aos usos da linguagem. Tal olhar para um fenômeno tipicamente analisado de um ponto de vista gerativista nos permitirá revelar, além da regularidade que marca o processo de aquisição da linguagem, a singularidade decorrente da relação da criança com a língua que está adquirindo e com os contextos de interação que ancoram essa aquisição.

2. O plural nominal (e a aquisição do plural nominal): pesquisas em PB e PE

Scherre e Naro (2006) constataam, no PB, uma tendência à manutenção da marca de plural apenas no elemento mais à esquerda do sintagma nominal (doravante, SN). Assim, construções de um registro considerado *padrão*, com marca morfológica de plural em todos os elementos do SN (ex.: *os meninos bonitos*), coexistem com construções de um registro considerado *não padrão*, com marca morfológica de plural apenas no determinante (ex.: *os menino bonito*). Já no PE, construções do tipo Dplural+Nsingular são consideradas agramaticais.

As pesquisas sobre a aquisição do plural em PB (a maior parte delas proposta a partir de uma ótica gerativista) sugerem que o processo de aquisição da marca morfológica de número envolve a identificação de propriedades fônicas relativas à presença/ausência do morfema no âmbito do DP⁴ e que, uma vez reconhecidas essas propriedades, a informação relativa a número seria identificada como um morfema portador de um determinado valor semântico (FERRARI-NETO, 2010). Além disso, tais pesquisas afirmam que a criança é sensível à expressão gramatical de número no PB⁵ (FERRARI-NETO; CORRÊA; AUGUSTO, 2005), pois processa diferentemente as condições gramatical (Dplural+Nplural e Dplural+Nsingular) e agramatical (Dsingular+Nplural). Há ainda estudos que mostram que a condição agramatical também pode ser encontrada na produção da criança, tanto em PB (LOPES, 2004; SIMIONI, 2007; HILÁRIO, 2013, 2015; REIS, 2020) quanto em PE (HILÁRIO, 2020a). No caso das produções consideradas agramaticais, Lopes (2004) assume a hipótese de que a criança passa por estágios bem delimitados na aquisição do plural, sendo a produção de estruturas agramaticais uma característica do

⁴ *Determiner Phrase* ou Sintagma Determinante.

⁵ Essas pesquisas foram realizadas também no PE (CASTRO; FERRARI-NETO, 2007; CASTRO, 2007).

primeiro estágio. A pesquisadora sugere que pode haver fatores fonológicos em jogo, mas não os explora. A esse respeito, Mezzomo (2004), que investigou a aquisição do arquifonema /S/ em coda lexical (ex.: *lápiz*) e morfológica (ex.: *pratos*) no PB a partir de dados de produção oral de duas crianças com idade entre 1;4 e 3 anos, identificou a idade de surgimento da marca de plural em rima VC (1;8 ano) e destacou a precocidade de emergência da coda lexical (1;4 ano) em relação à coda morfológica. A autora ressalta que a marca de plural, embora emerja após a coda lexical, é adquirida antes desta. Segundo Mezzomo (2004), a coda lexical tem seu uso estabilizado a partir dos 2;6 anos e a marca de plural a partir de 1;9 ano. No entanto, a relação entre a aquisição da fricativa /s/ e a produção de SN plurais em PB não foi explorada pela autora, já que os seus dados eram compostos apenas por itens lexicais, sem a produção de SN ou enunciados completos.

Um ponto interessante a ser ressaltado é que, nos experimentos conduzidos por Ferrari-Neto (2003) e Castro e Ferrari-Neto (2007) sobre o processamento da concordância de plural em PB e PE, o número de respostas de singular para a condição agramatical (Dsingular+Nplural) foi superior ao número de respostas de plural dadas pelas crianças participantes para a mesma condição. Porém, em dados naturalísticos e longitudinais de produção (HILÁRIO, 2013, 2015), essas construções ocorrem em contextos de plural, tendo, inclusive, o gesto de apontar como fator determinante na distinção *singular vs. plural* e na delimitação de valores de plural, para além do *mais de um*. Essa foi a conclusão de nosso estudo anterior (HILÁRIO, 2013, 2015), que abordou a produção de crianças monolíngues brasileiras e de uma criança bilíngue franco-brasileira e que teve como objetivos: elencar os tipos de marcação de plural produzidos pelas crianças brasileiras, verificando se eles também estavam presentes na produção da criança bilíngue PB/FR; identificar os fatores linguísticos que contribuíam para essas produções de plural; apontar as relações entre os fatores linguísticos e discursivos (*tipo de discurso, situação e gestos de apontar*) na construção do sentido dos enunciados com

marca de plural. O estudo desenvolveu-se a partir da análise de dados naturalísticos e longitudinais, com base em uma abordagem dialógico-discursiva. Desse modo, foi possível levar em conta não apenas a produção da criança, mas o contexto em que os enunciados eram produzidos (as repetições ou retomadas, as situações e as atividades em que os interlocutores estavam envolvidos etc.). Assim, as reflexões propostas por Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2006a, 2006b; VOLÓCHINOV [VOLÓCHINOV], 1992, 2019; dentre outros) a respeito da língua/linguagem nortearam as análises, bem como aquelas apresentadas por Bruner (BRUNER, 1984, 2004a, 2004b; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, dentre outros) e Vygotsky (2005, 2007) no que se refere mais especificamente ao período de aquisição da linguagem, em uma possível aproximação entre os autores.

No PB, ao observar a relação entre a fala da criança e a produção de seu interlocutor adulto, verificamos (HILÁRIO, 2013, 2015) que as primeiras produções de plural da criança eram retomadas das palavras do outro, isto é, de nomes pluralizados que apareciam em enunciados imediatamente anteriores aos da criança, proferidos pelo interlocutor adulto. Os primeiros SN pluralizados compostos por D+N eram do tipo Dsingular+Nplural, mesmo que essa construção não aparecesse na fala do adulto; e, além de os artigos serem alvos do apagamento do morfema {-s} nesses sintagmas, os numerais que acompanhavam nomes no plural também tinham a fricativa apagada (como em *doi(s) anos*, *dua(s) meninas* etc.). Um dado interessante é que, por volta dos 2;7 anos, quando a fricativa já era enfim produzida da forma esperada nos contextos de coda silábica interna, os SN plurais continuavam a aparecer em construções do tipo Dsingular+Nplural (como no enunciado *o meninos também correros*, produzido por uma das crianças nessa idade).

Assim, nos dados analisados em PB, como pontuamos anteriormente, constatou-se a ocorrência não de dois, mas de três tipos de marcação de plural (concordância/não concordância) na fala da criança no período de aquisição: i) Dplural+Nplural (a

marcação padrão); ii) Dplural+Nsingular (a *marcação não padrão*) – estas duas primeiras também presentes na produção do adulto); iii) Dsingular+Nplural (produção não observada na fala do adulto em interação com a criança). As análises mostraram ainda a presença sistemática de diferentes tipos de gestos de apontar⁶ que acompanhavam os enunciados com marca morfológica de plural, nos dados tanto da criança monolíngue brasileira quanto da criança monolíngue francesa e da criança bilíngue (PB/FR). Com base nos trabalhos de McNeil (1985, 2000, 2005) e de Cavalcante e colaboradoras (CAVALCANTE, 1994; CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012, dentre outros), em estudos posteriores (HILÁRIO; ROMERO, 2017; HILÁRIO, 2020b), foi possível identificar, nesses mesmo dados, a seguinte relação entre os gestos e as diferentes produções de plural na fala da criança brasileira: i) os gestos de apontar repetidos acompanhavam os SN que apresentavam um numeral na posição de determinante; ii) os gestos de apontar em movimento circular, que delimitavam uma área específica, acompanhavam SN plurais sem a presença de numerais. As análises mostraram, portanto, que os tipos de apontar que acompanhavam os diferentes tipos de SN plurais construíam com eles significações que vão além da já cristalizada ideia de que o morfema de plural seria responsável, unicamente, pela distinção *um vs. mais de um*. Ao contrário, os resultados sugerem que o morfema de plural evidenciaria a unidade de uma classe ou a identificação de uma categoria na qual os indivíduos que dela fazem parte não são discretizados. A discretização se daria, então, não pelo morfema de plural em si, mas por sua combinação com um numeral, o que seria expresso gestualmente pelos diferentes tipos de apontar que acompanham as produções desses SN.

Tendo em vista esses resultados, nosso questionamento se voltou, então, para a produção da criança portuguesa, já que,

⁶ A relação entre o gesto de apontar e a produção do plural também foi observada por Delefosse (1993) na análise de dados de aquisição do francês e por Clark e Nikitina (2009) na análise de dados de aquisição do inglês.

segundo Castro (2007), a marcação Dplural+Nsingular é considerada agramatical em PE, havendo, portanto, apenas uma possibilidade de marcação de plural (Dplural+Nplural). Sendo assim, a variação presente no PB – possível justificativa para uma variação ainda maior na produção da criança brasileira – não se apresenta na língua a que as crianças portuguesas estão expostas. Diante disso, buscamos, a partir da análise da produção de uma criança portuguesa, responder à seguinte questão: qual é (ou quais são) o(s) tipo(s) de marcação de plural produzido(s) pela criança portuguesa?

Levantamos a hipótese de que, assim como em PB, as construções do tipo Dsingular+Nplural estão presentes na produção oral da criança portuguesa. Dois dados apresentados por Castro (2010) dão indícios de que essa hipótese poderia ser comprovada:

(9) M: duas quê?

T: do(is) cães.

M: dois cães, não. dois cães.

T: cães. Tomás 1;8.16

(10) M: e o que é que os gatinhos estão a ver?

T: o cães. Tomás 2;3.9

(CASTRO, 2010, p. 279)

A autora, no entanto, não desenvolve essa análise, voltando-se apenas para as estratégias de sobregeneralização de formas não regulares no caso dos plurais terminados com ditongos nasais. Diante desse fenômeno até então inexplorado no PE, propusemos estudá-lo na pesquisa cujos resultados são apresentados neste texto.

3. Metodologia

A decisão pela análise de dados longitudinais e naturalísticos tem como justificativa: i) a linha teórica assumida, segundo a qual

o diálogo e o discurso são lugares em que a língua(gem) acontece, considerando-se ainda a interação e a relação entre as *palavras-minhas* e as *palavras-alheias* como fatores fundamentais para a aquisição da linguagem; ii) a pergunta de pesquisa, que versa sobre uma possível mudança na fala da criança, sendo, portanto, incompatível com uma observação estática e localizada em um momento determinado; e iii) a aparente contradição entre os dados de processamento e de produção no caso do plural nominal e a necessidade de se comparar as análises com resultados de uma pesquisa anterior específica (HILÁRIO, 2013).

Sendo assim, foi feita a análise de um conjunto de dados disponíveis na plataforma CHILDES (MACWHINNEY, 2000): uma criança portuguesa (I., de 1;10.16 a 2;09.03 anos) com idade semelhante à dos sujeitos de nossa pesquisa anterior, o que possibilitou o levantamento de pontos de aproximação e distanciamento entre as duas populações (no caso, crianças adquirindo o PB e o PE). Tais dados foram coletados pela pesquisadora portuguesa Ana Lúcia Santos (SANTOS *et al.*, 2014) e transcritos no programa CLAN, segundo as normas CHAT, que compõem as ferramentas disponíveis na plataforma CHILDES. Esse modelo de transcrição é o mesmo utilizado nos dados analisados anteriormente (HILÁRIO, 2013, 2015)⁷.

Os elementos linguístico-discursivos considerados na análise dos dados da criança portuguesa, a partir da identificação de todos os enunciados que contivessem elementos com o morfema de plural nominal {-s}, foram os seguintes:

- categoria gramatical do elemento que recebe o morfema de plural;
- ambiente linguístico (presença ou não de determinante, numeral e elementos pós-nucleares no SN);

⁷ A esse respeito, fazemos, aqui, referência a dois manuais do CLAN/CHAT que publicamos em coautoria com pesquisadoras do grupo GEALin (HILÁRIO *et al.*, 2012; DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2012).

- produção/omissão da fricativa [s] (no caso dos numerais ou de outros elementos constitutivos do sintagma).

A descrição detalhada dessas categorias pode ser lida em Hilário (2013, p. 75 a 83). Essas categorias possibilitaram constatar a presença de:

- Construções *mais previsíveis*: enunciados com SN compostos por dois ou mais elementos (Dplural+Nplural, Dplural+Nsingular, Dsingular+Nplural) e enunciados com SN compostos por apenas um elemento (Nplural, numeral etc.).
- Construções *menos previsíveis*: pluralização de elementos que a princípio não receberiam o morfema de plural (como verbos, advérbios, numerais etc.).

Com essa análise, foi possível pôr em paralelo as produções de crianças em fase de aquisição em PB e em PE, em condições de produção semelhantes, identificando-se aproximações e distanciamentos entre elas.

4. Análise dos dados e resultados

O *corpus* analisado é composto por 5.693 linhas transcritas de produção da criança – algumas apenas com elementos não verbais. No entanto, apenas 1.314 enunciados apresentaram SN analisáveis, isto é, compostos por nomes (substantivos comuns acompanhados ou não por determinantes, adjetivos e numerais, excluídos, portanto, os sintagmas compostos apenas por pronomes ou vocativos). Alguns desses enunciados (88, mais precisamente) apresentaram mais de um SN analisável, portanto, temos um total de 1413 SN analisados, sendo 155 compostos por elementos

marcados com morfema de plural e 50 em que a pluralização se deu apenas pelo uso do numeral⁸.

O quadro a seguir apresenta as possibilidades de construções de plural produzidas por I., com número de ocorrências e um exemplo de cada delas⁹.

Quadro 1 – Construções sintagmáticas com marca de plural (Quali).

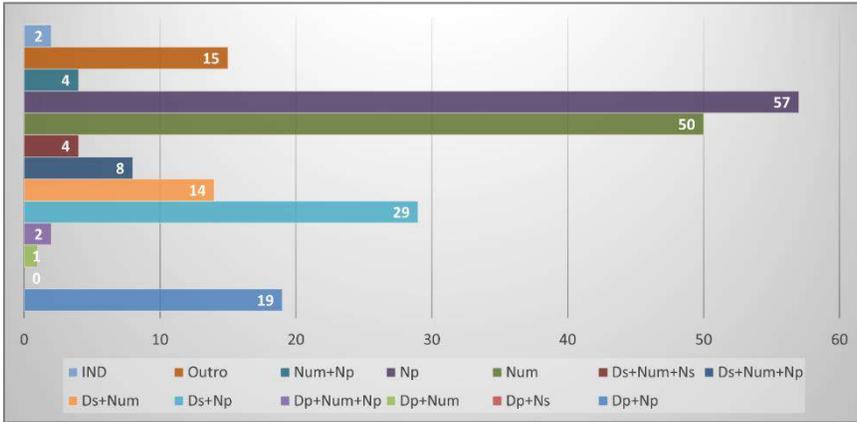
Construção Sintagmática	Número de ocorrências	Exemplo
Dp+Np	19	as chaves (.) é pa(ra) (a)bri(r) a po(rt)a. (2;09)
Ds+Np	29	ti(r)a a(s) ca(l)cinhas. (2;01)
Dp+Ns	0	-
Dp+Num	1	ó mãe (.) fica aqui a [//] as dua(s) [?]. (2;02)
Dp+Num+Np	2	a B(r)anca_de_Neve e os set(e) anões. (2;03)
Ds+Num	14	e@fp (.) fica aqui o dois. (2;04)
Ds+Num+Np	8	ti(r)a(r) [?] (.) a(s) dua(s) manas. (2;02)
Ds+Num+Ns	4	a dua(s) mana nu [: não] go(s)ta(m) da Gata Borracheira. (2;06)
Np	57	xxx [//] <a Inê(s)> [/] a Inê(s) xxx coisas. (2;04)
Num	50	+< é dois. (1;10)
Num+Np	4	+< mas [/] mas duas bolachas.(2;10)
Outro	15	ih@i tantas! (1;10)
IND	2	e a cara (.) uns [?] óqui [: óculos] [?] (.) e a ca(r)a. (2;02)
Total	205	

Fonte: Hilário (2020a, p. 6-7).

⁸ Como pontuado no início deste texto, parte da análise aqui apresentada foi publicada em Hilário (2020a).

⁹ Ds é usado para determinante no singular; Dp, determinante do plural; Ns, nome no singular; Np, nome no plural; Num, numeral; IND indica que não foi possível categorizar a produção analisada.

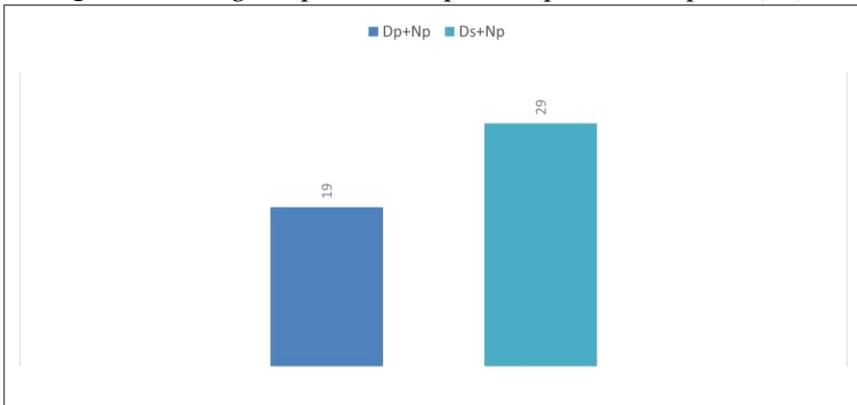
Figura 1 – Sintagmas plurais produzidos por I. (PE).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No gráfico apresentado na figura 1, é possível observar que a pluralização nos dados de I. se dá, primeiramente, pelo uso de nomes com marca morfológica de plural; em seguida, pelo uso de numerais. Quando produz SN plurais, I. utiliza construções do tipo Dsingular+Nplural (29 ocorrências) e Dplural+Nplural (19 ocorrências). Não foram observados SN do tipo Dplural+Nsingular.

Figura 2 – Sintagmas plurais do tipo D+N produzidos por I. (PE).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Mediante essas análises, algumas observações se fazem pertinentes:

- o final do sintagma parece ser o lugar preferencial para a marcação do plural pela criança;

Exemplos:

(1) depoi(s) comeu o [//] (.) a batata(s) todas! (2;05)

(2) e [/] e depoi(s) tem (.) a dua(s) mana más (.) aqui. (2;06)

- a dificuldade em produzir a fricativa em coda medial interfere na produção do morfema no primeiro elemento do sintagma;

Exemplos:

(3) a Inê(s) go(s)ta

(4) é o(s) gaquinhos [: gatinhos]

- as construções do tipo Dp+Np aparecem em contextos fonológicos que facilitam a produção da fricativa;

Exemplos:

(5) é uns ócu(lo)s. (2;04)

(6) olha uns (de)senhos. (2;04)

(7) +< a chegar (.) os amigos. (2;04)

(8) as chaves (.) é pa(ra) (a)bri(r) a po(rt)a (2;09)

(9) xxx tem que ver os sete anões. (2;10)

- assim como no PB, observa-se o apagamento da fricativa também em numerais;

Exemplos:

(10) a dua(s) mana (2;06)

(11) a dua(s) manas são más (2;06)

- a interação com o adulto desencadeia um movimento de reformulação na fala criança;

Exemplo:

(12) CHI: tante [: tantos] poque [: porcos].

CHI: tante [: tantos] poque [: porcos].

CHI: oh (.) tante [: tantos] poque [: porcos].

ALS: oh (.) tantos porcos.

MAE: +< &=ri.

ALS: só +...

CHI: +< tante [: tantos] po(r)co(s).

ALS: só porcos.

MAE: tantos porcos.

MAE: ela apanha logo (.) já viste?

CHI: tante [: tantos] po(r)c(o)s.

MAE: disseste porcos@q e ela emendou.

ALS: +< trás@i.

CHI: +< tante [: tantos] po(r)cos.

- por outro lado, a interação com a criança também interfere na fala do adulto;

Exemplo:

(13) ALS: esse não é o quê?

CHI: é um cavalo (.) é o(s) gaquinhos [: gatinhos].

ALS: a@i é o gatinhos .

CHI: +< xxx.

ALS: <é o> [//] são os gatinhos?

- ainda que não produza o morfema de plural, a criança produz modificações fonológicas que podem ser interpretadas como tal;

Exemplo:

(14) CHI: e a cara (.) uns [?] óqui [: óculos] [?] (.) e a ca(r)a.

CHI: é uns ócu(lo)s.

ALS: é o quê?

CHI: é uns ócu(lo)s.

- por fim, há flutuação na fala da criança, isto é, sua produção é heterogênea, oscilando entre formas mais ou menos próximas do que é observado na fala do adulto;

Exemplos:

(15) a dua mana (o numeral dá o sentido de plural)

(16) a dua(s) manas são más!

(17) e [/] e depoi(s) tem (.) a dua(s) mana más (.) aqui.

5. Considerações finais (ou *reticências*, mas não um ponto final...)

Neste texto, trouxemos os resultados de uma pesquisa de pós-doutorado que teve como objetivo identificar as possibilidades de produção do plural nominal na fala de uma criança portuguesa – adquirindo, portanto, o português europeu (PE). Nossas reflexões partiram de pesquisas anteriores que mostraram, em dados de aquisição do PB, a presença de três tipos de marcação de plural nominal na fala de duas crianças brasileiras (HILÁRIO, 2013, 2015): a *marcação padrão* (Dplural+Nplural), a *marcação não padrão* (Dplural+Nsingular) e um tipo de produção não observada na fala do adulto (Dsingular+Nplural). Os resultados das análises da produção da criança portuguesa (adquirindo, portanto, o PE) mostraram duas possibilidades de marcação de plural em PE: Dplural+Nplural e Dsingular+Nplural. Além disso, assim como nos dados do PB, foi observado o apagamento (ou não produção) da fricativa em contextos de coda não morfológica, como em *dua(s) manas*. Os dados mostram, na produção da criança, a ocorrência do morfema de plural, preferencialmente, no elemento mais à direita do sintagma. Nos dados das crianças brasileiras (HILÁRIO, 2013, 2015), foram constatadas construções *menos previsíveis* (por exemplo: *oitos, também, todos*). Nos dados da criança portuguesa, no entanto, não houve constatação de ocorrências dessa natureza. Chamou-nos a atenção, ainda, o papel do *outro* (adulto com quem a criança interage), propondo correções de forma implícita ou solicitando que a criança reformulasse o que havia dito – o que provocou um movimento na fala da criança.

Os resultados sugerem que não seria a variação do PB que desencadearia, na produção da criança adquirindo o português, construções do tipo Dsingular+Nplural, já que em PE não há variação na marcação de plural em SN, mas essas construções também estão presentes na produção da criança portuguesa. Tal constatação só foi possível graças a esse novo olhar, dialógico-discursivo, que considera, por um lado, as regularidades do

processo de aquisição e, por outro lado, a singularidade da produção da criança. São esses “óculos” que nos motivam a persistir no estudo desse fenômeno que está longe de se esgotar, já que novas questões se levantam: se a justificativa para as produções do tipo Dsingular+Nplural na fala da criança adquirindo o PB (e o PE) não é a variação presente no PB, poderíamos, então, pensar, que a aquisição tardia da fricativa em coda medial teria um papel relevante para essas produções? Nesse caso, elas desapareceriam quando a fricativa fosse, então, adquirida? E no que se refere à construção de objetos de discurso, como esses SN plurais são retomados na cadeia referencial?

Essas – e outras – questões ainda nos instigam a continuar investigando a aquisição do plural nominal em português...

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. p. 393-410.
- BRUNER, Jerome. **Comment les enfants apprennent à parler**. Paris: Retz, 2004a.
- BRUNER, Jerome. **Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire**. Paris: Presses Universitaires de France, 2004b.
- BRUNER, Jerome. Contexts and formats. In: MOSCATO, Michel; PIRAUT-LE BONNIEC, Gilberte. (Orgs.) **Le langage: construction et actualisation**. Rouen: Publications de la Université de Rouen, 1984. p. 69-79.
- CASTRO, Ana. O processamento da concordância de número interna ao DP por crianças de 2 anos falantes de português

européu. In: LOBO, Maria; COUTINHO, Maria Antónia. (Orgs.). **XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística**; Textos Seleccionados. Lisboa: Colibri, 2007. p. 211-221.

CASTRO, Ana. Aquisição de morfologia de plural em português europeu: sobre a produtividade das regras. In: **XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**: Textos Seleccionados, Porto, APL, 2010. p. 277-289.

CASTRO, Ana; FERRARI-NETO, José. Um estudo contrastivo do PE e do PB com relação à identificação da informação de número no DP. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 65-76, mar. 2007.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança**. 1994. 294 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; BRANDÃO, Lavínia Wanderley Pinto. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 55-66, 2012.

CLARK, Eve; NIKITINA, Tatiana. One vs. more than one: antecedents to plural marking in early language acquisition. **Linguistics**, v. 47, n. 1, p. 103-139, 2009.

COSTA, João; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. Notas sobre a concordância verbal e nominal em português. **Estudos Linguísticos**, v. 35, p. 95-109, 2006.

DELEFOSSE, Jean-Marie Odéric. Contribution à l'étude de la genèse de la catégorie du pluriel. Observation du langage d'un enfant entre un an et demi et deux ans. **Faits de langues**, n. 2, p. 41-50, set. 1993. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_1244-5460_1993_num_1_2_1301. Acesso em: 15 ago. 2011.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; VIEIRA, Alessandra Jacqueline. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 12-38, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48071>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DEL RÉ, Alessandra; SALAZAR-ORVIG, Anne. Olhares dialógicos sobre a aquisição da linguagem. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-11, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/PdDJ4PXXN6BcmqpfCczJrRG/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia. (Orgs.). **A linguagem da Criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014a.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia. (Orgs.). **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2014b.

DEL RE, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; MOGNO, Andressa dos Santos. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: GONÇALVES, Giovana Ferreira; BRUM DE PAULA, Mirian Rose; SOARES, Márcia Keske. (Orgs.). **Estudos em Aquisição Fonológica**, v. 4. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011. p. 11-30.

FERRARI-NETO, José. **Reconhecimento do número gramatical e processamento da concordância de número no sintagma determinante na aquisição do português brasileiro**. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4285@1>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FERRAI-NETO, José. Interfaces na aquisição da linguagem: informação fônica e semântica na aquisição do sistema de número gramatical em português brasileiro. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35 n. 59, p. 75-91, jul.-dez., 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 30 set. 2015.

FERRARI-NETO, José; CORRÊA, Letícia Maria Sicuro; AUGUSTO, Marina Rosa Ana. O Processamento da Informação de Interface na Aquisição do Sistema de Número Gramatical no DP em Português Brasileiro. In: IV Congresso Internacional da ABRALIN, Brasília: [s.n.], 2005. p.1075-1082. **Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN**. Disponível em <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2013/02/anaiscongresso05.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

HILÁRIO, R. N. O plural nominal na fala de criança: um paralelo entre o PB e o PE. In: XXXV Encontro Nacional da ANPOLL, Londrina: [s.n.], 2020a. **Anais do XXXV ENANPOLL**. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0192-1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini. Aquisição e multimodalidade: relações entre a produção linguística e o gesto de apontar na aquisição do plural nominal. In: DEL RÉ, Alessandra, CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de; ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **Olhares diversos NA língua(gem) da criança**. 1.ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020b. p. 88-102.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini. **Um olhar sobre a aquisição do plural nominal em crianças**. 2013. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100250/hilario_rn_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jul. 2023.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini. **Um olhar sobre a aquisição do plural nominal em crianças**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini *et al.* O CHAT e o CLAN como ferramentas metodológicas nos trabalhos em aquisição da linguagem. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO, Márcia. (Orgs.). **Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 229-247.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini; ROMERO, Márcia. A aquisição do plural nominal por uma criança monolíngue do português do Brasil: o papel enunciativo do plural entre língua-linguagem-discurso. In: SILVA, Carmem Luci da Costa; DEL RÉ, Alessandra; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. (Orgs.). **A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto**. 1.ed. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, 2017, v. 1, p. 129-148.

LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. Estágios no processo de aquisição de número no DP do português brasileiro. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 157-171, 2004. Disponível em: <https://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13911>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MACWHINNEY, Brian. **The CHILDES Project: Tools for analyzing talk**. Third Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MCNEILL, David. **Gesture and Thought**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MCNEILL, David. **Language and Gesture: Window into Thought and Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MCNEILL, David. So you think gestures are non verbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1985-30454-001>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MEZZOMO, Carolina Lisbôa. Interação entre a aquisição da fonologia e da marca de plural no português brasileiro: o domínio

de /S/ nas codas lexical e morfológica. In: 6º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Florianópolis, 2004. **Anais do 6º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/INTERA%C3%87%C3%83O%20ENTRE%20A%20AQUISI%C3%87%C3%83O%20DA%20FONOLOGIA%20E%20D A%20MARCA%20DE%20PLURAL%20NO%20PORTUGU%C3%8 AS%20BRASILEIRO%20O%20DOM%C3%8DNIO%20D.pdf.

Acesso em: 22 jul. 2023.

MILLER, Karen; SCHMITT, Cristina. Effects of variable input in the acquisition of plural in two dialects of Spanish. *Lingua*, v. 120, n. 5, 2010. p. 1178-1193. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0024384109001132>. Acesso em: 22 jul. 2023.

REIS, Marina Maia. **Aquisição da variação e mudanças na(s) gramática(s) das crianças:**

um olhar sobre a Concordância Variável no PB. 2020. 179 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/345107>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia *et al.* A corpus of European Portuguese child and child-directed speech. In: **Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)**. European Language Resources Association, 2014. p. 1488-1491.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius.

Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 107-129, 1º sem. 2006.

SIMIONI, Leonor. **A aquisição da concordância nominal de número no português brasileiro:** um parâmetro para a concordância nominal. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90657/246749.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
Acesso em 22 jul. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WOOD, David; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

**PARTE 2 – A RELAÇÃO
LÍNGUA-DISCURSO NA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

CAPÍTULO 7

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DA SOCIALIDADE NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Giovane Fernandes Oliveira
(UFRGS)

A Lourenço Chacon, cujo pensamento arguto e cuja insistência crítica no rigor terminológico inspiraram este texto – embora eu não ignore suas discordâncias de muitas ideias aqui formuladas.

1. Introdução

Os termos *subjetividade* e *sujeito* frequentam muitos estudos de aquisição da linguagem, notadamente aqueles ancorados em teorias do desenvolvimento de base epigenética ou histórico-cultural e em teorias da linguagem de base psicanalítica, enunciativa ou discursiva.

Contudo, se a presença desses termos é facilmente identificável em tais estudos, o mesmo não se pode dizer de concepções claras vinculadas aos termos em questão. Entenda-se por “clareza”, aí, não somente definições conceituais do tipo $X \text{ é } Y$, mas também teorizações e análises consequentes relativamente a essas definições.

É como se os termos *subjetividade* e *sujeito*, uma vez empregados em trabalhos que explicitam suas filiações teóricas, dispensassem maiores explicações. Ou seja: é como se os dois termos se tornassem “evidentes” à luz das teorias às quais são associados. Trata-se de um fato notável, mas – como diz Émile Benveniste (2005 [1958], p. 287) sobre fatos notáveis –, familiar como é, quem pensa em notá-lo?

O presente capítulo situa-se nessa linha de questionar evidências e fatos que, apesar de notáveis, passam despercebidos devido à sua familiaridade. Trata-se, mais precisamente, dos seguintes questionamentos, formulados com base na teoria da linguagem benvenistiana:

- (1) Se a *subjetividade* é por Benveniste definida como “a capacidade do locutor de situar-se como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 259, aspas do original), de que *capacidade* se fala quando disso se fala em termos benvenistianos? E qual a diferença entre os termos *locutor* e *sujeito*? E o que significa *situar-se como sujeito*?
- (2) Se o termo *socialidade* é empregado, mas não definido por Benveniste, como se pode defini-lo a partir de sua teoria da linguagem? E quais são as implicações de uma possível definição desse termo e dos termos anteriores para os estudos aquisicionais, em especial para os estudos de aquisição da escrita, foco deste capítulo?

Para responder a tais interrogantes, organizo o texto ora apresentado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na segunda seção, procedo a uma teorização sobre a relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito na aquisição da escrita. Na terceira seção, à luz da reflexão teórica produzida na seção anterior, analiso recortes enunciativos de aquisição da escrita. Na quarta seção, em um movimento de retorno à teoria a partir da empiria, abordo o caráter subjetivo, social e semiológico do nome próprio no vir a ser escrevente.

Antes de prosseguir, esclareço que este capítulo dialoga com outras produções de minha autoria. Por um lado, trata-se de um aprofundamento de falas por mim proferidas no XXXV ENANPOLL – Encontro Nacional da ANPOLL e no V ENAL – Encontro Nacional sobre a Linguagem da Criança. Por outro lado, trata-se de uma atualização (inclusive terminológica) do percurso

teórico-analítico sobre a (inter)subjetividade e a socialidade que trilhei em minha tese de doutoramento, na qual busco desenhar os contornos de uma **perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita** (OLIVEIRA, 2022b).

2. A relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito na aquisição da escrita

Nesta seção, operarei deslocamentos da teoria da linguagem de Émile Benveniste para sustentar os seguintes princípios:

- (1) A aquisição da escrita envolve o estabelecimento da subjetividade e da socialidade via enunciação escrita como uma dupla capacidade enunciativa.
- (2) A aquisição da escrita implica a intersubjetividade constitutiva como fundamento da subjetividade, da socialidade e da comunicação intersubjetiva via enunciação escrita.

O princípio (1) implica três questões: (a) a **questão da subjetividade**, (b) a **questão da socialidade** e (c) a **questão da capacidade**.

O princípio (2), por sua vez, implica duas questões: (a) a **questão da intersubjetividade constitutiva** e (b) a **questão da comunicação intersubjetiva**.

É no artigo “Da subjetividade da linguagem” (1958) que Émile Benveniste enfrenta tais questões mais incisivamente.

Na primeira metade desse texto, mais teórica, o linguista contesta a ideia simplista que reduz a linguagem a instrumento de comunicação, argumentando que tal ideia opõe o homem à sua natureza. Entretanto, a linguagem está na natureza do homem, sendo esta uma natureza simbólica, que define o homem como falante e a linguagem, como propriedade que lhe possibilita falar – e falar a outro homem.

Para Benveniste, a linguagem é uma *propriedade* do homem, na medida em que o define como tal, não sendo por ele criada como se uma ferramenta fosse. Se algo cumpre uma *função veicular*, não é a linguagem e sim a *fala*, entendida em termos não saussurianos, mas benvenistianos, como “o discurso [, que] é a linguagem posta em ação e necessariamente entre parceiros” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 258). Ao ato que põe a linguagem em ação como discurso, Benveniste dá o nome de **enunciação**, a qual pode ser tanto falada quanto escrita.

Mas o que garante essa função veicular ao discurso? O próprio Benveniste responde:

Para que a fala assegure a “comunicação”, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual ela não é senão a atualização. De fato, é na linguagem que devemos procurar a **condição dessa aptidão**. Ela [essa aptidão] reside, parece-nos, **numa propriedade da linguagem**, pouco visível sob a evidência que a dissimula, e que não podemos ainda caracterizar a não ser sumariamente.

É na e pela linguagem que **o homem se constitui como sujeito** [...]. **A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor de situar-se como “sujeito”**. [...] Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” quem *diz* “ego”. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade”, que se determina pelo estatuto linguístico da “pessoa” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 259-260, aspas e itálicos do original, tradução e negrito meus)¹.

¹ Reiterando a posição assumida em Oliveira (2022a), traduzo essa citação diretamente da versão original dos PLG I, pois onde, na tradução brasileira, lê-se: “A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor **para se propor** como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286, aspas do original, negritos meus); na versão original, lê-se: “La ‘subjectivité’ dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à **se poser** comme ‘sujet’” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 259, aspas do original, negritos meus). Como se vê, a forma verbal “se poser” foi traduzida não como “se situar”, mas como “se propor”. Considerando-se o contexto teórico de “Da subjetividade na linguagem” (1958), bem como o de

Se a linguagem é uma propriedade do homem (locutor); se o discurso, enquanto linguagem posta em ação entre parceiros, é *habilitado* à comunicação pela subjetividade; e, se a subjetividade é uma propriedade fundamental da linguagem, então a subjetividade é, também ela, uma propriedade humana. Tal propriedade envolve uma primeira acepção linguística de *subjetividade* nesse texto de 1958: trata-se da subjetividade como a *capacidade* do homem, enquanto locutor – aquele que é *capaz* de fala (e de escrita) – situar-se como sujeito, um sujeito constituído linguisticamente.

Dessa primeira acepção de *subjetividade*, podem ser tiradas duas consequências. A primeira consequência é que não se pode confundir a noção de **homem/locutor**, de uma parte, e a noção de **sujeito**, de outra parte: o homem/locutor é o falante/escrevente, que enuncia via fala/escrita, enquanto o sujeito é o efeito da enunciação falada/escrita. A segunda consequência é que o **situar-se como sujeito** deve ser compreendido como **posicionar-se discursivamente** – ou, nos termos de Silva (2009), **preencher um lugar de enunciação**.

Além dessa primeira acepção, há, no referido artigo, uma segunda acepção linguística de *subjetividade*, conforme a qual a subjetividade é algo que emerge do discurso: “A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua **expressão**; e o discurso provoca a **emergência da subjetividade**” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 289, negritos meus). Essa segunda acepção de *subjetividade* não é senão a noção de *sujeito* como efeito da enunciação.

outros textos de Benveniste, quando o linguista afirma que o locutor “se pose” como sujeito, este “se pose” parece ter a acepção de “se dá uma posição”, “se posiciona”, “se coloca”, “se situa”. Por isso, traduzirei as ocorrências de “se poser” relacionadas a “locuteur” e a “sujet” como “se situar”, escolha tradutória que creio ser tanto mais equivalente à original quanto mais condizente com a teorização benvenistiana, a qual desvia do psicologismo embutido na ideia de “se propor”. Devido aos limites deste capítulo, não justificarei todas as traduções alternativas que apresento dos textos benvenistianos.

A segunda metade do artigo, mais descritiva, é voltada às formas que *expressam* a subjetividade, fazendo-a *emergir* no discurso: os pronomes pessoais, os demonstrativos, os advérbios, os marcadores temporais. Trata-se dos *indicadores da dêixis*, que constituem a categoria de pessoa (e as de espaço e de tempo, a ela submetidas), mas que são somente as *coordenadas mais aparentes* da instância de discurso. Afinal, esta é, também, integrada pela categoria de não pessoa, já que “A forma *ele...* tira seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por ‘eu’” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 292, itálico e aspas do original)². Dito de outro modo, se a subjetividade é a possibilidade do discurso – enquanto condição da aptidão deste à comunicação –, a linguagem é a possibilidade da subjetividade – enquanto **condição e meio** da constituição do homem como sujeito.

Essa última interpretação deve-se a Flores (2013a), que vislumbra um duplo aspecto da linguagem na expressão benvenistiana “na e pela linguagem”: um aspecto constitutivo (“na linguagem”) e um aspecto mediador (“pela linguagem”, segmento parafraseável como “pela língua”). Segundo o autor, “Nesse caso, poder-se-ia concluir que o homem se constitui sujeito na *linguagem* e pela *língua*” (FLORES, 2013a, p. 98, itálicos do original). Assim, a linguagem como faculdade simbólica é a *condição* da subjetividade, ao passo que a língua como sistema convertido em discurso é o seu *meio* material de realização.

Temos, então, duas acepções de *subjetividade*: de um lado, a subjetividade enquanto propriedade fundamental da linguagem e

² Vale pontuar que, ao falar em *categoria de pessoa* (que comporta as de *espaço* e de *tempo*), de uma parte, e em *categoria de não pessoa*, de outra parte, Benveniste não se refere apenas às formas *eu* e *tu* (formas pessoais), *aqui* (forma espacial), *agora* (forma temporal) e *ele* (forma não pessoal). Tais categorias consistem em duas grandes zonas do sistema linguístico, uma que contém as formas dêíticas de pessoa, de espaço e de tempo (pronomes, verbos, advérbios, locuções adverbiais) e outra que contém as demais formas linguísticas e suas possibilidades combinatórias. Portanto, as formas *eu*, *tu*, *aqui*, *agora* e *ele* não são senão estenogramas (abreviaturas) dessas categorias. Ver, a esse respeito, Oliveira (2022a).

condição da aptidão do discurso à comunicação; de outro lado, a subjetividade enquanto expressão linguística que emerge do discurso.

D. C. da Silva (2021) denomina a primeira acepção **subjetividade inerente** e a segunda, **subjetividade enquanto efeito**. Conforme o pesquisador, a subjetividade inerente “diz respeito ao *plano constitutivo* da linguagem; trata-se de uma condição *a priori* das línguas” (D. C. da SILVA, 2021, p. 60, itálicos do original). Já a subjetividade enquanto efeito concerne a “um *a posteriori* das línguas, pois diz respeito ao *plano mostrado* da linguagem” (D. C. da SILVA, 2021, p. 60, itálicos do original).

As expressões *a priori* e *a posteriori* requerem cuidado: o autor não está propondo que há sujeito anteriormente à enunciação, mas sim que a capacidade do homem de se constituir sujeito é logicamente anterior ao ato de enunciar, sede de tal constituição.

Estou de acordo com a distinção nocional pelo estudioso proposta entre as noções de *subjetividade inerente* e de *subjetividade enquanto efeito*. Todavia, discordo de uma afirmação sua segundo a qual, “quando Benveniste fala em *intersubjetividade*, se está no âmbito da *subjetividade inerente*” (D. C. da SILVA, 2021, p. 83, nota 22, itálicos do original).

Ora, no artigo de 1958, há elementos que autorizam pensarmos tanto em uma intersubjetividade inerente quanto em uma intersubjetividade enquanto efeito:

Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será, em minha alocação, um *tu*. É essa **condição de diálogo** que é constitutiva da *pessoa*, pois implica **reciprocidade** – que eu me torne *tu* na alocação daquele que, por sua vez, designa-se por *eu*. [...] A linguagem não é possível senão porque cada locutor se situa como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* em seu discurso. Consequentemente, *eu* situa outra pessoa, aquela que, embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a **condição fundamental**, da qual o **processo de comunicação**, de que partimos, não é senão uma **consequência totalmente pragmática**.

(BENVENISTE, 1966 [1958], p. 260, itálicos e aspas do original, negritos meus).

Os dois primeiros grifos em negrito dessa citação ressaltam a intersubjetividade inerente: trata-se da *condição de diálogo*, constitutiva tanto da pessoa *eu* quanto da pessoa *tu*, pessoas do discurso que se implicam reciprocamente. Essa condição passa da possibilidade à realização quando o *locutor* se situa como *sujeito*, dizendo *eu* a um *tu*, as marcas linguísticas mais características do diálogo, embora não exclusivas, visto dele participarem todas as formas da língua. Contudo, quando o locutor constitui discursivamente o outro, já está, ele próprio, constituído pelo outro, pois cada pessoa é um polo do diálogo que supõe o outro polo.

Essa reciprocidade é enfatizada nos dois outros grifos, na citação anterior, em que há duas informações relevantes. A *polaridade entre as pessoas*, isto é, a condição de diálogo é, na linguagem, a condição fundamental (1ª informação), mas *condição fundamental* do quê? Da *comunicação*, a qual não é senão uma *consequência pragmática* dessa condição (2ª informação).

Os termos *diálogo* e *comunicação*, portanto, não se recobrem teoricamente na reflexão benvenistiana sobre a (inter)subjetividade. Ao diálogo, chamarei **intersubjetividade constitutiva** ou **intersubjetividade como condição**. À comunicação, chamarei **comunicação intersubjetiva** ou **intersubjetividade como efeito**.

Fazendo um paralelo com a distinção de D. C. da Silva (2021), a intersubjetividade constitutiva está para a subjetividade inerente (são ambas *condições de*) como a comunicação intersubjetiva está para a subjetividade enquanto efeito (são ambas *efeitos de*). Porém, a relação entre tais distinções nocionais não é exatamente biunívoca, na medida em que a intersubjetividade constitutiva é condição tanto da comunicação intersubjetiva quanto da subjetividade inerente e da subjetividade enquanto efeito.

Antes de avançarmos na reflexão, a necessidade de um ajuste terminológico se nos impõe. A fim de, por um lado, evitar um

possível entendimento do termo *inerente* (em *subjetividade inerente*) como *inato* e a fim de, por outro lado, simplificar a terminologia, estenderei ao termo *subjetividade* os adjetivos com os quais qualifiquei o termo *intersubjetividade*. Dessa maneira, o que D. C. da Silva (2021) nomeia *subjetividade inerente* e *subjetividade enquanto efeito* passarei a nomear como, respectivamente, **subjetividade como condição** e **subjetividade como efeito**.

Feito o ajuste terminológico, voltemos ao papel fundante da intersubjetividade, o qual é por Benveniste sublinhado em “Da subjetividade na linguagem” (1958). Ao final desse artigo, o linguista sustenta que o discurso “é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 283, *itálico do original*). Por *condição de intersubjetividade*, deve-se entender *condição de diálogo*. Por *comunicação linguística*, deve-se entender *efeito de diálogo* – ou, como Benveniste chamará em “O aparelho formal da enunciação” (1970), *estrutura de diálogo*.

Esse *homem que fala* (e que escreve) é o locutor, que, ao falar (e ao escrever), situa-se como sujeito e situa um outro como parceiro, sendo a intersubjetividade constitutiva o fundamento desse falar (e desse escrever), da comunicação intersubjetiva e, em última instância, da própria sociedade humana:

Caem assim as velhas antinomias do “eu” e do “outro”, do indivíduo e da sociedade. Dualidade que é ilegítimo e errôneo reduzir a um só termo original, quer esse termo único seja o *eu* – que deveria ser instalado na sua própria consciência para abrir-se, então, à do “próximo” –, quer ele seja, ao contrário, a sociedade, que preexistiria como totalidade ao indivíduo e da qual este só se teria destacado à medida que adquirisse a consciência de si mesmo. É em uma **realidade dialética** que englobe os dois termos e os defina por relação mútua que se descobre o **fundamento linguístico da subjetividade**. (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 287, *aspas e itálico do original, negritos meus*).

Ao sustentar a dialética constitutiva dos termos *eu-outro/indivíduo-sociedade*, Benveniste não está negando que a sociedade histórica é anterior ao organismo humano individual (aliás, quando aborda a aquisição, ele insiste nessa anterioridade). O que o autor faz, aqui, é deslocar os termos em questão do âmbito da antinomia redutora – no qual são tomados empiricamente – para o âmbito da dialética constitutiva – no qual são concebidos em termos de *fundamentos*: a sociedade como o fundamento coletivo da existência humana e o homem como o fundamento antropológico da coletividade, sendo o fundamento linguístico comum a ambos. Com esse deslocamento, segundo Milner (2008), Benveniste rejeita tanto o *solipsismo* quanto o *sociologismo*, apartando o *individual* e a *subjetividade*, pois “ele funda o sujeito e a subjetividade [assim como a significação e a sociedade] sobre uma **base material**: a linguagem enquanto é proferida” (MILNER, 2008, p. 130, acréscimos e negritos meus).

Isso não significa que o termo *indivíduo* não tem lugar no pensamento benvenistiano: sabemos que esse termo figura em muitos textos do linguista, inclusive ao lado dos termos *subjetividade* e *sociedade*; significa, antes, que Benveniste o emprega (aliás, emprega os três termos) com acepções distintas dos empregos que tem (têm) na sociologia e em outras áreas. Isso porque, conforme Normand (2011), ele imprime a tais termos uma *leitura semiológica*, pautada no sujeito e na significação, distinta de uma *leitura estrutural e sociológica*, calcada na simples oposição coletivo-individual. Essa leitura semiológica considera a base material que possibilita a constituição do sujeito, da significação e da sociedade: a língua.

À luz da teoria da linguagem de Benveniste, então, o indivíduo pode ser concebido não como indivíduo da espécie (que seria dotado da linguagem enquanto faculdade biológica), nem como sujeito cognoscente (que se apropriaria da linguagem enquanto objeto de conhecimento), tampouco (apenas) como membro de uma coletividade (que utilizaria a linguagem enquanto instrumento de comunicação), mas como homem que fala e que escreve, dotado da **linguagem enquanto faculdade simbólica** que

se realiza na **língua enquanto sistema semiológico e atividade discursiva**.

Trata-se de um locutor que nasce em uma comunidade de locutores, os quais partilham uma mesma língua, mas a mobilizam singularmente a cada falar e a cada escrever, tornando-se cada um, a cada vez, sujeito: o sujeito da enunciação. Essa comunidade de locutores é uma sociedade de homens falantes (e, em sociedades como a nossa, também de homens escreventes), a qual encontra o seu princípio mesmo na capacidade de fala (e de escrita) daqueles que a fundam, que são por ela fundados e que, junto a ela e por igual necessidade dela, fundam-se na língua.

O estatuto primordial da língua como fundamento comum ao indivíduo e à sociedade volta a ser tratado em dois textos posteriores de Benveniste.

Em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963), o autor afirma: “A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo. O despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a **introduz** pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (BENVENISTE, 1966 [1963], p. 30, **negrito meu**).

Em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968/1970), o linguista defende que o duplo funcionamento do discurso, (inter)subjetivo e referencial, promove “a **inclusão** do falante em seu discurso, a consideração pragmática que **coloca** a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de redações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 102, **negritos meus**).

Desses textos de 1958, de 1963 e de 1968/1970, depreendo duas ideias:

- (i) há uma *introdução/inclusão* do homem na sociedade operada pela língua, tanto em sua constituição como falante (e escrevente) quanto em cada enunciação falada (e escrita) ao longo de sua vida;

- (ii) a língua é constitutiva e mediadora da relação do homem com o outro, sendo esse outro pensado, a um só tempo, como a *sociedade*, o *parceiro* e o *tu*.

A primeira ideia corresponde, a meu ver, à ideia de *socialidade*, termo presente (sem definição) somente no prefácio dos *Problemas de linguística geral I* (PLG I): “[...] encaram-se [no volume] as relações entre o biológico e o cultural, **entre a subjetividade e a socialidade**, entre o signo e o objeto, entre o símbolo e o pensamento, e também os problemas da análise intralingüística” (BENVENISTE, 2005 [1966], s/p., itálicos do original, negritos meus).

Embora o termo *socialidade* não seja definido no referido prefácio e esteja ausente dos demais escritos benvenistianos (ao menos daqueles reunidos nos PLG I e II), é possível identificarmos, como transversal a tais escritos, uma certa noção de *socialidade*. A partir do trajeto até aqui percorrido, podemos formular uma dupla definição de *socialidade*, correlata das duplas definições de *intersubjetividade* e de *subjetividade* derivadas do artigo de 1958. Esses três termos – *intersubjetividade*, *subjetividade* e *socialidade* – podem ser vistos sob a dupla ótica de *condição* e de *efeito* do ato enunciativo:

- (1) a **intersubjetividade como condição** é a intersubjetividade constitutiva (condição de diálogo), ao passo que a **intersubjetividade como efeito** é a comunicação intersubjetiva (estrutura de diálogo);
- (2) a **subjetividade como condição** é a capacidade do locutor de situar-se no discurso enquanto sujeito da enunciação, ao passo que a **subjetividade como efeito** é a posição discursiva resultante de seu ato enunciativo e que dá a ver a sua constituição subjetiva em cada *aqui-agora*;
- (3) a **socialidade como condição** é a capacidade do locutor de situar-se no discurso enquanto participante da sociedade, ao passo que a **socialidade como efeito** é a posição

discursiva resultante de seu ato enunciativo e que dá a ver a sua participação social também em cada *aqui-agora*.

Mas o que se entende por *capacidade* nas primeiras definições de *subjetividade* e de *socialidade*?

A noção de *capacidade* é cara a Benveniste, comparecendo, em seus textos, em muitas ocorrências do termo *capacidade*, mas não só. Isso porque tal noção neles comparece, igualmente, em dadas ocorrências de termos associados ao termo *capacidade*, como os termos *faculdade*, *propriedade*, *condição*, *operação* e *poder*.

Uma incursão pelos artigos reunidos nos PLG I e II levou à identificação de 21 contextos de aparecimento, nesses artigos, da noção de *capacidade*. Duas asserções podem ser feitas a partir desse conjunto de contextos.

Primeira asserção: os 21 contextos remetem a uma noção de *capacidade* do terreno não do biológico ou do psicológico, mas do simbólico.

Não se trata de negar a biologia. Afinal, a função simbólica não é possível sem um corpo humano, dotado de função sensório-motora. Como observa Benveniste em um dos contextos, nas formas patológicas da linguagem – muitas das quais decorrem de comprometimentos orgânicos e/ou neurológicos –, há, com frequência, dissociação entre as capacidades de reconhecimento do signo e de compreensão do discurso.

De igual maneira, não se trata de negar a psicologia. A esse respeito, sete contextos ressaltam, justamente, a relação entre o simbolismo da linguagem e as capacidades ligadas às funções conceituais, ao pensamento, às operações intelectuais, às relações lógicas, aos esquemas operatórios, à memória da experiência.

Trata-se, antes, de uma mudança de terreno, que se faz acompanhar de um deslocamento de foco: dos terrenos do biológico e do psicológico, passa-se ao terreno do simbólico; do foco na natureza e na mente, passa-se ao foco na língua.

Segunda asserção: no que toca a aquisição, a criança nasce *na* e *com* a linguagem enquanto capacidade de simbolizar inerente à

natureza humana, sendo a língua enquanto sistema e discurso o que ela vai adquirindo à medida que vai se constituindo locutor (falante e escrevente) e se tornando *capaz* de situar-se como sujeito ao enunciar (pela fala e pela escrita).

A aquisição dessa capacidade locutória de subjetividade supõe a aquisição das demais capacidades linguísticas (como as de seleção, substituição, conexão, integração e dissociação de unidades, coesão e asserção do verbo, reconhecimento do signo, compreensão do discurso, polissemia, interpretância da sociedade, autossemiotização da língua), além de capacidades que, embora não linguísticas, são possíveis apenas *na* linguagem e *pela* língua (como as já mencionadas capacidades ligadas às funções conceituais, ao pensamento, às operações intelectuais, às relações lógicas, aos esquemas operatórios, à memória da experiência).

Subjetividade, socialidade e capacidade: eis as três questões do princípio (1), segundo o qual a aquisição da escrita envolve o estabelecimento da subjetividade e da socialidade via enunciação escrita como uma dupla capacidade enunciativa.

Essa dupla capacidade tem a ver com a subjetividade e com a socialidade enquanto capacidades do locutor de, ao escrever, situar-se como sujeito da enunciação e como participante da sociedade, respectivamente. Capacidades estas que não são *inatas*, mas *adquiridas* nos primeiros anos de contato do homem com a escrita e *atualizadas* a cada ato de escrever na infância, na juventude e na vida adulta. Capacidades estas que não são biológicas, mas enunciativas, porque vinculadas à linguagem e à língua, as quais são realizadas graficamente em discurso por um locutor *capaz* de enunciar por escrito.

Porém, em uma relação muito inicial com a escrita, a criança não é, ainda, capaz de escrever, embora seja já capaz de falar. Não se trata, aqui, de buscar as “origens” nem de demarcar “etapas” de um processo de desenvolvimento, isto é, um momento pontual em que a criança, tendo já chegado a um suposto estado final de aquisição da língua em sua realização vocal, daria início à aquisição da língua em sua realização gráfica.

Tais busca e demarcação não seriam possíveis aqui, visto a perspectiva de aquisição da escrita que proponho não ser uma perspectiva genética e desenvolvimentista, não visando a qualquer coisa similar à datação da “gênese” dessa aquisição ou à delimitação de “saltos qualitativos universais” que caracterizariam algo como um percurso evolutivo comum à espécie humana.

Trata-se de reconhecer um fato da experiência: o de que, quando a criança depara com a escrita alfabética e com a imposição social para adquiri-la, inaugura-se uma nova relação, a dela com a escrita (forma secundária de realização da língua), distinta da relação sua com a fala (forma primária de realização da língua) – uma relação lógica e cronologicamente anterior, inaugurada na “aurora de sua vida” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27)³.

Na inauguração dessa nova relação, é o outro da alocação falada – como os familiares, em casa, e as professoras, na educação infantil e no ensino fundamental – que, escrevendo e lendo *para* e *com* a criança, convocando-a a escrever e a ler *para* e *com* ele, dialogando *com* ela via fala e via escuta nessas situações de escrita e de leitura, abre-lhe o caminho para a constituição de uma subjetividade e de uma socialidade, senão novas, renovadas, porque ligadas a modos outros de na língua e de na sociedade estar.

Por isso, antes de ser capaz de **situar-se**, via atos de escrever e de ler, enquanto sujeito da enunciação e participante da sociedade, o escrevente em constituição precisa **ser situado pelo outro** enquanto tal. Trata-se, aqui, da intersubjetividade constitutiva como fundamento tanto da comunicação intersubjetiva quanto da subjetividade (como condição e como efeito) e da socialidade (também como condição e como efeito). Assim como no vir a ser falante, o diálogo é, pois, condição de possibilidade do vir a ser escrevente.

Esse situar-se é da ordem não da intencionalidade, mas da necessidade de referir, de escrever *como*, *com* e *para* outros que

³ Para uma reflexão aprofundada sobre as relações fala-escrita à luz da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, ver Capítulo 2 de Oliveira (2022b).

escrevem. A metáfora saussuriana da “carta forçada” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 112) tem, nessa necessidade locutória, uma expressão empírica: em sua realização tanto vocal quanto gráfica, “a língua materna, que antecede o *infans* na cultura, a ele se impõe como destino” (PEREIRA DE CASTRO, 2010, p. 97).

Intersubjetividade constitutiva e comunicação intersubjetiva: eis as questões do princípio (2), conforme o qual a aquisição da escrita implica a intersubjetividade constitutiva como fundamento da subjetividade, da socialidade e da comunicação intersubjetiva via enunciação escrita.

Contra a formulação de que o locutor em constituição precisa ser situado pelo outro como sujeito antes de passar a situar-se, ele próprio, como tal, poder-se-ia argumentar que esse situar-se é um pressuposto teórico em Benveniste, de maneira que não faria sentido conceber um momento da vida humana em que ele não ocorreria.

De fato, é um pressuposto para o locutor constituído, aquele que é já *capaz* de converter o sistema linguístico em discurso e, assim, situar-se como sujeito. É esse locutor constituído que tem a subjetividade como uma capacidade enunciativa que, embora não inata, ao ser adquirida na constituição do falante/escrevente, *entranha-se* nele.

Mas e o locutor em constituição, aquele que não tem, ainda, um sistema estruturado para converter em discurso, o que é a condição da instanciação do sujeito da enunciação?

Nesse caso, poder-se-ia também argumentar que há, sempre e necessariamente, um sistema estruturado em funcionamento, mesmo na aquisição inicial, na qual o discurso do outro figura, para a criança, como o lugar onde ela encontra funcionando tal sistema.

No caso da aquisição da escrita, poder-se-ia igualmente argumentar que a criança – ainda não escrevente – tem já um sistema mais estabelecido, conversível em discurso falado.

Ora, se, em seu vir a ser escrevente, a criança precisa converter o discurso escrito do outro em sistema próprio antes de passar a converter esse sistema em discurso escrito próprio, então, em uma

relação muito inicial com a escrita, ela não opera a realização gráfica da língua. Isso passa a acontecer nas **conversões discurso-sistema/sistema-discurso e fala-escrita/escrita-fala** (OLIVEIRA, 2021), à medida que a língua vai se instaurando na criança e a criança vai se instaurando na língua de uma maneira outra além daquela que lhe permite realizá-la vocalmente.

No início dessa nova relação com a língua, a criança está na dependência não só do discurso falado e escrito do outro, mas também do discurso falado dela própria, ao qual recorre, primeiro, para significar vocalmente – a si e ao outro – as formas gráficas indistintas que começa a produzir e, depois, também para converter esse discurso falado em discurso escrito e vice-versa, tornando-os conversíveis e revezáveis.

Quando, então, pode-se dizer que a criança passa a situar-se como sujeito via escrita? Quando ela começa a produzir formas gráficas reconhecíveis como pertencentes (ou potencialmente pertencentes) à escrita constituída, a exemplo das primeiras letras, sílabas ou traços similares. Ou seja, quando o que ela escreve se torna *legível* a outrem, ainda que tal legibilidade se restrinja a unidades isoladas e/ou sintagmatizadas de forma embrionária.

Esse papel da leitura como condição da escrita é ressaltado por Benveniste na “Aula 15” das *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*: “‘Ler’ e ‘escrever’: mas, inicialmente, entre a ‘pictografia’ e a ‘escrita’, onde está a fronteira? Podemos traçá-la com segurança: a pictografia pode ser compreendida, não *lida*, enquanto **uma escrita só é escrita se pode ser lida**. Tudo está aí: ler é o **critério** da escrita” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 180, aspas e itálicos do original, negritos meus).

Por isso, rabiscos, desenhos e garatujas, apesar de pela criança significados vocalmente e/ou compreendidos pelo outro porque (no caso dos desenhos) detentores de contornos próximos aos do referente material, não são propriamente enunciados escritos, visto não serem *reconhecidos* como tais por meio de uma leitura, apenas *compreendidos* por meio de um diálogo com a criança sobre o que

ela produziu graficamente ou, então, por meio do próprio visionamento dessas manifestações gráficas pelo alocutário.

Não se trata, aqui, nem de reduzir a escrita à ortografia nem de minimizar a importância das manifestações gráficas iniciais.

A escrita não é, para Benveniste, redutível à ortografia, pois ele se afasta dessa visão empírica e reducionista, “que confunde a escrita com o alfabeto e a língua com uma língua moderna” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 128), para pensar a escrita em um nível fundamental, insistindo em sua natureza semiológica e enunciativa.

Além disso, o linguista não ignora a escrita como representação gráfica do mundo – a dita escrita do referente, que comunica as “coisas” de que se fala e não o discurso que fala das “coisas” –, observando que tal “escrita” é comum ao começo tanto da invenção da escrita pelo homem (na sociogênese) quanto da aquisição da escrita pela criança (na ontogênese).

Ao defender que uma escrita só é escrita se pode ser lida, ele está se referindo à escrita como representação gráfica da língua, como grafia que reproduz a fonia, como instrumento de autosemiotização da língua, como dispositivo que retoma e que retransmite os signos da fala, objetivando-os em uma substância outra – gráfica, sim, mas já *confirmada* à língua. A língua em sua realização vocal é, pois, constitutiva e mediadora do estabelecimento da língua em sua realização gráfica, no qual o outro tem função primordial.

Essa função salienta, além do princípio (2), a segunda ideia anunciada antes e associada a tal princípio: a ideia de que a língua é constitutiva e mediadora da relação do homem com o outro, sendo este pensado, a um só tempo, como a *sociedade*, o *parceiro* e o *tu*. Tal formulação é tributária tanto das ideias de Benveniste quanto da teorização aquisicional de Silva (2009), na qual a autora postula três instâncias de intersubjetividade, simultâneas e interdependentes na constituição da subjetividade:

- (i) a **intersubjetividade cultural** (relação homem-homem na cultura de uma sociedade);
- (ii) a **intersubjetividade da alocação ou dialógica** (relação locutor-alocutário na estrutura do diálogo);
- (iii) a **intersubjetividade linguístico-enunciativa** (relação *eu-tu* no fio do discurso).

Essa concepção trinitária de intersubjetividade afasta-se de duas concepções redutoras, tanto daquela que reduz a intersubjetividade a uma relação léxico-gramatical entre formas nominais e pronominais localizáveis no material linguístico quanto daquela que a reduz a uma relação dual e psicossocial entre indivíduos empíricos, simétricos e intencionais.

Silva (2009) sustenta que “o *sujeito da aquisição da linguagem* é, ao mesmo tempo, *cultural*, porque imerso na cultura, da *alocução* ou *dialógico*, porque constitui e é constituído na esfera do diálogo e é *lingüístico-enunciativo*, porque é um sujeito produtor de referências e de sentido *pelo/no* discurso” (SILVA, 2009, p. 165, itálicos do original).

Nesta reflexão, considerando que o termo *alocução* parece condensar tanto a questão do diálogo como intersubjetividade constitutiva (condição da enunciação) quanto a questão da comunicação como comunicação intersubjetiva (efeito da enunciação), utilizarei, em vez do termo *intersubjetividade da alocação ou dialógica*, o termo **intersubjetividade alocucional**.

Considerando, também, a concepção de *língua* aqui assumida, a de língua como sistema de signos (ordem semiótica) e como atividade discursiva (ordem semântica), utilizarei, em vez do termo *intersubjetividade linguístico-enunciativa*, o termo **intersubjetividade discursiva**.

Tendo feito esses outros ajustes terminológicos, reservarei os adjetivos *cultural*, *alocucional* e *discursiva* às três instâncias de intersubjetividade e me referirei ao sujeito constituído, em simultaneidade e em interdependência, por essas instâncias como **sujeito da enunciação**.

Esse termo não está presente em Benveniste, que parece interessar-se mais pela noção de *subjetividade* do que propriamente pela noção de *sujeito*, subsumindo esta naquela. Indicam esse seu maior interesse tanto o fato de o texto de 1958 ser intitulado “Da subjetividade na linguagem” e não “Do sujeito na linguagem” quanto o fato de o termo que, nesse texto, recebe definição conceitual ser o termo *subjetividade* e não o termo *sujeito*.

A abertura da noção benvenistiana de *sujeito* é comentada por Ono (2006): “Ainda que não desenvolva o conceito de sujeito nem na teorização do semântico nem na problemática dos dêiticos, Benveniste deixa um lugar vazio, atribuído ao sujeito, em sua linguística. Permanecem a serem desenhados os seus contornos” (ONO, 2006, p. 163, tradução minha).

O problema da natureza do sujeito recebe, em minha proposta, quatro principais contornos, todos os quais são avanços teóricos, prospecções da teoria da linguagem benvenistiana, ideias formuladas *a partir de* Benveniste. São contornos que decorrem de reflexões distintas, com objetos e com objetivos diversos, mas não incompatíveis entre si:

- (i) a relação subjetividade-socialidade, que abordei já no âmbito do que chamo de perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita (cf. OLIVEIRA, 2022b);
- (ii) a ideia de *instâncias de intersubjetividade*, oriunda da perspectiva aquisicional enunciativa de Silva (2009);
- (iii) a noção de *homo loquens*, proveniente da perspectiva antropológico-enunciativa de Flores (2019);
- (iv) a noção de *sujeito da enunciação que advém da sintaxe da enunciação*, elaborada por Flores (2013b).

Anteriormente, vimos que o locutor benvenistiano é o homem *capaz* de falar (e de escrever), o qual nasce em uma sociedade de homens falantes (e, em sociedades como a nossa, também de homens escreventes). Esse locutor é relido como *homo loquens* por Flores (2019): “No locutor – via sua enunciação – se fundem ‘o ter

lugar na língua' ('o homem na língua', nas palavras de Benveniste) e o 'a língua ter lugar nele' ('a língua no homem', segundo meus termos). Trata-se, então, da língua associada ao falante, que deve desaparecer como falante para poder emergir no mundo das significações como sujeito de um discurso" (FLORES, 2019, p. 101, aspas do original).

Mas o autor alerta: "[...] quando digo 'o homem' ou 'o falante', não estou falando no indivíduo bio-psico-fisiológico; este, na medida em que pode ser considerado, não é mais que um pressuposto; o homem, o locutor indicado pelo 'eu' que diz 'eu', é *Homo loquens*, quer dizer, o designado como ser falante" (FLORES, 2019, p. 101, aspas e itálicos do original). Esse "sujeito de um discurso" – que *emerge* no mundo das significações com a desapareição do *homo loquens*, do homem que fala, do locutor capaz de falar – é, justamente, uma *emergência*, um *resultado*, um *efeito*.

Com a expressão *sujeito de um discurso*, Flores parece retomar a noção de *sujeito da enunciação* que desenvolve em artigo de 2013, no qual busca "depreender do trabalho fundador de Émile Benveniste princípios que possibilitem formular uma noção de *sujeito da enunciação* que dê lugar à análise de *fatos de língua*", análise que "está diretamente ligada à noção de *sintaxe da enunciação*" (FLORES, 2013b, p. 97, itálicos do original).

Para tanto, a partir dos escritos benvenistianos, Flores (2013b) propõe: "O *sujeito* seria *da enunciação* na justa medida em que ele adviria, como um efeito semântico, dessa 'syntaxe d'énonciation'" (FLORES, 2013b, p. 113, itálicos e aspas do original), sendo tal sintaxe "entendida não como uma concatenação de formas, mas como uma relação não linear e não limitada a categorias lingüísticas apriorísticas de forma e sentido. O *sujeito da enunciação* na proposta aqui apresentada advém da enunciação, dessa relação singular entre a forma e o sentido" (FLORES, 2013b, p. 119, itálicos do original).

Tais definições de *sujeito* e de *sintaxe* desviam de leituras superficiais que veem, em Benveniste, tanto um sujeito origem da enunciação ("senhor do seu dizer") quanto uma expressão linguística sua restrita a marcas específicas (de pessoa, de espaço e de tempo). O

sujeito da enunciação é uma configuração discursiva, produzida por uma sintaxe enunciativa que pode atualizar, em palavras e em frases, todos os signos da língua. Assim, o sujeito da enunciação como definido por Flores (2013b) corresponde à subjetividade enquanto efeito como definida por D. C. da Silva (2021).

Na relação inicial da criança com a fala, Flores (2019) vê uma grande transformação: a passagem do *infans* (do que não fala) ao *homo loquens* (ao homem falante).

Na relação inicial da criança com a escrita, vejo outra grande transformação: a passagem do *homo loquens* (do homem falante) ao *homo loquens scriptor* (ao homem falante-escrevente).

Tal ideia de *homo loquens scriptor* é inspirada tanto em Flores (2019) quanto em Benveniste, o qual, na “Aula 10” das *Últimas aulas*, pergunta-se: “O que é preciso para que esta representação gráfica [a do mundo] se torne escrita?”, ao que responde: “É preciso uma verdadeira descoberta: que o **locutor-scriptor** descubra que a mensagem é expressa em uma forma linguística e que é a forma linguística que a escrita deve reproduzir”, tomando “a língua como modelo. O *scriptor* orientará, então, seu esforço na direção de uma grafia que reproduza a fonia e, portanto, uma grafia que componha um número limitado de signos” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 141, itálicos do original, negritos meus). Esse *locutor-scriptor* é tanto o homem que inventa a escrita quanto a criança que a adquire: trata-se de um falante que passa a ser falante-escrevente quando começa a reproduzir a fonia em grafia.

No vir a ser escrevente, tal passagem consiste em uma nova instauração da criança na língua e da língua na criança, sendo essa nova instauração o que aqui entendo por aquisição da escrita. Nessa aquisição, a constituição das capacidades locutórias de subjetividade e de socialidade está na dependência das três instâncias de intersubjetividade postuladas por Silva (2009). Tais instâncias – a cultural, a alocucional e a discursiva – não concernem unicamente à intersubjetividade constitutiva, referindo-se, também, à comunicação intersubjetiva. Afinal, a cultura, a alocação e o discurso são tanto **condições** do vir a ser falante e escrevente

quanto **efeitos** do situar-se do falante e do escrevente como sujeito da enunciação (falada e escrita).

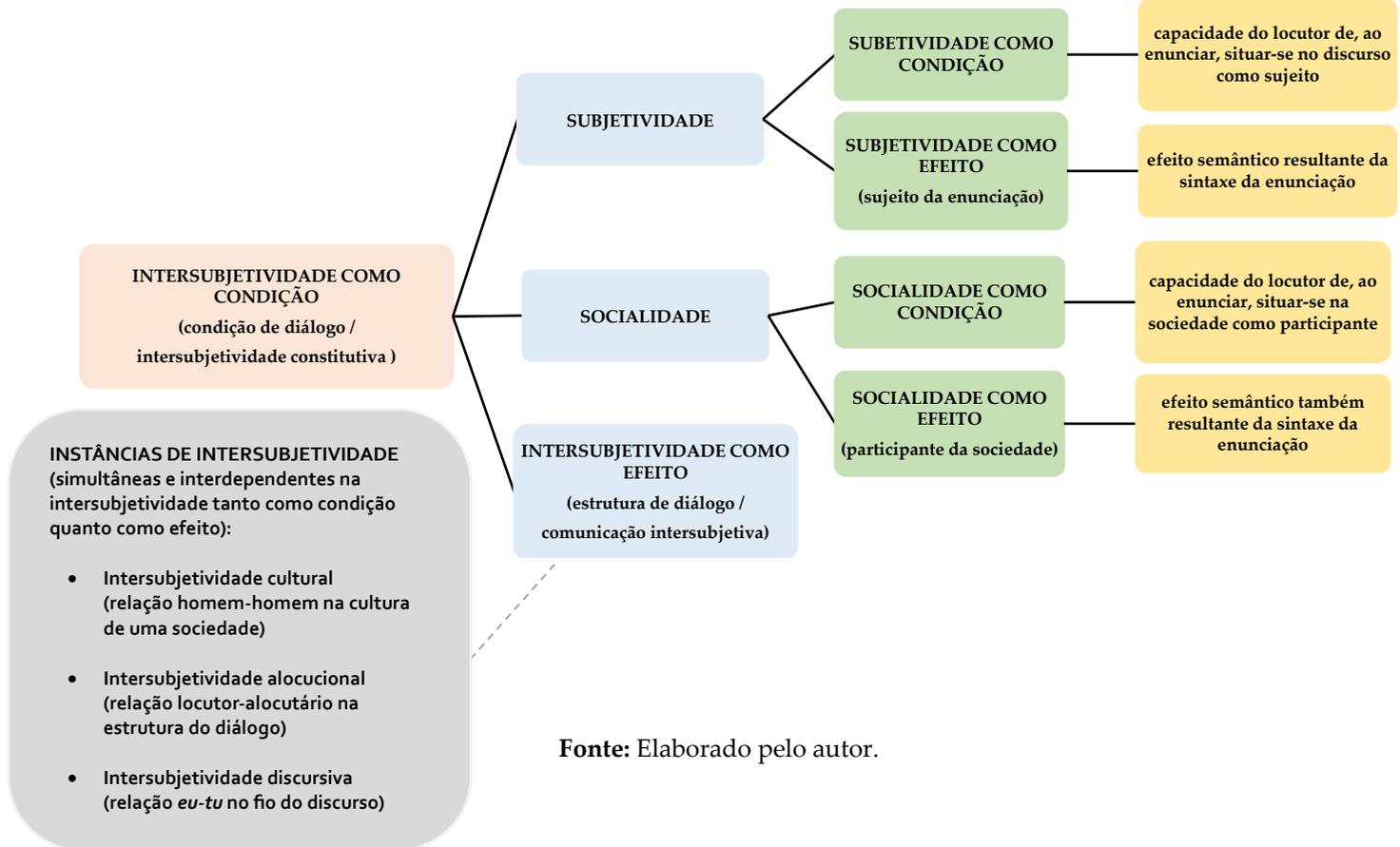
Enquanto condições, as três instâncias são fundamentos da subjetividade como capacidade do locutor de situar-se sujeito (subjetividade como condição) e da subjetividade como efeito semântico que advém da sintaxe da enunciação (subjetividade como efeito).

Enquanto efeitos, as três instâncias incidem sobre o enunciado como marcas linguísticas mais ou menos aparentes, configurando-o como um arranjo singular de formas e de sentidos, um “sistema de referências internas cuja chave é *eu*, e que define o indivíduo pela construção lingüística particular de que ele serve quando se enuncia como locutor” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 281, *itálico do original*). Tal *construção lingüística particular* é a sintaxe da enunciação, da qual advém o sujeito da enunciação como efeito semântico.

Em resumo: no vir a ser escrevente, a **relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito** marcam o estabelecimento, pela criança, das capacidades locutórias de situar-se como sujeito da enunciação e como participante da sociedade via enunciação escrita. Isso é possível porque o outro a situa como tal antes de ela própria ser capaz de fazê-lo, o que corrobora o papel fundante da intersubjetividade (cultural, alocucional e discursiva) na aquisição da escrita. Conforme vai sendo produzida como locutor-escrevente pela língua em sua realização gráfica – atualizada no discurso do outro –, a criança começa a produzir graficamente a língua, advindo, a cada produção dessas, como sujeito: o sujeito que advém, como um efeito semântico, da sintaxe da enunciação escrita.

O Diagrama 1, na página seguinte, ilustra o essencial da elaboração conceitual levada a cabo nesta seção:

Diagrama 1 – Síntese da teorização sobre (inter)subjetividade e socialidade.



3. Da natureza locutória ao funcionamento enunciativo da subjetividade e da socialidade na aquisição da escrita

Na seção anterior, busquei teorizar sobre a natureza da subjetividade e da socialidade enquanto capacidades locutórias, isto é, enquanto capacidades da criança (locutor em constituição) de, ao enunciar, situar-se no discurso como sujeito e na sociedade como participante. Nesta seção, analisarei (tentativas de) instanciações dessas capacidades, ou seja, recortes enunciativos que mostram a criança começando a se constituir subjetiva e socialmente em situações de escrita em ato.

Em minha tese de doutoramento (OLIVEIRA, 2022b), coletei e analisei dados pertencentes a dois *corpora* de aquisição da escrita: o *corpus* de Helena (HEL), criança acompanhada antes do ciclo da alfabetização (dos três anos e três meses aos cinco anos e nove meses), e o *corpus* de Emanuel (EMA), criança acompanhada durante o ciclo da alfabetização (dos seis anos e três meses aos oito anos e nove meses). Os recortes enunciativos analisados a seguir pertencem ao *corpus* de HEL e são representativos do primeiro ano de seu acompanhamento longitudinal. As notações de transcrição podem ser consultadas em Oliveira (2022b, p. 203).

Feita a contextualização dos dados, passemos a eles.

Recorte enunciativo 1a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 3;5.24.
Data da sessão: 22/09/2018 (sessão 3).
Participantes: HEL (criança); GIO (investigador, filmando); JUL (prima, de 14 anos).
Situação: HEL está na sala de estar da casa de sua AVÓ, sentada sobre o tapete, desenhando, com várias pessoas ao seu redor, mas participam efetivamente do diálogo GIO e JUL.
JUL: agora, tu desenhaaa @@@ faz a letra do teu nome
Com: HEL vira a folha do caderno de desenho.
[...]

JUL: tá, olha aqui @ agora tu faz assim, ó @ olha aqui, ó, presta atenção / te dô um picolé @ qué um picolé?

HEL: dindo, pode levá tudo pa casa @ já risqueeei [= olha para GIO, relutante em escrever]

Com: JUL ri.

GIO: tu já riscôôô?

JUL: olha aqui, ó @ tu faz dois risquinho, ó @ dois risquinho, né? [= inicia o registro do grafema <H>, fazendo as duas retas verticais deste, *cf.* grifo vermelho no recorte 1b]

HEL: tá! espela aí, dindo @ que eu vô fazê mais uma vez [= insere uma reta horizontal na base inferior de cada reta vertical do <H> iniciado por JUL, *cf.* grifo vermelho no recorte 1b]

JUL: não, ó @ tu vai fazê assim, ó [= interrompe HEL e pega a sua mão] segura a caneta, segura a caneta [= alcança a caneta a HEL]

Com: HEL segura o próprio pé.

JUL: não @ tu segura a caneta [= alcança a caneta a HEL novamente] @ isso, faz dois risquinhoo

Com: HEL tenta riscar delicadamente sobre a folha, fazendo dois grandes rabiscos na lateral direita desta, *cf.* recorte 1b.

JUL: Helena, tu tem que pegá direitinho @ ó @ dois risquinho assim e um risquinho no meio [= escreve o grafema <H> acima dos dois rabiscos de HEL, *cf.* grifo azul no recorte 1b]

Com: HEL tenta obedecer a JUL.

JUL: ó @ pega essa daqui que essa daqui é forte [= troca de canetinhas com HEL] @ ó, segura @ segura a caneta @ isso

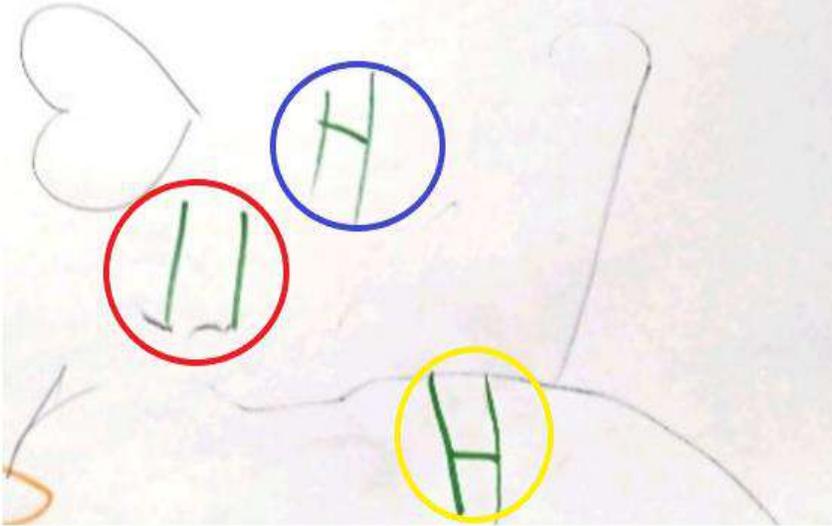
Com: JUL põe as duas mãos sobre a de HEL e a ajuda a desenhar um <H>, *cf.* grifo amarelo no recorte 1b.

JUL: viiiu!

HEL: ô, dindo @ agora pode levá tudo pa casa

GIO: tá, eu vô levá então

Recorte enunciativo 1b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 1, o aspecto que se destaca é a apresentação à criança, por parte do outro, da letra inicial do nome próprio dela, o que ele faz

- (1) escrevendo *pela e para* a criança (“JUL: olha aqui, ó @ tu faz dois risquinho, ó @ dois risquinho, né? [= inicia o registro do grafema <H>, fazendo as duas retas verticais deste, cf. grifo vermelho no recorte 1b]”);
- (2) mostrando à criança como escrever manualmente (“JUL: ó, segura @ segura a caneta @ isso Com: JUL põe as duas mãos sobre a de HEL e a ajuda a desenhar um <H>, cf. grifo amarelo no recorte 1b”).

Nesses dois modos de enunciação, o outro não só convoca a criança a preencher um lugar enunciativo de escrevente, mas também lhe sustenta esse lugar, tomando o grafema <H> como um ponto de ancoragem dessa sustentação.

Tal grafema não é qualquer um: trata-se da letra inicial do nome próprio da criança. A apresentação dessa letra, à criança e

pelo outro, é acompanhada da convocação deste para que ela produza o referido grafema: “JUL: **agora**, tu **desenhaa** @@@ **faz** a letra do teu nome”.

Esses movimentos de apresentação e de convocação são linguisticamente realizados por instrumentos como formas dêiticas (de tempo e de pessoa não subjetiva¹, a exemplo de “agora” e de “tu” no segmento anterior, mas também de pessoa subjetiva e de espaço, a exemplo de “olha **aqui**, ó, presta atenção / **te dô** um picolé @ **qué** um picolé?”, “tá, olha **aqui**” e “pega **essa daqui**”) e como verbos no imperativo (a exemplo de “desenhaa”, “faz”, “presta atenção” e “olha” nos segmentos anteriores, mas também a exemplo de “Helena, tu **tem que pegá** direitinho” e “ó @ **segura** a caneta”).

Por meio da função sintática da intimação (expressa pelas formas verbais) e, especialmente, por meio da dêixis (expressa pelas formas pronominais e pelas formas adverbiais), o outro chama a atenção da criança para a letra inicial de seu nome próprio, abrindo-lhe o caminho para a instalação de um repertório de unidades significantes, passíveis de combinações igualmente significantes: o alfabeto. Tal abertura tem como chave o nome próprio por este ser, para a criança, o signo linguístico por excelência de sua **subjetividade** e de sua **socialidade**, conforme veremos na seção seguinte. Antes, porém, falemos um pouco sobre as formas dêiticas e sobre o papel que desempenham no recorte 1.

É nos clássicos textos das décadas de 1940, de 1950 e de 1960 que Benveniste teoriza acerca dos *signos vazios* – formas de pessoa, de espaço e de tempo que, por serem dêiticas (autorreferenciais), não adquirem sentido e referência senão em cada singular instância de discurso (situação enunciativa).

¹ Benveniste concebe o *eu* como pessoa subjetiva e o *tu*, como pessoa não subjetiva, pois apenas o *eu* tem a capacidade da subjetividade, a capacidade de enunciar. Quando o *tu* atualiza essa capacidade via enunciação, já não é mais *tu* e sim *eu*. Além disso, é importante atentar para a acepção, na teorização enunciativa benvenistiana, do termo *pessoa*: trata-se de uma figura discursiva e não de um ser empírico.

Entretanto, anos antes, o linguista havia já se interessado por tais formas, como atesta um artigo seu intitulado “L’anaphorique prussien *din* et le système de desmonstratifs indo-européen”. Nesse estudo publicado em 1933², Benveniste distingue a dêixis e a anáfora, caracterizando a primeira da seguinte maneira:

Entre a dêixis e a anáfora, a diferença não é de grau nem na insistência mais ou menos forte fornecida à indicação. Cada um dos dois procedimentos denota uma concepção distinta da determinação dêitica. **A dêixis estabelece uma relação variável entre aquele que fala ou aquele a quem se fala ou aquele do qual se fala e um objeto que deve, ele também, ser caracterizado por sua posição lato sensu. O instrumento da dêixis, o demonstrativo, é submetido a um grande número de restrições para exprimir com a nitidez desejável a relação em questão. Ele deve fazer saber imediatamente não somente a proximidade mais ou menos grande do objeto e em relação a quem, mas ainda todas as determinações de caso, de gênero, e de número que carrega o próprio apelativo. A dêixis é uma real qualificação, que integra o objeto em um sistema de posições [...].** (BENVENISTE, 1933, p. 124 *apud* MOÏNFAR, 1997, p. 366-167, negritos meus).

Deslocando tal reflexão para a explicação do recorte antes descrito, entendo que pronomes pessoais como “eu” (e demais marcas de pessoa subjetiva) e “tu” (e demais marcas de pessoa não subjetiva), assim como pronomes demonstrativos como “essa”, advérbios locativos como “aqui” e “daqui” e advérbios temporais como “agora” (em segmentos como os reproduzidos anteriormente) operam como instrumentos da dêixis que atualizam – mais aparentemente, visto todas as formas linguísticas o fazerem – a **intersubjetividade como condição** (condição de diálogo) em **intersubjetividade como efeito** (estrutura de diálogo).

Nessa atualização, os dêiticos estabelecem uma relação variável – intersubjetiva e autorreferencialmente – entre a criança,

² Tomei conhecimento desse texto e tive acesso à citação sua que reproduzo a seguir por meio do artigo de Moïnfar (1997).

o outro e os objetos de escrita ao redor. Por intermédio dessas formas pronominais e adverbiais, o outro integra não só pessoas (a si próprio e a criança) e objetos (a canetinha hidrocor) em um **sistema de posições pessoal-espaco-temporais** (a topologia *eu-tu/ele-aqui-agora*), mas a própria criança em outros lugares estruturantes do que poderíamos chamar de **sistema de posições de enunciação e de coenunciação** (os lugares de falante-ouvinte/escrevente-leitor).

Ao integrar a criança nesse sistema de posições (co)enunciativas, o outro a situa como sujeito da enunciação escrita e como participante de uma sociedade de homens falantes-escreventes antes de ela própria ser capaz de fazê-lo sozinha. Em outras palavras: antes de **posicionar-se** subjetiva e socialmente por meio do escrever, a criança é assim **posicionada pelo outro** por meio do falar e do escrever, o que reitera o papel fundante que, no vir a ser escrevente, desempenha o diálogo na constituição da **subjetividade** e da **socialidade** (ambas tanto como condição quanto como efeito).

Se ainda não podemos dizer que Helena é capaz de, via enunciação escrita, situar-se no discurso como sujeito e na sociedade como participante, a convocação do outro para que ela o faça antecipa essas suas capacidades locutórias vindouras. Tal antecipação envolve, no recorte 1, as formas dêiticas pelo outro realizadas vocalmente, as quais, como roldanas, içam a criança ao manuseio de artefatos e de modos próprios à realização gráfica da língua.

Recorte enunciativo 2a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 3;11.14.

Data da sessão: 15/03/2019 (sessão 8).

Participantes: HEL (criança); GIO (investigador).

Situação: HEL e GIO estão sentados na cozinha da casa de GIO, com materiais de desenhar e de escrever sobre a mesa. GIO convoca HEL a escrever o seu nome próprio para o Coelhoinho da Páscoa.

GIO: olha só [= mostra uma canetinha rosa a HEL] com a rosa, ó [= escreve o grafema <H> em uma folha à sua

frente, em um movimento acompanhado pelo olhar atento de HEL] a primeira letra do teu nome

Com: HEL sorri movendo os braços para cima.

GIO: qué fazê igual? [= alcança a canetinha a HEL]

HEL: sim

GIO: aqui, ó, faz igual aqui, ó [= aponta com o indicador para outra folha, à frente de HEL] faz igual, ó

HEL escreve o grafema <H> rapidamente sobre a sua própria folha, sem olhar para o mesmo grafema escrito na folha de GIO, *cf.* grifo vermelho no recorte 2b.

Com: aííí!!! muito beeem!!! [= pega de volta a canetinha rosa de HEL] vamo fazê agora a otra, ó [= começa a escrever em sua própria folha novamente] esse é o <H>, é a primeira letra

GIO: é a otaaa? [= pergunta olhando GIO escrever]

HEL: esse é o <E> de <E> [= alcança novamente a canetinha rosa a HEL]

GIO: O modo como GIO enuncia “esse é o <E> de <E>” dá a entender que o segundo <E> refere-se à primeira sílaba do nome da criança, “Helena”.

Com: agora eu [= pega a canetinha e começa a “escrever” em sua folha]

HEL: vê como é, vê como é [= vira a sua folha na direção de HEL, que o ignora]

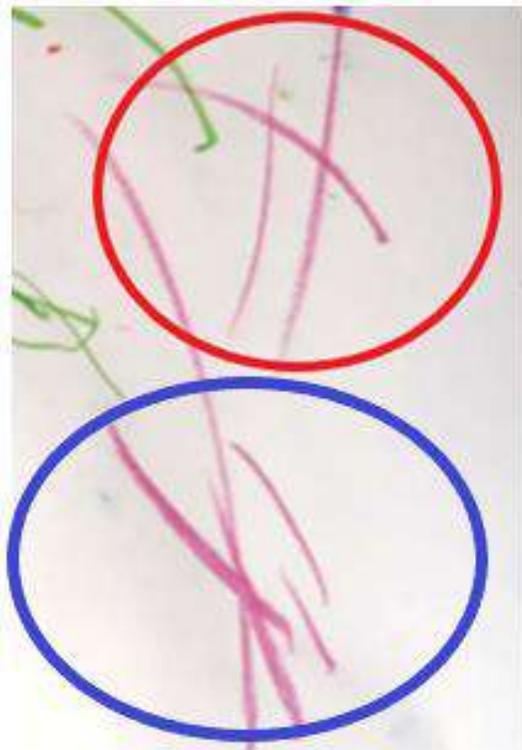
GIO: Sem olhar para o grafema <E> escrito por GIO na folha deste, HEL produz, em sua própria folha, abaixo do grafema <H>, rabiscos que dão os ares da letra <E>, *cf.* grifo azul no recorte 9b.

Com: esse é o <E>?

GIO: sim!

HEL: tá [= sorri]

Recorte enunciativo 2b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 2, de seis meses depois do recorte enunciativo 1, o aspecto que se destaca é a tentativa de produção, pela criança, das letras iniciais de seu nome próprio, a partir da convocação do outro da alocução falada (GIO) para que escreva o seu nome a um outro da alocução escrita (o Coelho da Páscoa).

Aqui, como no recorte anterior, o que está em jogo é a escrita do nome próprio de HEL. Entretanto, no presente recorte, há diferenças significativas nos modos de enunciação – tanto falada quanto escrita – que instanciam esse singular signo linguístico.

Uma primeira diferença diz respeito à **relação locutor-alocutário**. Se, no recorte 1, o outro escrevia *pela* e *para* a criança, inclusive guiando a sua mão, neste recorte 2, embora HEL acompanhe com um olhar atento o registro do <H> por GIO e embora este escreva os grafemas <H> e <E> e diga a ela para copiá-

los, a criança, ao segurar a caneta hidrocor para escrever por si própria, não olha para as letras produzidas pelo outro (“GIO: faz igual, ó Com: HEL escreve o grafema <H> rapidamente sobre a sua própria folha, sem olhar para o mesmo grafema escrito na folha de GIO, cf. grifo vermelho no recorte 2b”).

Uma segunda diferença entre os recortes 1 e 2 concerne à **relação locutor-língua**. Se, no recorte 1, é o outro que *escreve* no sentido convencional do termo, neste recorte 2, apesar de GIO apresentar os grafemas <H> e <E> a HEL como que lhe fornecendo modelos de escrita, ela já tenta produzir letras de seu próprio punho, inclusive reivindicando o preenchimento do lugar de escrevente (“HEL: **agora eu** [= pega a canetinha e começa a ‘escrever’ em sua folha]”).

A tentativa de produção do <H> (cf. grifo vermelho no recorte 2b) é mais exitosa do que a tentativa de produção do <E> (cf. grifo azul no recorte 2b). Ainda assim, é já possível reconhecer, na última grafia, uma reta vertical e retas horizontais que evocam os contornos da letra <E>. Nessas duas tentativas, vemos emergir uma “micro-sintaxe” (BENVENISTE, 2006 [1967], p. 147-148). Afinal, há já, aqui, duas unidades grafemáticas, uma mais discretizada do que a outra, sim, mas ambas já inseridas em uma espécie de combinatória não linear. Essa combinatória se estabelece em uma disposição (vertical) estranha ao espaço gráfico canônico (horizontal), o que sugere que a passagem da linearidade temporal da fala à linearidade espacial da escrita ainda é, para HEL, um desafio neste momento de seu vir a ser escrevente.

A despeito dessa aparente dificuldade em reconhecer que se escreve da esquerda para a direita, a criança já parece reconhecer (na relação com o alocutário e com a escrita) outra especificidade material da língua em sua realização gráfica: a de que se escreve com letras e com combinações de letras (“GIO: vamo fazê agora a outra, ó [...] HEL: **é a otaaa?** [= pergunta olhando GIO escrever] GIO: esse é o <E> de <E> [...] Com: Sem olhar para o grafema <E> escrito por GIO na folha deste, HEL produz, em sua própria folha, abaixo

do grafema <H>, rabiscos que dão os ares da letra <E>, cf. grifo azul no recorte 2b. GIO: esse é o <E>? HEL: sim! GIO: tá [= sorri]).

Na emergência dessa **microssintaxe da enunciação escrita** – que é, também, a emergência de um **sujeito da enunciação escrita** –, a emissão gráfica começa a ganhar o estatuto de produção gráfica. As manchas sobre o papel, que antes, na história de enunciações de HEL – tanto no recorte 1 quanto em outros recortes desse seu primeiro ano de acompanhamento longitudinal já analisados, mas aqui não retomados –, reduziam-se a riscos, rabiscos, pontilhados dependentes da fala para serem significados (ao passo que as formas mais semelhantes a letras não eram produzidas senão pelo outro), agora já passam a significar por conta própria, enquanto embriões de unidades grafemáticas discretizadas e combináveis. A escrita de Helena começa a se formar e a se configurar, em uma trajetória na qual vai nascendo não só uma escrita, mas também um escrevente.

O reconhecimento de tais escrita e escrevente em *status nascendi* é assegurado pela possibilidade de leitura das letras iniciais do nome próprio da criança. Isso porque, como argumentado na seção anterior, “uma escrita só é escrita se pode ser *lida*. Tudo está aí: ler é o critério da escrita”, de maneira que “‘Ler’ e ‘escrever’ são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas **operações complementares** tão estreita e necessariamente associadas que **uma é como o avesso da outra**” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 180, aspas e itálicos do original, negritos meus).

É, pois, a possibilidade de leitura que chancela uma produção escrita como tal, por mais incipiente que esta seja. Disso, pode-se concluir que o sujeito da enunciação escrita, enquanto efeito semântico decorrente da sintaxe dessa enunciação, deve suscitar, no leitor, um **reconhecimento semiótico** (sistêmico) antes mesmo do que uma **compreensão semântica** (discursiva)³. É por isso que a

³ Na seção anterior, defendi que manifestações gráficas iniciais (como rabiscos, desenhos e garatujas) não são propriamente enunciados escritos, visto não serem

sintaxe enunciativa pode subverter a linearidade da relação forma-sentido – subversão que é um traço característico da aquisição da língua em sua realização tanto vocal quanto gráfica. Em outros termos, a escrita deve ser reconhecida como a escrita de uma língua antes de ser compreendida como um discurso escrito portador de sentido e de referência⁴.

Eis outra face da intersubjetividade na aquisição da escrita: em um momento inicial dessa aquisição, não se trata, apenas (ou acima de tudo), de a criança “comunicar” ao outro uma “mensagem escrita” inteligível; trata-se, antes, de um “agir” da criança *com e sobre* as letras que, futuramente, possibilitará a sua comunicação intersubjetiva via enunciação escrita. Porém, a outra face da intersubjetividade mencionada no início deste parágrafo tem a ver menos com a criança do que com o outro: é a convocação deste para que aquela “aja” *com e sobre* as letras, bem como o reconhecimento, por um lado, de tais letras como unidades gráficas de uma língua e, por outro lado, desse “agir” como próprio a um escrevente da referida língua, o que alça a criança à condição *loquens scriptor*.

Das análises dos recortes enunciativos, nesta seção, passemos, na seção seguinte, a uma breve discussão de conjunto impulsionada por essas análises.

passíveis de reconhecimento, mas apenas de compreensão. Todavia, a *compreensão* envolve, nesses casos, um diálogo falado entre a criança e o outro ou (no caso dos desenhos) o visionamento pelo outro. Não se trata, pois, de uma compreensão leitora suscitada por um discurso escrito *de factum*.

⁴ Que não se veja, aí, o que aí não faz presença: implicações metodológicas para a alfabetização, como se aqui eu estivesse sustentando que se deve ensinar, primeiro, a “decodificação das letras” e, só depois, a “interpretação de textos”. O debate que proponho é de outra ordem, não educacional (didático-pedagógica), mas linguística (semiológico-enunciativa) – embora, infelizmente, essas duas ordens não raro se confundam (sejam confundidas?) no campo aquisicional.

4. O nome próprio como matriz de aquisição da escrita

Estudos de aquisição da escrita filiados a distintas perspectivas teóricas enfatizam a centralidade do nome na relação inicial da criança com a língua em sua realização gráfica.

Inscritas no quadro teórico da epistemologia genética piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 35) entendem “o nome próprio como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior”. Na mesma perspectiva cognitivista, Teberosky (1993) observa que o nome próprio pode ser, para a criança enquanto **sujeito cognoscente**, fonte tanto de informação quanto de conflito na formulação de suas **hipóteses** sobre a escrita, de modo que “[o] nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita” (TEBEROSKY, 1993, p. 35).

Também Bosco (2005) se debruça sobre o nome próprio no vir a ser escrevente, porém o faz a partir do interacionismo estrutural proposto por Cláudia de Lemos em diálogo com as linguísticas saussuriana e jakobsoniana e com a psicanálise lacaniana. À luz desse marco teórico, Bosco (2005) argumenta que a assinatura cumpre uma função de extrema relevância no estabelecimento da escrita infantil, em termos linguísticos, sociais e psíquicos.

Em termos linguísticos, porque são três os fenômenos de linguagem que a autora caracteriza como predominantes no percurso inicial da criança pela escrita:

- (1) a **antecipação imaginária** de unidades da escrita constituída feita pelo outro na leitura de textos infantis, em que ele se situa como **intérprete** das primeiras manifestações gráficas da criança, desempenhando em relação a estas um papel estruturante, mesmo elas ainda estando distantes da “língua normatizada”⁵;

⁵ Insiro a expressão “língua normatizada” entre aspas, tal como os termos “oralidade”, “oral” e “semântico” (presentes a seguir), a fim de demarcar que são

- (2) a **disseminação das letras do nome próprio** na escrita de todo e qualquer texto solicitado à criança, de modo que há uma primazia da **homografia**, com o gráfico sendo privilegiado em detrimento do “semântico”, via combinatória de traçados sem relação de fonetização com a “oralidade” e como efeito de relações entre significantes;
- (3) o **encontro do escrito com o “oral”** possibilitado pela séria composta pelas letras do nome da criança, encontro este no qual entra em cena a **homofonia**, via combinatória de fragmentos do nome próprio e de outros segmentos marcados por uma relação de fonetização que confere legibilidade ao texto, fornecendo uma estruturação interna mínima aos blocos antes formados apenas pelas letras do nome, o que resulta na constituição da escrita silábica e alfabética.

Em termos sociais, porque “Saber escrever o nome significa, aos olhos dos pais e da escola, o primeiro grande triunfo da criança na aquisição da escrita” (BOSCO, 2005, p. 4), sendo na interação da criança com materiais em que consta registrado seu nome que a escrita deste “vai se transformando, passando de rabiscos, traçados indiferenciados sobre o papel, para aos poucos ganhar corpo, forma, linearidade e ordem, num percurso que chega a levar entre dois e três anos” (BOSCO, 2005, p. 5).

Em termos psíquicos, porque o nome próprio é

um significante que cifra a história de um sujeito; história esta que constitui uma rede de significantes que se apaga a cada emissão do nome, permanecendo, contudo, latente na cadeia. Como significante, condensa um traço – único e distintivo – passado a ele na nomeação,

ocorrências terminológicas que figuram na proposta de Bosco (2005). As três primeiras ocorrências não aparecem em minha proposta; a última comparece, mas com uma acepção benvenistiana, relacionada não ao sentido de modo geral (como na proposta da autora), mas ao domínio de significância linguística que envolve a relação forma-sentido-referência no discurso.

o que permite interpretá-lo, mesmo em suas variâncias (algunhas, apelidos, etc.), como próprio a um sujeito no Outro. Há, pois, algo da ordem do escrito que nele se inscreve no instante da nomeação – o traço, único e distintivo – e que é retomado a cada menção do nome, tornando possível ler um mesmo no diferente.

Cada ato de assinatura do nome coloca em cena, a nosso ver, seu estatuto de **cifra** – cifra da relação do sujeito com o Outro. (BOSCO, 2005, p. 88, negrito do original).

A partir da teoria da linguagem benvenistiana, o que do nome próprio na aquisição da escrita se pode dizer? Antes de ensaiar uma resposta a essa pergunta, retomemos os dois recortes enunciativos analisados na seção anterior e vejamos como o nome próprio neles se presentifica.

O recorte enunciativo 1 caracteriza-se por uma micro-operação semiológico-enunciativa que poderíamos designar como **apresentação, à criança e pelo outro, da letra inicial do nome próprio dela.**

Já o recorte enunciativo 2 caracteriza-se por uma micro-operação semiológico-enunciativa que poderíamos designar como **tentativa de produção, pela criança, das letras iniciais de seu nome próprio.**

Ambas as micro-operações são representativas da primeira das três macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita caracterizadas em Oliveira (2022b): a **operação de deslocamento de lugar enunciativo**, cuja mudança geral consiste na passagem do preenchimento dos lugares de falante e de ouvinte ao preenchimento dos lugares de escrevente e de leitor. A lógica explicativa dessa mudança pode ser assim formulada:

Na aquisição da escrita, convocada pelo outro da alocação falada (conjunção eu-tu), mas também fazendo abstração desse outro e dessa alocação (disjunção eu/tu), a criança começa a ser inserida e a inserir-se na estrutura enunciativa e na estrutura semiológica da língua em sua realização gráfica, deslocando-se tanto de X a Y quanto entre X e Y, em que

- *X representa o lugar enunciativo de falante e o lugar coenunciativo de ouvinte e*
- *Y representa o lugar enunciativo de escrevente e o lugar coenunciativo de leitor. (OLIVEIRA, 2022b, p. 282, itálicos e não itálicos do original).*

Se, no recorte 1, as capacidades da criança de, via enunciação escrita, situar-se discursivamente (subjetividade) e participar socialmente (socialidade) ainda parecem distantes, pois é o outro quem efetivamente escreve, no recorte 2, tais capacidades se mostram já mais aparentes, com a própria criança começando a inserir-se no discurso escrito como sujeito e na sociedade como participante (via prática social de escrita do nome próprio), a despeito de essa dupla inserção ocorrer mediante produções gráficas embrionárias: as primeiras letras de seu nome.

Esse signo linguístico *sui generis* funciona, em ambos os recortes, como uma **matriz de aquisição da escrita**, a um só tempo, subjetiva, social e semiológica. Tal estrutura signica matricial parece “engatar” a criança na escrita e a escrita na criança, possibilitando tanto a emergência das primeiras letras em meio aos rabiscos que predominam na aurora da escrita infantil quanto o advento da criança como sujeito da enunciação nessa forma outra de a língua se materializar que é a realização gráfica.

Apesar de não tratar do vir a ser escrevente, Benveniste aborda o caráter subjetivo e social do nome próprio no vir a ser falante. Em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963), o linguista pontua que

A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco

o seu espírito por intermédio da linguagem. (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 31).

Já em “O antônimo e o pronome em francês moderno” (1965), Benveniste relaciona o que chama de *nome próprio social* e de *nome próprio de locutor*.

Acerca do primeiro, diz o autor: “O que se entende comumente por nome próprio é uma marca convencional de identificação social tal que ela possa designar constantemente e de maneira única um indivíduo único” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 204).

Acerca do segundo, afirma o linguista: “À semelhança e à diferença do nome próprio social, MOI é, na instância de discurso, a designação própria [*autique*] daquele que fala: é o seu *nome próprio de locutor*, aquele pelo qual um falante, sempre e somente ele, se refere a si próprio enquanto falante” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 204, *itálicos e colchetes do original*).

Embora os dois tipos de nome partilhem traços sintáticos e funcionais (por exemplo, podem ser empregados sozinhos, ser seguidos de apostos qualificadores, desempenhar função predicativa, ser regidos por preposições, dentre outros traços), diferem em termos de referência, mas, nessa diferença,

Os dois se completam: MOI, nome próprio de todo locutor, instantâneo à locução, **sui-referência no discurso, antônimo**; Pierre, nome próprio permanente de um indivíduo, **referência objetiva na sociedade, antropônimo**. Esta conjunção “MOI, *Pierre*” define o sujeito, a um só tempo, por sua situação contingente de falante e por sua individualidade distintiva na comunidade. (BENVENISTE, 1974 [1965], p. 201, *aspas, maiúsculas e itálicos do original, negritos meus*).

Na aquisição da escrita, o antropônimo parece conter um caráter não só social, mas também subjetivo, na medida em que, em sociedades como a brasileira, ele tende a fornecer a base de sustentação para a inserção da criança tanto na língua como

escrevente quanto – e por conseguinte – na sociedade como participante de uma maneira outra além daquela como já participa via enunciação falada.

A partir dessa marca convencional por meio da qual é identificada e se identifica socialmente, a criança começa a produzir as primeiras letras e a reconhecer essas que toma como as letras de seu nome em outros nomes de seu universo social e cultural. Não seria, então, exagero propor que, além de um **caráter social** e de um **caráter subjetivo**, o nome próprio contém um **caráter semiológico**.

Tal caráter trinitário do nome próprio parece comum tanto ao vir a ser falante quanto ao vir a ser escrevente. Afinal, se, na primeira trajetória linguística, a formação dos símbolos passa pela aquisição do próprio nome e dos demais nomes, na segunda, os símbolos já formados fonicamente são retomados e retransmitidos graficamente, além de outros símbolos que se formam na própria formação da escrita infantil.

Em ambas as trajetórias, a criança depara com um dos caracteres distintivos da língua no conjunto dos sistemas semiológicos: o fato de que um número limitado de elementos de base (fonemas e grafemas) se presta a ilimitadas combinações.

Na relação inicial da criança com a escrita, talvez mais do que em sua relação inicial com a fala, dada a insistência do outro para que a criança escreva o seu nome próprio, este parece ser a “mola desta subjetividade” (BENVENISTE, 2006R [1965], p. 69) e, acrescentaria eu, desta socialidade, senão novas, renovadas, porque ligadas a modos outros de na língua e de na sociedade estar.

5. Considerações finais

Neste texto, tive, como ponto de partida (*cf.* introdução), uma crítica ao campo da aquisição da linguagem, mais precisamente a estudos desse campo que empregam os termos *sujeito* e *subjetividade* sem deles tirarem consequências.

Com efeito, não deixa de causar espécie quando, por exemplo, vemos, em trabalhos de base enunciativa ou discursiva, a

coexistência pacífica de termos como *sujeito da linguagem* e *sujeito da pesquisa*, em uma sobreposição do teórico e do empírico que parece não constranger.

Não menos inquietante é a indistinção entre termos como *sujeito*, *sujeito falante*, *falante/escrevente*, *homem*, *locutor*, *enunciador*, *indivíduo*, *criança*. Igualmente temerária é a ausência de definição desses termos e, sobretudo, dos termos *sujeito* e *subjetividade*, como se “transparentes” fossem ou como se pudessem – sem custos científicos – ser empregados com acepções não teóricas (*sujeito* como “indivíduo empírico” e *subjetividade* como “individualidade”/“singularidade”, termos também empregados ateoricamente).

Buscando, de minha parte, contribuir para a reconfiguração de um tal estado de coisas, procurei, aqui, armar uma rede terminológica e conceitual cujos principais nós foram os termos *intersubjetividade*, *subjetividade*, *socialidade*, *capacidade*, *homem/locutor*, *sintaxe da enunciação*, *efeito semântico*, *sujeito da enunciação* e *participante da sociedade*.

Por certo, com esta que creio ser uma contribuição, não idealizo uma unificação de termos e de conceitos no campo aquisicional: almejo, antes, provocar os pesquisadores desse campo a – interrogando os seus próprios quadros teóricos – questionarem-se sobre termos que lhe são caros, mas por eles não problematizados.

Do ponto de vista teórico-temático, situei (*cf.* seção 2) a conceitualização dos “nós terminológicos” recém-mencionados no âmbito do que tenho chamado de **perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita**, uma proposta de entendimento do vir a ser escrevente à luz da teoria da linguagem de Émile Benveniste (OLIVEIRA, 2022b).

Do ponto de vista teórico-empírico, focalizei o **nome próprio** na relação inicial da criança com a língua em sua realização gráfica, primeiramente (*cf.* seção 3), como questão fenomênica de destaque nos recortes de escrita infantil analisados e, posteriormente (*cf.*

seção 4), como questão conceitual incontornável em uma perspectiva teórica de aquisição da escrita.

A título de conclusão, retomarei os dois interrogantes que encetaram a reflexão aqui elaborada e sinalizarei alguns desdobramentos possíveis desta reflexão.

Quanto aos interrogantes, reproduzo-os a seguir, cada qual acompanhado de sua respectiva resposta:

- (1) Se a subjetividade é por Benveniste definida como “a capacidade do locutor de situar-se como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 259, aspas do original), de que *capacidade* se fala quando disso se fala em termos benvenistianos? E qual a diferença entre os termos *locutor* e *sujeito*? E o que significa *situar-se como sujeito*?

O termo *capacidade* pode despertar incômodo em alguns leitores, por circular em teorias radicalmente distintas da benvenistiana, a exemplo das teorias de base inatista, que concebem a linguagem como faculdade biológica, como capacidade da qual o homem enquanto indivíduo da espécie é dotado pela natureza.

Contudo, a capacidade de que fala Benveniste, na citação anterior, qualifica-se como uma **capacidade locutória**, uma aptidão linguística do homem enquanto locutor. A subjetividade benvenistiana não é senão a capacidade de enunciar, sendo isso o que a criança adquire ao adquirir a língua materna em sua realização seja vocal, seja gráfica. E, embutida nessa definição de *subjetividade*, está uma diferença entre os termos *locutor* e *sujeito*.

Se a subjetividade é uma capacidade do locutor, então é uma propriedade deste, algo que lhe é próprio – ainda que não inato, mas adquirido em seu vir a ser falante e escrevente⁶. Tal

⁶ Para uma problematização mais detida acerca do inato e do adquirido à luz da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, ver seção 3.2 de Oliveira (2022b).

propriedade enunciativa é uma característica do *homo loquens* (termo de FLORES, 2019), ou melhor, do *homo loquens scriptor* (termo de OLIVEIRA, 2022b), uma característica em potência, que se atualiza a cada enunciação sua. Nessa direção, o **homem/locutor/homo loquens scriptor** é o **falante/escrevente**, aquele **capaz** de fala/escrita. A criança em aquisição é, pois, um locutor em constituição, um locutor em devir.

Na atualização da subjetividade via ato enunciativo, o locutor situa-se como sujeito. O **sujeito** é, então, um resultado da enunciação do locutor, resultado que podemos definir, com Flores (2013b), como um **efeito semântico**. Tal efeito é produzido, conforme o autor, por uma **sintaxe da enunciação** enquanto relação singular de formas, de sentidos e – acrescentaria eu – de referências. Esse efeito diz de um situar-se subjetivamente, de uma posição assumida no discurso, de um **preenchimento de lugar enunciativo** (termo de SILVA, 2009).

Os embriões das letras <H> e <E>, presentes no recorte enunciativo 2b, são constituintes de uma microssintaxe enunciativa, cujo efeito semântico é um sujeito da enunciação escrita que advém do preenchimento do lugar enunciativo de escrevente por um locutor em uma relação ainda muito inicial com a língua em sua realização gráfica. Tal microssintaxe consiste em uma combinatória não linear entre as duas letras iniciais do nome próprio da criança, mas, a despeito dessa não linearidade, a referida combinatória suscita um efeito de legibilidade que autoriza que se fale em uma escrita alfabética nascente.

- (2) Se o termo *socialidade* é empregado, mas não definido por Benveniste, como se pode defini-lo a partir de sua teoria da linguagem? E quais são as implicações de uma possível definição desse termo e dos termos anteriores para os estudos aquisicionais, em especial para os estudos de aquisição da escrita, foco deste capítulo?

Embora não definido conceitualmente, o termo *socialidade* diz de uma noção transversal aos textos benvenistianos, noção que, a partir da teorização empreendida na seção 2, pudemos conceitualizar da seguinte forma: a **socialidade como condição** é a capacidade do locutor de situar-se no discurso enquanto participante da sociedade, ao passo que a **socialidade como efeito** é a posição discursiva resultante de seu ato enunciativo e que dá a ver a sua participação social em cada *aqui-agora*.

Igualmente duplas são as definições que, neste capítulo, foram formuladas para os termos *intersubjetividade* e *subjetividade*. A **intersubjetividade como condição** é a intersubjetividade constitutiva (condição de diálogo), ao passo que a **intersubjetividade como efeito** é a comunicação intersubjetiva (estrutura de diálogo). Já a **subjetividade como condição** é a capacidade do locutor de situar-se no discurso enquanto sujeito da enunciação, ao passo que a **subjetividade como efeito** é a posição discursiva resultante de seu ato enunciativo e que dá a ver a sua constituição subjetiva em cada *aqui-agora*.

No que concerne às implicações desses três termos nucleares – *intersubjetividade*, *subjetividade* e *socialidade* – e dos demais termos que ao redor deles orbitam (*capacidade*, *homem/locutor*, *sintaxe da enunciação*, *efeito semântico*, *sujeito da enunciação* e *participante da sociedade*), podemos falar em **implicações teóricas, metodológicas, analíticas** e, mesmo, **epistemológicas** – implicações que desdobram possibilidades de continuação deste estudo.

Em primeiro lugar, as distinções terminológicas e conceituais aqui operadas impõem outras distinções, como, por exemplo, entre os termos *intersubjetividade* e *alteridade*.

À luz de sua perspectiva aquisicional enunciativa, Silva (2009) fala em *três instâncias de intersubjetividade* (cultural, alocucional e discursiva) e em uma *dupla alteridade*, com o outro da alocução (*tu*) e com o *outro* da cultura (*ELE*).

À luz de minha perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, falei, neste texto, em *intersubjetividade como condição* e em *intersubjetividade como efeito*, vislumbrando, em cada

uma, a incidência das três instâncias intersubjetivas. Do termo *alteridade*, aqui, não tratei, mas o faço em Oliveira (2022b, p. 399-401), em uma releitura das noções de Silva (2009). Nessa releitura, proponho uma terceira alteridade, com o **outro** da língua (*ele*).

Seriam, então, as três instâncias de intersubjetividade equivalentes às três alteridades? Em minha tese, respondo negativamente a essa pergunta e esboço uma diferenciação entre tais noções. Trata-se, porém, de uma diferenciação que merece um estudo à parte. Eis uma implicação teórica da presença investigação.

Em segundo lugar, é preciso admitir um limite (temporário ou intransponível?) dos estudos aquisicionais de orientação benvenistiana: embora refinadas, as reflexões teóricas sobre socialidade, intersubjetividade cultural, alteridade com o *outro* da cultura (*ELE*) ainda carecem de demonstrações empíricas.

Dito de outra maneira, o *ELE*, do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*, seria analiticamente operatório? A título de ilustração, definir a *socialidade como efeito* enquanto posição discursiva resultante da enunciação do locutor e que dá a ver a sua participação social em cada *aqui-agora* não demandaria uma problematização sobre **como** analisar linguisticamente essa participação?

Apesar de, em alguns estudos, termos esboçado tentativas de operacionalizações analíticas nessa direção, atualmente, tendo a aderir à posição inicial de Silva (2009) acerca desse elemento do dispositivo como instância constitutiva do discurso, mas não descritível linguisticamente: “Esse *terceiro* elemento, enquanto espaço de simbolização, não se mostra na linearidade lingüística do discurso, mas possibilita a constituição do *sujeito da enunciação* e, conseqüentemente, da *aquisição da linguagem* e a passagem da intersubjetividade para a subjetividade” (SILVA, 2009, p. 177-178, *itálicos do original*).

Por isso, nas análises apresentadas neste capítulo e em minha tese, considere o *ELE* como instância representativa dos *universos particulares relativamente coordenados* (cf. BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 102), vale dizer, dos *universos sociais e culturais* (cf. OLIVEIRA, 2022b, p. 129-131) pelos quais transita o pequeno

escrevente, uma alteridade estruturante de sua condição como *homo loquens scriptor*, mas não passível de descrição linguística.

Isso quer dizer que não há possibilidade de uma tal descrição? A princípio, sim. Mas uma resposta mais embasada a esse questionamento exigiria um outro estudo à parte, o qual, a meu ver, não poderia ignorar os desenvolvimentos recentes dos estudos benvenistianos sobre a relação língua-sociedade (*cf.*, por exemplo, ARESI, 2020). Eis uma implicação metodológica da presente investigação.

Em terceiro lugar, a hipótese aqui aventada sobre o nome próprio conter – na aquisição da língua em sua realização tanto vocal quanto (e sobretudo) gráfica – um caráter subjetivo, social e semiológico exige um confronto com dados longitudinais que permitam dar sustentação a tal hipótese, bem como descrever e explicar mudanças na relação criança-língua vinculadas a esse caráter trinitário do nome. Eis uma implicação analítica da presente investigação.

Em quarto lugar (e trazendo à tona um desejo recalcado tanto em minha tese quanto neste capítulo), a teorização sobre a constituição da subjetividade na aquisição da escrita aqui empreendida poderia acenar à psicanálise?

No artigo “Da subjetividade na linguagem” (1958), Benveniste assim finaliza a sua reflexão: “Muitas noções na lingüística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecermos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 293, *italico do original*).

Já em texto encomendado a Benveniste por Lacan e intitulado “Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana” (1956), o linguista toma o caminho de “fecundas comparações entre a simbólica do inconsciente e certos processos típicos da subjetividade manifestada no discurso. Pode-se, ao nível da linguagem, precisar: trata-se dos processos *estilísticos* do discurso” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 94, *italico do original*).

Ora, nessas citações, o próprio Benveniste parece autorizar acenos, à psicanálise, de suas elaborações acerca da subjetividade na linguagem, bem como de elaborações prospectivas a esse respeito engendradas pelas suas – a exemplo daquelas que aqui tiveram lugar. Eis uma implicação epistemológica da presente investigação.

Enfim, muito ainda há para se investigar no âmbito da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita. Concluo este texto com uma citação relacionada à última implicação mencionada, a implicação epistemológica: “Na verdade, aquilo a que chamamos inconsciente é responsável pela maneira como o indivíduo constrói a sua pessoa, afirma, recalca ou ignora isto motivando aquilo” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 94). Essa pessoa construída linguisticamente a cada vez não é senão o sujeito da enunciação, puro efeito de linguagem.

Referências

ARESI, Fábio. **A relação entre língua e sociedade na reflexão teórica de Émile Benveniste**. 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218976>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale 1**. 1. ed. Paris: Gallimard, 1966.

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale 2**. 1. ed. Paris: Gallimard, 1974.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Dernière Leçons – Collège de France (1968 et 1969)**. 1. ed. Paris: EHESS / Seuil / Gallimard, 2012 [1968-1969].

BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014 [1968-1969/2012].

BOSCO, Zelma Regina. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. 2005. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270365>. Acesso em: 28 jun. 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999 [1979], 304 p.

FLORES, Valdir do Nascimento (2013a). **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, 198p.

FLORES, Valdir do Nascimento (2013b). Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. **D.E.L.T.A.**, v. 29, n. 1, p. 95-120, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/8623>. Acesso em: 28 jun. 2023.

FLORES, Valdir do Nascimento (2019b). **Problemas gerais de linguística**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, 397 p.

MILNER, Jean-Claude. **Le périple structural**. Lagrasse: Verdier/Poche, 2008, 376 p.

MOÏNFAR, Mohammad Djafar. Sur la terminologie de Benveniste, **Linx**, 9, p. 365-374, 1997.

NORMAND, Claudine. Langue, parole, sujet chez Saussure et Benveniste. **D.E.L.T.A.**, v. 27, n. 1, p. 99-119, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/3918>. Acesso em: 28 jun. 2023.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. O vir a ser escrevente: a criança entre as conversões sistema-discurso e fala-escrita na aquisição da escrita. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 4, p. 31-33, nov. 2021.

Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/523>. Acesso em: 28 jun. 2023.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes (2022a). **O problema da referência em Émile Benveniste**. Curitiba: Appris, 2022, 198 p.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes (2022b). **Do *homo loquens* ao *homo loquens scriptor***: por uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita. 2022. 428 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/81>. Acesso em: 28 jun. 2023.

ONO, Aya. **La notion d’*enonciation* chez Émile Benveniste**. Limoges: Lambert-Lucas, 2007, 236 p.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a aquisição de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 91-102, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637204>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

SILVA, Daniel Costa da. **A noção de subjetividade em Émile Benveniste**. 2021. 103 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/235196>. Acesso em: 28 jun. 2023.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da língua escrita**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp; Editora Vozes, 1993.

CAPÍTULO 8

RASURA ESCRITA COMENTADA: ATIVIDADES METALINGÜÍSTICAS EFETIVADAS DURANTE O MANUSCRITO ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO¹

Eduardo Calil
(UFAL-Maceió/CNPq)
Kariny Amorim Vanderlei
(UFAL-Arapiraca)
Karolyne Amorim Moura
(UFAL-Maceió)

1. Introdução

Nas últimas décadas, sobretudo a partir do final do século passado, evidenciou-se uma intensificação na produção de novos conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua escrita, como resultado, dentre outros fatores, de uma busca pela compreensão dos elementos e dos mecanismos envolvidos nesse tipo de aprendizagem, considerando-se os desafios subjacentes ao processo de alfabetização na escola e a necessidade de se estabelecerem meios de superação dos seus reiterados resultados deficitários, atestados em distintas realidades educacionais. E, como desdobramento desse circuito de investigações, ganham destaque as reflexões de cunho metalingüístico e o desenvolvimento das habilidades dentro deste domínio, fatores apontados como elementos fundamentais e profundamente

¹ Este trabalho foi financiado pelo Conselho Nacional para Desenvolvimento da Pesquisa (CNPq, processo 304050/2015-6), pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL, processo 60030479/2016) e pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, (FCT, UIDB/00194/2020).

implicados no processo de aprendizagem da língua escrita (GOMBERT, 1991; CAMPS *et al.*, 1999; MYHILL, 2018).

Nesse cenário, um papel central é atribuído às práticas de produção textual realizadas em contexto escolar, enfatizando-se – à luz das perspectivas enunciativo-discursivas em ascensão também no final do século passado – o texto como lugar de interação (KOCH, 1992) e a sua produção como fruto de um processo ordenado cognitivamente e executado em diferentes etapas, de acordo com modelos preestabelecidos (HAYES; FLOWER, 1980; BEREITER; SCARDAMALIA, 1987; KELLOGG, 1996).

Uma dessas etapas, a revisão textual, é realçada no quadro de investigações realizadas sob o aporte da Genética Textual, campo de estudos nascido na França, na década de 1970, dedicado, originalmente, à compreensão e ao desvelamento do processo de escritura de obras literárias, desde sua gênese até a publicação de sua versão final. A exemplo dos trabalhos pioneiros realizados por Claudine Fabre (1986, 1990) no âmbito desse horizonte genético, cuja proposta pôs em destaque o manuscrito escolar² produzido em sala de aula e as operações de rasura a ele vinculadas, surgem diversas investigações (BUCHETON, 1995; BORÉ, 2000; ALCORTA, 2001; DOQUET-LACOSTE, 2003, dentre outras), assumindo também esse produto textual e tais operações como objeto de estudo.

É nesse contexto que o presente trabalho se insere, porém propondo um olhar analítico não apenas para o manuscrito escolar no qual são verificadas materialmente as rasuras produzidas pelo sujeito escrevente, mas também para o processo de escrita em tempo real, no contexto de sala de aula, produzindo-se aí outras

² Tradicionalmente, a Genética Textual nomeia esses escritos como rascunhos (*brouillons*) elaborados pelos alunos mediante práticas de textualização em sala de aula. No Brasil, esse objeto de estudo tem sido designado por “manuscrito escolar” (CALIL, 2008), almejando-se sua distinção da ideia prevista no conceito de “rascunho”, que pressupõe a elaboração de uma peça textual a ser reescrita e publicada, diferentemente do que, em geral, acontece com os textos dos alunos produzidos em situação escolar.

possibilidades de interpretação sobre as rasuras identificadas no produto textual.

Os dados aqui analisados fazem parte de um banco de dados sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e foram coletados por meio do suporte metodológico oferecido pelo Sistema Ramos (CALIL, 2020), conforme explicado mais à frente. A finalidade do estudo consistiu em identificar as atividades metalinguísticas realizadas por dois alunos portugueses recém-alfabetizados ao escreverem colaborativamente um mesmo texto em sala de aula, a partir de propostas de produção de narrativas ficcionais. Especificamente, serão destacadas as ocorrências de rasuras gráficas ou escritas produzidas pela dupla durante esses processos de escritura colaborativa. Tais rasuras emergem no contexto do manuscrito em curso, acompanhadas de comentários feitos pelos alunos, sugerindo pistas sobre o modo como determinadas atividades metalinguísticas se caracterizam.

2. Desenvolvimento metalinguístico e aprendizagem da língua escrita

Conforme explicita Gombert (2003), desde muito pequena, a criança manipula a linguagem sob a forma de compreensão e produção, o que ocorreria de modo espontâneo. Somente mais tarde a criança seria capaz de controlar conscientemente os tratamentos linguísticos por ela operados, configurando-se, assim, uma capacidade específica – a capacidade metalinguística –, que se diferencia da simples possibilidade de linguagem e se vincula fortemente ao aprendizado do sistema de escrita. Nessa direção, o autor propõe uma distinção que considera fundamental, agregando à intencionalidade um papel determinante e definindo, então, dois tipos de atividades específicas realizadas pela criança em seu trato com a linguagem: as atividades “epilinguísticas”, ligadas às capacidades manifestas nos comportamentos espontâneos em relação à linguagem, as quais se produziriam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança; e

as atividades “metalinguísticas”, fundadas sobre conhecimentos linguísticos mentalizados e deliberadamente aplicados pelo indivíduo em suas produções languageiras.

A partir dessa definição, torna-se claro que, diferentemente do que acontece nos comportamentos epilinguísticos, nas atividades metalinguísticas, o tratamento linguístico se processa de modo consciente, refletido e intencional pelo sujeito. Isso ocorreria, ainda na visão do autor, por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades decorrentes de aprendizagens explícitas, as quais geralmente são de natureza escolar.

De maneira semelhante, a aprendizagem da língua escrita também pressupõe a necessidade de uma instrução explícita, isto é, de uma exposição sistemática dos sujeitos à estrutura, aos componentes e à lógica do funcionamento do sistema linguístico escrito, considerando-se que a aprendizagem desse sistema requer um nível mais alto de abstração, controle e elaboração cognitiva em comparação com o que se sucede nos processos de aquisição da linguagem oral (GOMBERT, 1991).

O conceito de *atividade metalinguística*, por sua vez, envolto na ideia de uma ação consciente e refletida sobre a língua, para além do mero uso de termos linguísticos, diz respeito ao controle e à análise da atividade de uso da língua, podendo se desenvolver em vários níveis de consciência e de explicitação (CAMPS *et al.*, 1999, 2001).

Com base nesse aporte teórico, as atividades metalinguísticas podem ser entendidas como indicativas de habilidades do sujeito falante ou escrevente, integrando um conjunto de diferentes competências (consciência da palavra, consciência fonológica, sintática, pragmática, morfológica e, ainda, consciência textual, para citar algumas). E a emergência e o desenvolvimento dessas competências, de acordo com estudos recentes, em sua maioria conduzidos mediante diferentes perspectivas e com enfoques metodológicos também variados (VALTIN, 1984; GOMBERT, 1991, 1992; REGO, 1993; MALUF; BARRERA, 1997; CAMPS *et al.*, 1999; MYHILL, 2011, 2018; GUTIÉRREZ, 2008; FONTICH, 2016, dentre outros), ocorreriam em paralelo com a aprendizagem da leitura e

da escrita, dependendo, portanto, fundamentalmente, de uma intervenção e exigindo a reunião de determinadas condições para sua efetivação.

A partir dos avanços das investigações sobre a produção textual, Myhill (2018), Tolchinsky (2000) e Fortune (2005) têm assumido que, mesmo para escreventes novatos, não parece ser possível produzir um texto sem que haja competências linguísticas e metalinguísticas sobre a língua escrita, ainda que essas competências sejam resultantes de escolhas implícitas. Essa argumentação está na base dos estudos de Camps *et al.* (1997, 1999, 2001), Camps (2014) e Fontich (2016), pondo em relevo a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, reconhecidas, no âmbito dos estudos em aprendizagem da língua escrita, como um dos aspectos essenciais para o favorecimento e a efetivação da aprendizagem da produção textual.

Com efeito, o processo de aprendizagem da língua escrita, caracterizada como uma atividade de alta complexidade e eminentemente intencional, que mobiliza diferentes funções da linguagem em seu processamento, demanda uma ação direcionada no sentido da formalização deste aprendizado, o que geralmente se processa em um contexto didático-pedagógico, a partir da escolarização, tal como arguido por Gombert (2003). Esse processo, pois, somente se concretiza mediante a reunião de condições ideais à sua efetivação, sendo o cenário mais favorável, nesse sentido, o da situação escolar. É aí, então, que se evidenciam as atividades metalinguísticas, profundamente implicadas nessa conjuntura. Nessa direção, à criança, é oportunizada a tomada da linguagem enquanto objeto de reflexão, de modo a exercer, sobre a sua produção, um controle e uma atenção deliberada, para, assim, ser capaz de produzir os sentidos pretendidos.

Feitas essas considerações e apoiando-se no aporte genético adotado neste estudo, aporte sobre o qual se discutirá no próximo tópico, reforça-se ainda o estreito vínculo observado entre o desenvolvimento das habilidades de natureza metalinguística e as práticas escolares de produção textual, concebidas como *locus*

privilegiado para exploração e tratamento dessa temática e para o desencadeamento e o desenvolvimento das reflexões e das operações metalinguísticas efetuadas pelos alunos, em uma relação com a construção dos conhecimentos sobre a escrita.

3. Rasura escrita e atividade metalinguística em processos de escritura colaborativa: elos com a Genética Textual

Estudos filiados ao campo da Genética Textual, preocupados com questões acerca da aprendizagem da língua escrita (FABRE, 1986, 1990; PENLOUP, 1994; BORÉ, 2000; ALCORTA, 2001; PLANE, 2006) tratam a rasura escrita como a marca de uma atividade metalinguística, efetivada através de ações recursivas e operações de substituição, apagamento, acréscimo e deslocamento, envolvendo diferentes níveis linguísticos.

Assumindo essa perspectiva genética, mas elegendo como objeto de estudo o registro do processo de escritura em tempo e espaço da sala de aula, estudos desenvolvidos por pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (CALIL, 2008; FELIPETO, 2008, 2019a; DIKSON, 2018; SANTOS; CALIL, 2018) têm ampliado a discussão sobre o modo como as rasuras podem expressar ou revelar as atividades metalinguísticas de escreventes recém-alfabetizados. Esses estudos abordam os mais diversos aspectos circunscritos à dimensão linguística e textual com a qual o aluno se envolve durante estes processos de criação em sala de aula, tais como os aspectos lexicais e textuais (CALIL, 2012a, 2012b), os aspectos semânticos (CALIL, 2016), os aspectos ortográficos (CALIL; PEREIRA, 2018; FELIPETO, 2019b; SANTOS; CALIL, 2018), dentre outras possibilidades apresentadas.

Os procedimentos e as escolhas metodológicas adotados nessas investigações diferenciam-se dos materiais geralmente analisados por outros pesquisadores: enquanto a grande maioria dos estudos na área da aquisição da língua escrita investe na análise dos produtos oriundos das práticas de textualização escolares, os pesquisadores do LAME propõem uma investigação

centrada no processo enunciativo oral e escrito que se instaura durante essas práticas produção textual na sala de aula. Desse modo, a análise dos produtos textuais (*manuscritos escolares*) é feita a partir do seu processo de escritura. Isto é, a partir do processo de produção capturado em tempo real, registrado sob condições ecológicas³, didáticas e interacionais, tomamos como objeto de análise o manuscrito em construção e as falas espontâneas dos alunos escreventes.

Os estudos desses pesquisadores, a exemplo de outros trabalhos também interessados nos processos de aprendizagem da língua escrita mediados pelas práticas de produção textual em sala de aula (DAIUTE; DALTON, 1993; GAULMYN, BOUCHARD; RABATEL, 2001; STORCH, 2005; BOUCHARD; MONDADA, 2005; BARBEIRO, 2020, dentre outros) elegem a modalidade de escritura colaborativa, com a produção de um mesmo manuscrito sendo realizada em pares na sala de aula, considerando-a como objeto de estudo privilegiado para o acesso ao modo de pensar espontâneo do aluno. Nesse ponto de vista, como argumentado por Felipeto (2019a, p. 135),

O formato colaborativo favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita. Do ponto de vista didático-metodológico [...], a produção textual colaborativa diádica (escrever a dois um único texto) permite que tenhamos acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, a partir do diálogo estabelecido pelos alunos.

Mediante essa abordagem, além das marcas gráficas deixadas no papel, as quais delimitam a ocorrência de reformulações escritas introduzidas pelo escrevente no manuscrito escolar construído em parceria e sob um contexto didático na sala de aula, através dos diálogos produzidos entre os pares nesses momentos, são analisadas também as reflexões metalinguísticas e as reformulações

³ Condições didáticas e interacionais habituais do contexto pedagógico escolar.

do manuscrito em construção, viabilizadas apenas no plano enunciativo oral, às quais Calil (2016, 2017) conceitua como *rasuras orais*. Segundo o autor,

na escritura colaborativa a dois, a rasura oral identificada a partir da associação e sincronização entre o manuscrito em curso e o manuscrito final é um poderoso fenômeno coenunciativo para se mapear e entender os caminhos dos processos de criação e de escritura, ainda que nem sempre os elementos enunciados sejam inscritos no produto acabado. [...] Estabelecida durante o processo de escritura, ela indica de modo espontâneo e imprevisível como cada aluno altera ou modifica elementos a serem escritos no manuscrito em curso (CALIL, 2016, p. 536).

No presente trabalho, entretanto, o foco principal não é a *rasura oral* associada aos elementos ainda a serem inscritos no manuscrito em curso ou já escritos, mas especificamente as rasuras gráficas ou escritas. Baseado nas relações entre o manuscrito e o processo de criação textual que lhe dá origem, serão tomados como objeto de análise os comentários associados a essas rasuras, efetuadas nesses processos por jovens alunos recém-alfabetizados (com idades entre 7 e 9 anos e em seus primeiros anos de escolarização), enquanto escrevem colaborativamente um mesmo texto. Para Calil (2016, p. 536), a rasura escrita indica, “em sua essência, uma alteração ou mudança no que já foi escrito, caracterizada pelo retorno mais ou menos complexo do escrevente sobre um determinado ponto do manuscrito em curso”.

Particularmente, será identificada aqui uma forma de ocorrência específica desse tipo de fenômeno, que tem sido definida como *rasura escrita comentada* (CALIL; MYHILL, 2020), cuja acepção remete às rasuras operadas no plano escrito (gráfico) do manuscrito em curso, as quais ocorrem acompanhadas de comentários – manifestos no fluxo dialogal dos referidos processos de criação realizados em diáde – relacionados à própria ação geradora da rasura e aos elementos nela encadeados, podendo esses comentários

antecedem ou sucedem tal ato de reformulação. Configura-se, assim, uma alteração que se corporifica na grafia, mas que também é tematizada (justificada, questionada, confirmada, negociada...) no diálogo, sendo capaz de revelar os tipos de reflexões empreendidas pelos alunos nesses momentos em que produzem conjuntamente um único texto e sobre ele exercem movimentos de idas e vindas até a sua versão final.

Tanto esse tipo de rasura quanto as rasuras orais são desencadeados a partir da identificação de *objetos textuais* (OT) de naturezas diversas (gráfica, linguística, textual, sintática, ortográfica, fonológica, lexical etc.), as quais emergem no fluxo dos diálogos estabelecidos na díade, no contexto do manuscrito em curso, sinalizando a presença de conflitos ou “pontos de tensão” (CALIL, 2012b, p. 3) que interferem no andamento e na composição do material textual.

Sobre isso, Calil e Pereira (2018) afirmam que, no *texto dialogal* (TD), isto é, no texto que se constitui coenunciativamente durante processos de escritura colaborativa, ocorre o reconhecimento e o retorno dos escreventes sobre qualquer elemento textual em que surja pontos de tensão. E, embora tais reconhecimento e retorno não se operem a todo instante no texto em curso, “quando ocorre[m] sobre um determinado elemento textual, [alçam-no] ao estatuto de ‘objeto’ [...], transforma[ndo] o elemento textual em ‘objeto textual’” (CALIL; PEREIRA, 2018, p. 95). Nesse prisma, aquilo que os escreventes falam sobre um objeto textual (OT) é tratado como *comentário* referente a esse objeto, o qual pode contribuir para a manutenção, a modificação ou o apagamento do OT referido, alterando, assim, através da rasura, o manuscrito em curso e, ao mesmo tempo, traçando sua gênese textual (CALIL, 1998).

4. Contornos metodológicos

No presente estudo⁴, analisa-se a ocorrência de REC em dois processos de escritura realizados por uma dupla de alunos portugueses recém-alfabetizados (com idades entre 7 e 8 anos), os quais serão designados por C e S. Estes dados foram coletados em 2015, em uma turma do 2º ano⁵ (1º ciclo) de uma escola de educação básica da cidade de Aveiro, em Portugal, a partir da realização de sessões subsequentes de escritura, em díades, de narrativas ficcionais inventadas, conduzidas sob diferentes consignas⁶ transmitidas pela professora através de um procedimento didático que prevê os seguintes momentos: um primeiro momento de apresentação da tarefa pela professora, seguido do momento de combinação da história pela díade; na sequência, inicia-se a inscrição (linearização) da história pelos alunos no papel – com cada um ocupando uma posição específica e alternada (escrevente ou ditante da história) em cada uma dessas sessões; por fim, conclui-se a tarefa com a leitura e a revisão final do texto produzido acompanhadas pela professora.

O registro desses processos foi possibilitado pelos recursos oferecidos pelo Sistema Ramos (CALIL, 2020). Esse sistema permite a captura multimodal dos processos de escritura, em tempo e espaço real da sala de aula. Nas palavras de Calil e Pereira (2018, p. 96):

Através da sincronização entre o registro fílmico da interação entre os alunos, o traçado da caneta sobre a folha de papel e o registro em áudio do diálogo entre os participantes, durante o momento do manuscrito em curso, o Sistema Ramos fornece uma grande quantidade de informações que permite acesso em tempo real ao que

⁴ O projeto de pesquisa que envolve a análise dos dados aqui apresentados e a realização do presente estudo foi apreciado e aprovado pelo CEP, sendo identificado pelo CAAE 89314518.8.0000.5013.

⁵ Correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental brasileiro.

⁶ Enunciado explicativo que descreve a tarefa a ser realizada pelo aluno na atividade didática proposta.

os alunos dizem enquanto combinam, inscrevem e linearizam o material gráfico da história inventada.

Nesse contexto, da conjunção de dados gerados por essas diferentes mídias e, sobretudo, do diálogo estabelecido entre a díade – caracterizado por falas espontâneas, gestos, expressões faciais, interações diversas no contexto didático e habitual da sala de aula –, resultam os TD que subsidiarão nossas análises, em sua íntima relação com o manuscrito em curso. Por essa via é que nos foi possível identificar os diferentes OT reconhecidos pelos alunos ao longo dos processos de escritura, dos quais se originam as operações de rasura investigadas e os comentários que lhes subjazem, assim como os OT destacados.

Acredita-se que o reconhecimento desses fenômenos pode ampliar a compreensão do modo como os alunos estão pensando sobre a tarefa de escritura empreendida e sobre seu texto no exato momento em que o produzem, de forma colaborativa e dialogal. Esquadrinhar essas reflexões metalinguísticas dos alunos nas condições descritas, supõe-se, pode conduzir a um vislumbre dos processos de aprendizagem da língua escrita postos em ação durante as práticas observadas.

5. A ocorrência de rasuras escritas comentadas em processos de escritura a dois

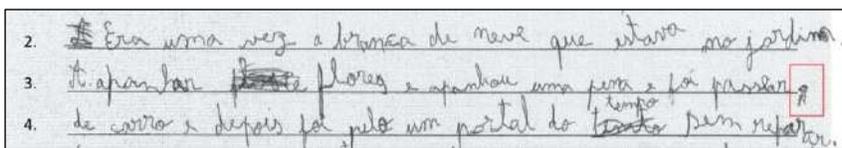
Do primeiro processo analisado (codificado como processo EE_2015_002_D5 na organização dos dados coletados), originou-se o manuscrito intitulado “A branca de neve e os dinossaros”⁷, produzido de acordo com a seguinte consigna, apresentada à turma pela professora:

⁷ Para manter a originalidade dos títulos produzidos pela dupla nos processos analisados, optou-se por não os transcrever normativamente nesta discussão.

14⁸. PROFESSORA: ...Vão ter que inventar uma história de Branca de Neve vivendo no tempo dos dinossauros {...} Ouçam! Vão conversar com vosso colega e pensar o que é que vocês vão escrever sobre o assunto, tá bem? A história tem que ser inventada por vocês e tem que ser sobre isto, sobre a Branca de Neve! Em vez de viver no tempo daquela história que nós ouvimos, que eu vos contei outra vez, tem que viver no tempo dos dinossauros...

Abaixo, é apresentado um episódio ilustrativo da ocorrência de uma rasura relacionada ao uso da pontuação. Considerando-se apenas a imagem do manuscrito, exposta logo abaixo, é difícil saber o que aconteceu no ponto de tensão destacado pelo quadrado vermelho.

Figura 1 – Recorte da imagem do manuscrito 002, intitulado “A branca de neve e os dinossaros”, com destaque para o ponto de tensão no final da linha 3.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

Com efeito, mediante a observação da figura acima, não fica claro o que foi escrito, nem o que foi rasurado. Parece ter sido feita uma marca de pontuação, como no final da linha superior (2^a linha), após a palavra “jardim”, e como no final da linha seguinte (4^a linha), após a palavra “reparar”, ambas marcadas com um “ponto final” no manuscrito acabado.

No entanto, através da exposição de um recorte do TD1 –, que indica como um aluno reconhece um OT e opera sua reformulação através da produção de uma rasura escrita comentada –, sabe-se exatamente o que aconteceu, o que foi inscrito, na ordem em que

⁸ Indicação do turno de fala da professora no fluxo do texto dialogal gerado a partir do processo.

foi inscrito e o que foi falado durante a produção da rasura. Logo após concluir a linearização da palavra “passear”, a aluna S menciona o termo “ponto final” (turno 269) e o inscreve, fechando a frase: “e foi passear.”.

TD1_002: (00:22:56⁹ – 00:23:58)

Contexto: C acabou de ditar ‘passear de carro’ para S escrever.

- 269 C: (Ditando) E foi... passear de carro...
- 270 S*¹⁰: Foi... /p/ (pronuncia o som do fonema /p/)... pass:::e (alonga o som do ‘s’).. é com dois ‘esses’? É... passe...
- 271 C: (Dirigindo-se à professora) Professora... ‘passear’ é com dois ‘esses’?
- 272 S*: Acho que sim... (Professora chega e C refaz a pergunta)
- 273 C: Professora, ‘passear’ é com dois ‘esses’?
- 274 P: Sim.
- 275 S*: Eu disse-te (S termina a escrita de ‘passear’ [passear] no final da 3^a linha da história) Ponto final... (A acrescentando um ponto após a última inscrição []¹¹)
- 276 C: Passear...
- 277 S*: **Ponto final**¹²...
- 278 C: (Coloca as mãos sobre o rosto) Não... metes outra coisa aí... (Apontando no papel) já meteste ponto final na primeira linha, agora metes uma vírgula na outra... (S sobrescrevendo uma vírgula sobre o ponto final [—,])
- 279 S*: (Sussurrando) **Vírgula**...
- 280 C: Pronto...agora...podes escrever...foi passear...e...
- 281 S*: De carro!... numm... (afastando a mão do colega do papel)
- 282 C: Tá, pois... pois é...

⁹ Modelo de representação do tempo transcorrido no processo convencional nas pesquisas do LAME e na literatura especializada da área de estudos da linguagem. Nesse caso, representa-se 00 hora, 22 minutos e 56 segundos.

¹⁰ Indicação do escrevente do dia.

¹¹ Os colchetes e a marcação em verde indicam exatamente o que e quando um elemento linguístico foi inscrito pelo (a) aluno (a).

¹² A fonte em vermelho indica o objeto textual reconhecido como um problema.

283 S*: **Eu não sei por que... criamos a vírgula** (Rabiscando a vírgula [—]) inscrita pouco antes, no final da 2ª linha). **Vou apagar...** (Ambos olham algo à frente)

Não está claro porque S colocou o ‘ponto final’ após a inscrição ‘passar’, quando estava escrevendo o que ditou o colega: “passar de carro”. Pode ter sido em razão da frase “e foi passar”, havendo aí um conhecimento implícito em relação ao uso do ponto final. Ou poderia essa inscrição ter sido influenciada pelo fato de se ter chegado ao final da linha, tal como já havia sido feito na linha de cima, quando ocorreu um ponto final no meio da oração “Era uma vez a Branca de Neve que estava no jardim. / a apanhar flores”. Ocorrência que remete ao uso da marca de pontuação a uma dimensão gráfico-espacial (CALIL *et al.*, 2022). O fato é que a presença inesperada dessa pontuação surpreende C, levando-o a cobrir o rosto com as mãos assim que S verbaliza e inscreve o ponto.

O gesto de C, no turno 278, vem acompanhado de uma enunciação que, ao mesmo tempo, reconhece e comenta a inscrição feita por S. Ao reconhecer, C interrompe o processo de linearização em curso por S, retornando sobre o que já foi inscrito e elevando o ‘ponto final’ inscrito ao estatuto de objeto textual, destacando-o como um problema a ser resolvido. Em um primeiro momento, o reconhecimento é efetivado pela negação direta “não” e imediatamente seguido por um comentário desdobrado: “metes outra coisa aí... já meteste ponto final na primeira linha, agora metes uma vírgula na outra...”.

Em sua enunciação, é possível observar três argumentos importantes para justificar a inscrição do ‘ponto final’. Inicialmente, o aluno C pede para a parceira escrever “outra coisa”, provavelmente outra marca de pontuação. Na sequência, justifica que não pode ser o ‘ponto final’ porque já foi inscrito ‘ponto final’ no final da linha acima. É relevante observar que C não diz que não é necessário colocar uma marca de pontuação. Também não reconhece que o ponto final na linha acima estava errado. Em

ambos os casos, a continuidade da frase não exige o uso de ponto ou vírgula. C comenta, de fato, que o ponto final deve ser substituído por uma vírgula: “agora metes uma vírgula na outra...”. Essa verbalização sugere que, mesmo para ele que “corrigiu” a parceira, o problema identificado não tem uma solução clara. Apesar de seu reconhecimento indicar uma atividade metalinguística em relação à ocorrência do ‘ponto final’, os argumentos enunciados não alteram a inadequação da pontuação. Ao contrário, a rasura sobrescrita feita por S confirma sua aceitação.

As ações e as verbalizações dos alunos expressam atividades metalinguísticas, inclusive com menção aos termos linguísticos adequados (ponto final, vírgula), mas seus usos não estão de acordo com suas funções linguísticas no manuscrito escolar em construção. Isso fica mais evidente quando S retoma a continuidade da história: “de carro” (turno 281) conforme C havia ditado, constituindo um adjunto adverbial de meio. E, portanto, altera a transitividade do verbo “passear”.

É justamente nesse momento que o desacordo entre uso e função da pontuação provoca um retorno sobre o ponto de tensão identificado inicialmente por C. Esse desacordo parece incomodar S, ao dizer, quase para si mesma: “Eu não sei por que... criamos a vírgula. Vou apagar” (turno 283). Ao reconhecer e retomar sobre a ‘vírgula’, suprimindo-a, S indica ter um conhecimento implícito sobre o uso da vírgula, mas não compreende bem sua função sintagmática. Contudo, o apagamento da vírgula indica que a prevalência gráfico-espacial (CALIL; MYHILL, 2020; CALIL *et al.*, 2022) sobre problemas de ordem linguística não está mais tendo efeito sobre ela. Seria um momento de passagem, no processo de aquisição da pontuação, caracterizado como “híbrido” (CALIL *et al.* 2022), no qual o escrevente novato (ainda que de forma implícita) passa a tratar algumas marcas de pontuação a partir de exigências sintáticas, e não mais está sob os efeitos de uma interpretação gráfica, ou da “pontuação gráfica” (HALL, 1999, 2009).

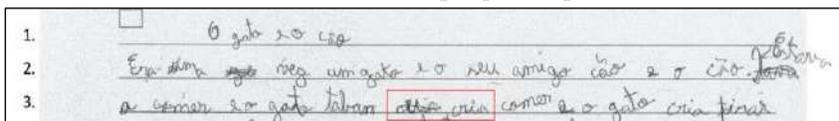
A convergência entre a ordem em que as rasuras escritas foram feitas nesse ponto do manuscrito em curso (primeiro foi inscrito o

‘ponto final’, depois essa marca de pontuação foi rasurada por uma ‘vírgula’ e, finalmente, a ‘vírgula’ foi também rasurada) e os comentários associados a essas rasuras gráficas permitem não apenas explicar o próprio funcionamento da rasura, mas também o modo de pensar do escrevente novato.

A próxima rasura escrita comentada a ser analisada ocorreu durante a produção do manuscrito escolar “O gato e o cão”, 5ª produção da mesma dupla (D5). Essa história inventada surgiu a partir da consigna apresentada pela professora: “Ora bem, então hoje, nossa quinta sessão, vai ser uma história inventada por vocês sobre o que vocês quiserem! (...) Podem pôr as personagens que quiserem. Xiiii... Fazer... (...) No sítio, pode correr a ação no sítio onde vocês acharem...”

Nesse processo, S é novamente a escrevente. Será analisada a ocorrência de uma rasura escrita na linha 3, quando estava sendo linearizada a palavra “queria” da frase “e o gato também queria comer”.

Figura 2 – Recorte da imagem do manuscrito 005, intitulado “O gato e o cão”, linhas 1 a 3, com destaque para o ponto de tensão.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

À semelhança do que foi apontado anteriormente, o produto não permite distinguir evidências das atividades metalinguísticas responsáveis pela geração dessa rasura. Pela leitura do produto, sabe-se apenas que a frase “e o gato também queria comer” foi linearizada como “e o gato taban ~~eria~~ cria comer”. Parece haver uma primeira tentativa de se escrever “queria” (“ceria”), depois uma rasura sobre essa forma gráfica e novamente outro registro gráfico: “cria”. É possível supor que a dificuldade parece ter incidido sobre a primeira sílaba, gerando como registro gráfico “cria”, com a letra “c” no lugar do dígrafo “qu”. Essa mesma forma

de escrita “cria” para a palavra “queria” se repete, sem rasura, na frase seguinte (“e o gato cria tirar”), mostrando a permanência do problema.

Para se compreender o que produziu a escrita e subsequente rasura de “ceria” e sua substituição por “cria”, apresenta-se o diálogo entre os alunos durante a emergência dessa rasura escrita:

TD2_005: (00:18:51 – 00:19:54)

Contexto: S e C dialogam sobre a questão dos personagens ‘cão’ e ‘gato’ serem amigos ou inimigos na história e discutem a continuidade da narrativa. S acaba de inscrever ‘também’ [taban], a partir de uma sugestão do colega C:

- 298 C: (Ditando a continuidade da história) Também queria comer... comer...
- 299 S*: Queeeeriiiiiii... (Inscrevendo [cer] na 3ª linha do manuscrito)
- 300 C: Queria, queria, queri... (S escrevendo [ia]. C, olhando S escrever, bate de leve na caneta à mão da colega e coloca sua mão no rosto) Aaa!! (Reforçando o que já havia ditado antes) ‘Queria comer’!
- 301 S*: (Olhando no papel a inscrição que acabara de fazer. Virando-se, olha para C e pergunta) Não é com o ‘q’ de ‘qua-qua’, ‘queria’?
- 302 C: Não...
- 303 S*: (Apontando para onde está inscrito [ceria]) ...porque assim é “seria”... (Lendo a palavra inscrita no papel e rindo, com expressão envergonhada, aparentemente reconhecendo o próprio erro)
- 304 C: Não... (Olhando para o papel com expressão de dúvida)
- 305 S*: (Mexendo a cabeça afirmativamente e apontando para [ceria].) Acho que é... (Olhando para o colega)
- 306 C: Não é /ki.'ri.ɐ/ ... é... (Voltando-se para o papel) ...acho que é /'kri.ɐ/ ... (Apontando a inscrição [ceria] no papel) Yeah... tens que pôr aqui... por cima do ‘e’... um ‘r’... (S sobrescrevendo ‘r’ em cima do ‘e’ [ce/ria])
- 307 S*: “i”... (Começando a sobrescrever o que parece ser a letra ‘i’ sobre o ‘r’ subsequente. [cer r/ia]) Olha, eu vou apagar... (S riscando toda a palavra [e-er-ria]) ... que... (S inscrevendo [cria])

- 308 C: (Reclamando da rasura feita) Depois que temos as
letras, tu...(SI)¹³
- 309 S*: Queria...
- 310 C: (Levantando-se) Queria... comer... (S inscrevendo
[comer])

Verifica-se que o reconhecimento do problema ortográfico e a produção da rasura tiveram uma duração de pouco mais de um minuto. Apesar dessa brevidade, as enunciações dos alunos oferecem várias informações sobre as atividades metalinguísticas relacionadas a essa rasura escrita. Em primeiro lugar, tem-se a evidência de que o OT ortográfico foi reconhecido pela própria aluna escrevente, S, após “retornar” à inscrição que fez (“[ceria]”) na 3ª linha do manuscrito. O seu retorno enunciativo é identificado no turno 301: “Não é com o ‘q’ de ‘qua-qua’, ‘queria’?”. Esse comentário-pergunta revela uma importante atividade metalinguística sobre o modo como se escreve a palavra ‘queria’. Tal atividade metalinguística mostra, por um lado, um procedimento comumente usado por professores e outros adultos, qual seja, destacar a primeira letra de uma outra palavra (‘q’ de ‘qua-qua’) para ajudar a memorizar a letra ensinada, ou para dizer qual é a letra correta da palavra que se quer escrever. No caso, a aluna S está dizendo que “queria” se escreveria com “‘q’ de ‘qua-qua’”. Por outro lado, há ainda o fato de sua escolha da palavra ‘qua-qua’ não ser aleatória. Ela não escolheu qualquer palavra que comece com a letra ‘q’. Ela usou como exemplo uma onomatopeia conhecida, ensinada para ela em algum momento de sua alfabetização, recuperando de sua memória a expressão presente em materiais didáticos de alfabetização e práticas docentes para o ensino da letra ‘q’. Essa forma de manifestação da atividade metalinguística foi apontada por Calil e Pereira (2018) e Calil e Cordeiro (2023). Os autores mostram que os alunos portugueses alfabetizados por práticas didáticas semelhantes (no caso, assumindo orientações curriculares baseadas no método fônico e

¹³ Segmento Ininteligível da fala do aluno.

silábico), verbalizam e resgatam informações sobre grafemas e fonemas ensinados associando-os às dúvidas ou às dificuldades ortográficas. Em Calil e Pereira (2018), a aluna, ao ficar em dúvida sobre a escrita de 'ss' em 'dinossauro', diz: 'ce-sapo'. Calil e Cordeiro (2023) mostram as atividades metalinguísticas ancoradas nas tentativas de se recuperar o som do grafema 'k', ao se inscrever a palavra 'ok'. A concorrência nas relações homofônicas estabelecidas entre as letras e grafemas 's', 'c', 'k', 'q' e 'qu' são recorrentes nas escritas de alunos dessa faixa etária, como igualmente analisam os estudos de Calil e Felipeto (2008) e Calil e Myhill (2020).

Essa atividade metalinguística é acompanhada por uma outra reflexão, presente no comentário seguinte de S. Ela reconhece o modo como ela mesma grafou, explicando que a palavra 'queria', tal como ficou inscrita ('ceria'), ficou igual a 'seria': "...porque assim é 'seria'..." (Turno 303). Isso evidencia que ela mesma reconheceu o erro ortográfico (autoavaliação), descartando o uso de 'q', mas ainda se confundindo com a homofonia entre 's' e 'c', sem saber qual das duas formas gráficas seria a correta.

Não se pode deixar de enfatizar que o problema ortográfico relacionado à representação gráfica de 'que' por 'c' em 'queria' sofre a forte interferência homonímica do fonema /k/, em suas relações com os grafemas "c", "k", "qu". No Português Europeu (PE) falado na região de Aveiro, a frase "e o gato também queria comer" teria aproximadamente essa pronúncia: /i u 'ga.tu tẽ.'bẽ ki.'ri.ɐ ku.'mer/. Assim, no PE, a palavra "queria" é pronunciada como /ki.'ri.ɐ/ ou, até mesmo, como /'kri.ɐ/, o que caracteriza uma "síncope" (SILVA, 2011), fenômeno fonológico em que há a "omissão de uma vogal e que ocasiona a redução de uma sílaba da palavra" (SILVA, 2011, p. 203). Como exemplo de síncope, a autora cita "xicra" ("xícara"), em que ocorre o apagamento de uma vogal, mesmo fenômeno que ocorre na escrita de "queria" como "ceria" e, depois, "cria".

Quando C pronuncia "queria" pela primeira vez, ele o faz como /ki.'ri.ɐ/. Quando S escreve essa palavra, a relação

homofônica entre os grafemas “qu” (como em “quero”, “quiche”) e “c” (como em “casa”, “comer”) se interpõe, surgindo a grafia “ceria”. Ao responder a S, que reconhece o erro de se escrever “queria” com “c”, C primeiro diferencia a palavra “queria”, fazendo uma pequena diferenciação fonológica: “Não é /ki.'ri.ɐ/ ... é... ..acho que é /'kri.ɐ /” (turno 306). Essa enunciação, ao colocar em comparação as duas formas fônicas e criar um encontro consonantal através do fenômeno da síncope, acomoda e autoriza, evidentemente com o apoio na oralidade, a escrita de “cria”.

Essa escrita sinalizaria um desconhecimento por parte dos alunos do uso adequado do “qu”? Não é o que o manuscrito mostra. Ao longo das 12 linhas escritas, incluído o título da história, o ‘qu’ aparece na escrita de palavras como ‘porque’ nas 5^a, 7^a e 11^a linhas. Nossa hipótese é a de que persiste a interferência da homofonia, em sua dupla associação. A inscrição de ‘cria’ em vez de ‘queria’ resolveu o problema provocado pela inscrição de ‘ceria’, identificada pela aluna como uma outra palavra: ‘seria’. A análise fonológica feita por C visa a dirimir a dúvida, resolver o problema.

A comparação que fazem entre /ki.'ri.ɐ/ e /'kri.ɐ/ revela uma análise e consciência fonológica do fonema /k/, implicitamente colocando em relação os grafemas ‘c’ e ‘qu’ e, ao mesmo tempo, apagando a necessidade de se escrever ‘queria’ com ‘q’. Daí ser aceitável, para os alunos, a escrita de ‘queria’ com ‘c’ (cria). ‘Cria’, pois, preserva uma estrutura silábica possível (CCV), funcionando como um grafema atestado na língua escrita (encontro consonantal ‘cr’), em vez de gerar uma estrutura silábica bizarra, como seria o caso se a aluna tivesse escrito ‘qria’.

6. Considerações finais

De um ponto de vista linguístico, os fenômenos observados em ambos os processos, articulados às reflexões evidenciadas nos diálogos dos alunos, dão testemunho da complexidade inerente ao aprendizado da língua e à tarefa de escritura, ao mesmo tempo que

permitem entrever progressos e potenciais avanços feitos pelos alunos no quadro dessa aprendizagem.

Conforme visto em Gombert (2003), para quem o desenvolvimento de habilidades e capacidades metalinguísticas é decorrente de aprendizagens explícitas, notadamente de natureza escolar, destaca-se a importância das situações de escritura colaborativa para o favorecimento e a emergência da reflexão e de comentários com funções metalinguísticas.

As falas espontâneas, no *aqui* e no *agora* da produção textual, captadas através do SR, permitem uma análise microgenética de todo o processo, dando pistas sobre o que os alunos pensam, quais conhecimentos mobilizam e estão em construção, quais hipóteses constroem e como relacionam o que estão aprendendo com o manuscrito em curso. O professor (ou qualquer outro leitor), quando lê o produto (manuscrito escolar acabado), irá identificar as rasuras gráficas ou escritas, mas não poderá saber qual foi o nível de riqueza e complexidade das atividades metalinguísticas verbalizadas através dos comentários espontâneos relacionados às rasuras feitas. Esse aspecto está bem caracterizado em Calil e Myhill (2020), quando indicam que a rasura escrita envolvendo objetos textuais de ordem lexical e sintática pode ser acompanhada por comentários metalinguísticos relacionados à dificuldade gráfico-espacial.

A observação desses fenômenos associados às rasuras escritas, quando os comentários indicam o pensamento metalinguístico dos alunos enquanto estão escrevendo, é potencializada graças à dimensão dialogal característica da escrita colaborativa, em particular dessa configuração didática em que dois alunos escrevem uma história inventada em uma mesma folha de papel. Por isso, enfatiza-se que este estudo se beneficiou do suporte da Genética Textual e da possibilidade de análise microgenética que oferece o SR. Como afirma Felipeto (2019, p. 19),

a produção de um manuscrito escolar é complexa, de modo que uma única linha escrita equivale a muitas idas e vindas, questionamentos,

associações mentais, correções, rasuras, pausas, releituras. Por isso, acreditamos que a Genética Textual, associada à eficácia interpretativa permitida pelo Sistema Ramos, renova o campo de estudos textuais, assim como a compreensão do processo de produção textual.

Pode-se observar o incessante retorno dos alunos sobre o manuscrito em curso com o intuito de melhorá-lo, ainda que nem sempre tenham alcançado êxito. Além disso, verifica-se que a produção da rasura gráfica é o resultado de uma atividade metalinguística realizada pelos escreventes, sinalizando um ponto de tensão referente a um objeto textual (CALIL, 1998). Os comentários observados no TD1 revelam um conhecimento parcial, ainda incipiente, sobre o uso de marcas de pontuação (o ponto e a vírgula): os alunos já sabem, entretanto, que não é em qualquer posição sintagmática que eles podem ser colocados. Já o TD2 aponta a interferência da oralidade sobre os aspectos ortográficos e o forte papel da homofonia nesse processo. Revela, ainda, através das sucessivas análises fonológicas realizadas pela dupla, a produtividade do método utilizado nas escolas portuguesas: o método fônico e silábico.

De um ponto de vista didático, o conjunto de atividades e de reflexões envolvidas na configuração dos processos descritos parece ser uma excelente oportunidade para permitir aos alunos darem saltos qualitativos em sua compreensão referente à estrutura, às propriedades e ao funcionamento do sistema de escrita, possibilitando-lhes construir juntos o seu conhecimento acerca desse objeto, de modo a tornarem-se cada vez mais competentes enquanto escreventes.

Muito embora os resultados tenham mostrado que as atividades metalinguísticas verbalizadas através dos comentários dos alunos aparecem em diferentes níveis, tanto com menção de termos linguísticos adequados ('vírgula', 'ponto') quanto com sua omissão, ainda foi possível observar um desacordo entre seu uso e sua função no texto. Entretanto, a escrita colaborativa

permanece como uma ferramenta poderosa para aprimorar a atividade metalinguística, pois ela “potencializa a atividade metalinguística e revela ao mesmo tempo uma importante ferramenta de aprendizagem [promovendo] uma intensa atividade nas mentes individuais, uma atividade metalinguística talvez menos intensa quando se escreve sozinho” (CAMPS *et al.*, 1999, p. 23) em contexto escolar.

Por isso, pode-se notar os benefícios de se oportunizar aos alunos, sobretudo nos primeiros anos de sua escolarização, a vivência desses processos de escritura colaborativa nas aulas de ensino da língua materna na escola. Esse tipo de situação didática para a produção textual parece favorecer a explicitação dos conhecimentos que possuem sobre a língua e a atividade de escrita, ajudando a criar espaços de construção compartilhada de conhecimentos entre os colegas na sala de aula e, no tocante à prática didática dos professores, possibilitando uma melhor compreensão das dificuldades e das potencialidades dos alunos, no âmbito da aprendizagem da língua escrita.

Referências

ALCORTA, Martine. Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. **Revue Française de Pédagogie**, v. 137, p. 95-103, 2001. Disponível em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF137_9.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

BARBEIRO, Luís Filipe. Domínio ortográfico e consciência metalinguística: Conceções e argumentos dos alunos do ensino básico revelados na escrita colaborativa. **Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 1, p. 357-371, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/10111>. Acesso em: 23 jun. 2021.

- BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The psychology of written composition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- BORÉ, Catherine. Le brouillon, introuvable objet d'étude ? **Pratiques**, n. 105-106, p. 23-49, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2401. Acesso em: 30 ago. 2019.
- BOUCHARD, Robert.; MONDADA, Lorenza. (Org.). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005.
- BUCHETON, Dominique. **Écriture-réécritures** : récits d'adolescents. Lang, 1995.
- CALIL, Eduardo. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.
- CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora da UNESP; FUNARTE, 2008.
- CALIL, Eduardo, FELIPETO, Cristina. A singularidade do erro ortográfico nas manifestações da d'Alíngua. **Estilos da Clínica**, 2008, v. XIII, n. 25, p. 118-137, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46035>. Acesso em: 11 mar. 2010.
- CALIL, Eduardo (2012a). Dialogues between two pupils during the process of writing a fictional story. Verbal erasures and their forms of representation. In: COOREN, François;
- LÉTOURNEAU, Alain. (Orgs.). **(Re)presentations and dialogue**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012. p. 325-341.
- CALIL, Eduardo (2012b). A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escrita escolar. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 24-45, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8749>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- CALIL, Eduardo. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade.

Alfa: Revista de Linguística, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/qTnpSYhkB934tyZ5cTyVvQx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2020.

CALIL, Eduardo. Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, Carmen Luci da Costa; DEL RÉ, Alessandra; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. (Orgs.). **A criança na/com a linguagem**: Saberes em contraponto. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.

CALIL, Eduardo; PEREIRA, Luísa Álvares. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 62, n. 1, p. 91-123, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/JhHRBXLn4TxKVWbPZbhkNcw/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CALIL, Eduardo. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 64, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11705>. Acesso em: 21 out. 2022.

CALIL, Eduardo; MYHILL, Debra. Dialogue, erasure, and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly literate writers' understanding of revision. **Linguistics and Education**, v. 60, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S089858982030111X>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina; AMORIM, Kall Anne; BORE, Catherine. A gênese de vírgulas em histórias inventadas por alunas recém-alfabetizadas: identificação de atividades metalinguísticas a partir de inscrições gráficas e comentários espontâneos. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 66, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/15203>. Acesso em: 16 nov. 2022.

CALIL, Eduardo; CORDEIRO, Mayara. Rasura oral e problema ortográfico: ativação de atividades metalinguísticas durante a linearização de um acrônimo. In: OLIVEIRA, Miguel; MEDEIROS, Ana Clara Magalhães de. (Orgs.). **30 anos do PPGLL**. Campinas: Pontes, 2023.

CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa; GUASCH, Oriol; MILIAN, Marta. Dialogue d'élèves et production textuelle. Activité métalinguistique pendant le processus de production d'un texte argumentative. **Recherches**, n. 27, 1997, p. 133-156. Disponível em: https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/08/131_CampsRibasGuasch_Milian_R27.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa; GUASCH, Oriol; MILIAN, Marta. Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta. (Orgs.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999. p. 103-124.

CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa; GUASCH, Oriol; MILIAN, Marta. L'écrit dans l'oral : le texte proposé. In: BOUCHARD, Robert.; GAULMIN, Marie-Madeleine; RABATEL, Alain. (Orgs.). **Le processus rédactionnel : Écrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 2001. p. 293-310.

CAMPS, Anna. Metalinguistic activity in language learning. In: RIBAS Teresa; FONTICH, Xavier; GUASH-BOYÉ, Oriol. (Orgs.) **Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education**. Brussels: Peter Lang, 2014. p. 25-42.

DAIUTE, Colette.; DALTON, Bridget. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? **Cognition and Instruction**, Mahwah, v. 10, p. 281-333, 1993. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3233656>. Acesso em: 02 nov. 2002.

DIKSON, Dennys. **Os Quadrinhos em Sala de Aula: a gênese da referenciação-tópica no processo de escritura em ambiente escolar**. 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2018. v. 1. 178 p.

DOQUET-LACOSTE, Claire. Écriture et traitement de texte à l'école élémentaire : modes d'analyse et pistes de travail. **Langage et Société**, n. 1, p. 11-29, 2003. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2003-1-page-11.htm>. Acesso em: 22 jan. 2007.

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 62, p. 59-78, 1986. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/084f3973d3b7c3d6d61a0be3c3814b63/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>. Acesso em: 21 abr. 2018.

FABRE, Claudine. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel / L'Atelier du Texte, 1990.

FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. 1. ed. Londrina: EDUEL-Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2008. 168 p.

FELIPETO, Cristina (2019a). Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 63, n. 1, p. 133-152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/10477>. Acesso em: 11 jun. 2021.

FELIPETO, Cristina (2019b). Funções da rasura em processos de escrita colaborativa no ensino fundamental. **Manuscrita: Revista de Crítica Genética**, v. 38, p. 8-20. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/manuscrita/article/view/177945>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FONTICH, Xavier. L1 Grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. **Language and Linguistics Compass**, v. 10, n. 5, p. 238-254, 2016. Disponível em: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lnc.3.12184>. Acesso em: 15 out. 2020.

FORTUNE, Alan. Learners' use of metalanguage in collaborative form-focused L2 output tasks. **Language Awareness**, n. 14, p. 21-

38, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658410508668818>. Acesso em: 06 ago. 2021.

GAULMYN, Marie-Madeleine de; BOUCHARD, Robert; RABATEL, Alain. (Orgs.). **Le processus rédactionnel** : écrire à plusieurs voix. Paris: L'Harmattan, 2001.

GOMBERT, Jean Émile. Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. **Repères**, n. 3, p. 143-156, 1993. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/reper_1157-1330_1991_num_3_1_2023.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.

GOMBERT, Jean Émile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

GUTIÉRREZ, Xavier. What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like? **The Modern Language Journal**, n. 92, p. 519-537, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2008.00785.x>. Acesso em: 15 out. 2021.

HALL, Niger. Young children's use of graphic punctuation. **Language and Education**, v. 13, n. 3, p. 178-193, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500789908666767>. Acesso em: 15 out. 2021.

HALL, Niger. Developing an understanding of punctuation. In: BEARD, Roger; MYHILL, Debra; NYSTRAND, Martin; RILEY, Jeni. (Orgs.). **The Sage Handbook of Writing Development**. London: Sage. United Kingdom, 2009. p. 271-283.

HAYES, John; FLOWER, Linda. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, Lee; STEINBERG, Erwin. (Orgs.). **Cognitive processes in writing**. LEA: New Jersey, 1980. p. 3-30.

KELLOGG, Ronald. A model of working memory in writing. In: LEVY, C. Michael.; RANSDELL, Sarah. (Orgs.). **The Science of Writing**. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. Routledge: Nova York, 1996. p. 57-71.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

MALUF, Maria Regina.; BARRERA, Sílvia. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, p. 125-145, 1997. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-242448>. Acesso em: 15 out. 2021.

MYHILL, Debra. 'The ordeal of deliberate choice': Metalinguistic development in secondary writers. In: BERNINGER, Virginia. (Org.). **Past, Present, and Future: Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology**. New York: Psychology Press/Taylor Francis Group, 2011. p. 247- 274.

MYHILL, Debra. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. **L1. Educational Studies in Language and Literature**, v. 18, 2018. p. 1-21. Disponível em: <https://l1research.org/article/view/146>. Acesso em: 15 out. 2021.

PENLOUP, Marie-Claude. Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture. **Le français aujourd'hui**, n. 108, p. 30-38, 1994.

PLANE, Sylvie. Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In: LAFFONT-TERRANOVA, Jacqueline; COLIN, Didier. (Orgs.). **Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2006. p. 33-54.

REGO, Luci. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, v. 1, p. 79-87, 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100010. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, Janayna Paula Lima de Souza; CALIL, Eduardo. **Aprendizagem da ortografia durante a produção textual: reflexões de uma díade recém-alfabetizada.** Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

SILVA, Thaís Cristófar. **Dicionário de Fonética e fonologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

STORCH, Neomy. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, v. 14, n. 3, p. 153-173, 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374305000172>. Acesso em: 15 out. 2021.

TOLCHINSKY, Liliana. Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and metalinguistic reflection in academic writing. In: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta. (Orgs.). **Metalinguistic activity in learning to write.** Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 29-48.

VALTIN, Renate. The development of metalinguistic abilities in children's learning to read and write. In: DOWNING John; VALTIN, Renate. (Orgs.). **Language awareness and learning to read.** New York: Spring-Verlag, 1984. p. 207-226.

**PARTE 3 – A RELAÇÃO LÍNGUA-
DISCURSO E INTERFACES NA
AQUISIÇÃO**

CAPÍTULO 9

OBSERVAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS DE TEMPO E ESPAÇO NA ENUNCIÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA

José Temístocles Ferreira Júnior
(UFRPE)

1. Introdução

O colocar em funcionamento a língua por um ato enunciativo instaurado em uma relação entre um locutor e um parceiro discursivo constitui um evento que envolve três grandes instâncias irremediavelmente implicadas: a linguagem, a significação e a intersubjetividade. Assim, para buscar compreender a referência e a significação ligadas ao ato enunciativo, torna-se imperativo levar em consideração as relações que o locutor estabelece com essas três instâncias e os elementos aí implicados. Nesse sentido, a perspectiva adotada por nós, aqui, considera a referência como um fenômeno que envolve, por um lado, a atividade enunciativa do locutor na relação com o outro e, por outro lado, os efeitos da relação entre os níveis semiótico e semântico da linguagem mobilizados no processo de enunciação. Na enunciação, são organizadas categorias referenciais fundamentais para que o locutor se constitua como sujeito e enuncie sua posição: as categorias de pessoa, espaço e tempo. Em estudos anteriores (FERREIRA JÚNIOR, 2014; FERREIRA JÚNIOR, AZEVEDO, RAMIRES, 2020), debruçamo-nos sobre a investigação da categoria de pessoa. Aqui, propomo-nos a analisar as categorias de espaço e tempo.

Neste trabalho, a investigação das categorias de espaço e tempo toma por base um quadro particular, que envolve o transtorno do espectro do autismo. Desde a década de 1980, o

autismo deixou de ser visto como um transtorno de ordem mental e passou a ser considerado um transtorno invasivo do desenvolvimento, tanto pela Classificação Internacional de Doenças em sua décima revisão (CID-10), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), quanto pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV – *Diagnosticand Statistical Manual of Mental Disorders*), proposto pela Associação Americana de Psiquiatria. A quinta versão do DSM, lançada em 2013, utiliza a nomenclatura “transtorno do espectro do autismo” (TEA), estando incluídos nesse grupo o autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo, a síndrome de Rett e os quadros atípicos ou sem outra especificação¹. Nos transtornos abrangidos pelo espectro do autismo, a linguagem se manifesta com modos específicos de organização e funcionamento. Isso nos leva a investigar como e em que medida ocorre essa singularização. O que está em jogo não é só a compreensão do transtorno, mas também e principalmente a compreensão das diferentes facetas da linguagem nele.

Por serem partes integrantes da enunciação, as bases referenciais da linguagem estão situadas no ato enunciativo e, em consequência, a organização dessas categorias sofre influências dos sistemas semiológicos em que se realizam e da atividade discursiva estabelecida na relação entre o locutor e o seu parceiro enunciativo. Com o intuito de compreender a organização e o funcionamento das categorias de espaço e tempo na enunciação da criança autista, iremos analisar esses aspectos e o modo com que se manifestam no quadro semiótico e semântico da língua-discurso. Para isso, faremos uma análise qualitativo-interpretativista de um *corpus* formado por dados de interação entre uma criança autista (na faixa etária de 18 a 42 meses) e diferentes parceiros em situações clínica e naturalística, disponível no trabalho de Maia (2011). Partimos do princípio de que a organização e o funcionamento das categorias

¹ Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo_cp.pdf. Acesso em: março de 2021.

de tempo e espaço são irreduzíveis ao sistema semiótico da língua e podem se manifestar por meio de outros sistemas semiológicos. Nesse sentido, a enunciação comporta diferentes sistemas semiológicos que funcionam conjunta e simultaneamente; no caso da criança autista observada, os gestos constituem uma via privilegiada para a atualização das categorias de tempo e espaço.

2. As bases enunciativas da linguagem

A discussão que Benveniste faz sobre as bases referenciais da linguagem (categorias de pessoa, espaço e tempo) insere-se na reflexão acerca da relação entre referência e enunciação. Como adverte Normand (2009), para entender como se dá essa relação em Benveniste, é necessário levar em consideração dois aspectos distintos no pensamento benvenistiano: o primeiro deles diz respeito ao par significação-designação; o segundo, à relação entre referência e enunciação.

Conforme Benveniste, há para língua duas maneiras de ser na forma e no sentido. A primeira diz respeito ao domínio semântico da língua, que é definido no ato de colocação da língua em uso e em ação (BENVENISTE, 1989, p. 229). A segunda tem a ver com a natureza semiótica da língua, isto é, com os signos como entidades formais que são dotadas de sentido e das quais o locutor deve se valer no ato mesmo de conversão da língua em discurso.

Sob a noção de *índices de subjetividade*, estão contempladas as categorias que indicam pessoalidade, temporalidade, espacialidade etc., atualizadas por meio de índices/indicadores específicos. Essas categorias estão ligadas ao eixo referencial criado e sustentado pela instância discursiva que as emprega. Constituída na e instituída pela enunciação, a categoria de pessoa se centra na oposição criada entre os integrantes do discurso “eu”, “tu” e “ele”. Por sua vez, a categoria de tempo na língua não se apresenta como decalque da realidade. Antes de falar sobre essa categoria, Benveniste procurou distinguir duas noções de *tempo* para, em seguida, superá-las: a) o tempo físico do mundo, que é contínuo,

uniforme, infinito, linear e segmentável à vontade; b) o tempo crônico, que é o tempo dos acontecimentos e engloba a vida do homem enquanto sequência de fatos. Para Benveniste, o tempo linguístico encontra sua determinação no presente ligado à instância de fala: “O locutor situa como ‘presente’ tudo que aí está implicado em virtude da forma linguística que ele emprega. Este presente é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (BENVENISTE, 1989, p. 75, aspas do autor). De acordo com Benveniste (1989), o sistema de coordenadas espaciais se organiza em torno da instância de discurso empregada pelo locutor, centro e ponto de referência.

Todas essas categorias têm caráter subjetivo e, em consequência, estão submetidas à dimensão intersubjetiva da linguagem. Essa dimensão intersubjetiva determina também o funcionamento conjunto das categorias da linguagem e a consideração dos aspectos correlacionais que as revestem, pois a enunciação de dada categoria implica a mobilização das outras duas e, juntas, formam o que estamos chamando aqui de “bases referenciais” da linguagem. Dizemos “bases” porque elas representam o alicerce necessário à constituição e à instituição do sujeito no discurso. É por meio dessas bases que o sujeito se sustenta e encontra sentido para ser.

Tomada como instância condicionante da linguagem e como premissa subjacente à enunciação, a intersubjetividade se materializa no quadro das relações que se estabelecem entre as bases enunciativas como um todo, conjugadas por uma instância discursiva, e os índices que se apresentam no interior de cada categoria. Assim, as bases enunciativas da linguagem pressupõem um funcionamento conjunto e integrado, pois, do ponto de vista da fenomenologia enunciativa, não se pode pensar a estruturação de uma dessas bases sem se considerar a relação que mantém com as demais. Esse aspecto assinala o caráter inter-relacional e alteritário das categorias enunciativas da linguagem.

No interior de cada base referencial, é possível perceber a posição necessária ao funcionamento conjunto e à manutenção da ordem reversível da linguagem. A distinção entre essas categorias decorre do próprio exercício da língua, pois nelas estão situadas as experiências singulares de cada locutor que se coloca na e pela linguagem por meio das instâncias de discurso mobilizadas no ato enunciativo. Segundo Benveniste (1988, p. 279), é na instância de discurso que a relação *eu-tu* ↔ *aqui* ↔ *agora* encontra suas determinações, sendo essa relação que forma a base axial para constituição do sistema da língua, do qual derivam outras classes linguísticas como “meu”, “teu”, “hoje”, “amanhã”, “neste lugar” etc. Logo, a instância de discurso tenciona os aspectos sociais e individuais, gerais e específicos, regulares e singulares da linguagem, fundamentais à concretização do ato enunciativo. Para que o locutor se diga sujeito, ele deve tornar própria a regularidade subjacente ao sistema da língua que regula e fundamenta as relações interpessoais e, ao mesmo tempo, fornece os elementos indispensáveis à representação do sujeito.

3. Dimensões das categorias de espaço e tempo na enunciação

A língua ordena o espaço e o tempo a partir do eixo da instância de discurso. É esse centro de coordenadas que instala, organiza e operacionaliza a realidade do homem na linguagem, além de ser nele e por meio dele que o sujeito evidencia sua singularidade enunciativa. A categoria de espacialidade é atualizada através de índices de ostensão (os demonstrativos, por exemplo) e de localização espacial (advérbios, topônimos etc.). Já dissemos que esses índices remetem a uma realidade discursiva e não apontam, por isso, para posições objetivas no mundo ou mesmo para objetos/lugares extralinguísticos.

A espacialidade de que fala Benveniste está sustentada na própria língua e toma como ponto referencial a instância de fala assumida pelo locutor no momento da enunciação. Para empregar qualquer indicador espacial, o sujeito falante deve considerar as

posições ocupadas por ele mesmo e pelo interlocutor a quem dirige seu discurso. Isso equivale a dizer que o espaço discursivo de onde fala o sujeito está circunscrito ao “aqui” da enunciação, o que não suprime a consideração de outros lugares, pois a ocupação que o falante da língua faz do “aqui” contém em si a oposição ao lugar ocupado pelo interlocutor. É nessa relação entre o locutor e o parceiro enunciativo que a categoria de espacialidade se estabelece, de maneira que o emprego de qualquer indicador espacial ou locativo só ganha sentido no contexto dessa relação. Em outros termos, a intersubjetividade, que atravessa toda a linguagem, é acentuada na enunciação dos índices espaciais e implica deslocamentos entre os lugares ocupados pelo sujeito e pelo outro no contexto da mobilização da língua.

Há, ainda, outra dimensão da categoria espacial que deve ser considerada. Se partirmos do princípio de que a especialidade da linguagem não deve ser tomada como decalque do mundo, justamente por estar ligada a uma realidade criada pela língua no ato enunciativo, é preciso examinar o papel desempenhado pela língua para tornar possível a criação de uma realidade discursiva. Na perspectiva benvenistiana, o ato enunciativo é estruturado por oposições estabelecidas entre os integrantes do discurso: “eu” se opõe a “tu” (categoria de pessoa) e ambos estão em oposição a “ele” (não pessoa). Na abordagem saussuriana, ganha corpo a tese segundo a qual o signo só tem existência no quadro das oposições relacionais que estabelece com outros signos no sistema da língua (SAUSSURE, 2004). Trata-se de um princípio recorrente nas formulações teóricas de Benveniste (1988 e 1989) e levado a cabo para o exame da enunciação.

Com efeito, a categoria de pessoa só é instituída na oposição àquilo que ela não é – a não pessoa (“ele”). Como discutimos em Ferreira Júnior (2014) e em Ferreira Júnior, Azevedo e Ramires (2020), a língua exerce essa função de “ele”, a não pessoa que torna possível a instituição opositiva da categoria de pessoa, justamente por comportar uma estrutura regular e impessoal capaz de servir à construção de referências e à instauração de singularidades. De

modo semelhante, as categorias de tempo e espaço também encontram existência na língua. Ambas só podem ser instituídas em um quadro de relações opositivas e apresentam diferentes dimensões que passamos a abordar.

Começemos pela categoria de espaço. Ela é criada no ato enunciativo e está ligada à instância discursiva assumida pelo locutor. Não representa, portanto, o mundo, mas uma realidade própria criada pela língua. É justamente nesse ponto que devemos examinar de modo mais detido suas dimensões. Se a realidade do mundo só ganha existência após o ato enunciativo e passa pelo crivo da realidade criada na própria língua, o sistema significante da língua comporta em si mesmo um espaço semiótico com o qual a instância discursiva estabelece relação de oposição e de implicação. Em outros termos, tomando por extensão o princípio da oposição relacional que constitui a estrutura enunciativa da língua, já assinalado na abordagem da categoria de pessoa, somos impelidos a reconhecer na categoria de espaço a presença de um espaço semiótico, ou seja, um espaço distinto da realidade discursiva e fundamental para sua instituição.

A bem da verdade, essa discussão não está posta explicitamente em Benveniste (1988 e 1989), que pouco se aprofundou ao tratar da categoria de espaço, sobretudo se levarmos em consideração as discussões feitas por ele a respeito das categorias de pessoa e de tempo. No entanto, como já observado, a ideia de um espaço semiótico advém do princípio formulado pelo linguista ao pensar a categoria de pessoa; além disso, tomando por base o conjunto de suas reflexões, o espaço semiótico constitui uma implicação inevitável.

Assim, a categoria de espaço só ganha existência ao estabelecer oposição *sui-referencial* no interior do sistema da língua. No ato enunciativo, o locutor precisa assumir uma instância discursiva na relação com o outro para enunciar suas posições e construir referências. Para que esse ato seja possível, o espaço criado na e pela instância de discurso é instituído por meio da oposição a uma instância formal, representada pelo sistema significante da língua.

Seguindo esse raciocínio, há, portanto, duas dimensões da categoria de espacialidade: a primeira está relacionada ao sistema formal da língua (plano semiótico), que comporta um espaço próprio, regular e impessoal, a partir do qual se torna possível a assunção de instâncias de discurso (plano semântico); a segunda decorre justamente dessa instância. É na e pela instância discursiva que o locutor cria referência e instaura suas singularidades, bem como explicita o modo por meio do qual concebe, apreende e organiza o espaço físico. A espacialidade criada pela instância de discurso no ato de fala está relacionada aos papéis sociais assumidos pelo locutor na relação com o outro. Essa espacialidade veicula o recorte que faz da realidade e os posicionamentos que adota. Logo, o ato enunciativo combina o espaço subjacente ao sistema semiótico da língua e o espaço discursivo presente no plano semântico.

A partir da combinação dessas duas dimensões da espacialidade no processo enunciativo, estabelece-se uma terceira dimensão espacial, decorrente da referência criada e sustentada no ato enunciativo: a espacialidade da estrutura de diálogo que compõe o quadro formal e figurativo da enunciação. Como salienta Benveniste (1989), a referência é parte integrante da enunciação. Se tomarmos a enunciação como uma realização que ocorre em um quadro formal, iremos reconhecer a espacialidade instaurada nas relações entre as instâncias discursivas assumidas e alternadas entre o locutor e seu parceiro discursivo nos diálogos estabelecidos. A espacialidade se apresenta, agora, como um efeito gerado pelo diálogo presente no quadro formal e figurativo da enunciação. Essa dimensão figurativa da espacialidade decorre da estrutura de diálogo em que estão inseridas as instâncias discursivas assumidas pelo locutor.

Em síntese, a partir da leitura que empreendemos da teoria enunciativa de Benveniste (1988 e 1989), reconhecemos três dimensões da espacialidade na enunciação: a) a espacialidade semiótica: o espaço do sistema formal da língua (plano semiótico); b) a espacialidade criada a cada instância de discurso assumida

pelo locutor no processo de conversão da língua em discurso (plano semântico); e c) a espacialidade do diálogo: o espaço que estrutura as relações entre diferentes instâncias de discurso assumidas no diálogo estabelecido no quadro formal da enunciação. Essas três dimensões compõem a categoria de espaço.

No caso da aquisição da linguagem, é preciso observar o modo como se apresentam essas dimensões da categoria de espaço e como a criança explicita os diferentes aspectos de tal categoria em sua enunciação.

Outra base referencial diz respeito à categoria de tempo. Ao discutir a categoria de temporalidade, Benveniste procurou mostrar que a língua conceptualiza o tempo de maneira muito particular. Para isso, como destacamos anteriormente, o autor diferenciou duas noções de tempo: o tempo físico, que recobre uma ordem contínua, uniforme, linear e infinita; e o tempo crônico, que remete a fatos ou a sequência de fatos que marcaram a uniformidade da história. Nesse segundo conceito de *tempo*, a noção de *acontecimento* parece nodal, pois, embora estejam no tempo, os acontecimentos não são o tempo, como bem adverte Benveniste. Em outros termos, os acontecimentos decorrem de interpretações de fatos e, por isso mesmo, estão submetidos ao crivo da linguagem.

Conforme Benveniste (1989, p. 72), o tempo crônico apresenta três condições que determinam suas características: a) estativa: recobre acontecimentos importantes que determinaram uma nova direção para a história, como o nascimento de Cristo ou de Buda, ou mesmo a ascensão de um novo soberano ao poder; b) diretiva: a partir dos marcos lançados pela primeira condição, cria-se um eixo de referências que estabelece o “antes” e o “depois” de determinado acontecimento; c) mensurativa: responsável pela fixação de unidades de medidas com vistas à medição de intervalos constantes nos acontecimentos, tais como “dia”, “semana”, “quinzena”, “mês”, “trimestre”, “ano”, “século” etc..

Na percepção de Benveniste, é por meio da língua que se manifesta a experiência humana do tempo e na língua o tempo se

mostra irredutível aos aspectos crônicos e físicos, pois nela a temporalidade está organicamente ligada ao exercício do discurso, pelo qual é definida e organizada. Em decorrência disso, o tempo linguístico é o tempo presente próprio à atividade enunciativa, sendo em relação a ele que são formuladas as noções de *passado* e de *futuro*. Toda a organização do tempo linguístico está, portanto, submetida à instância de discurso em que se manifesta, de forma que a língua cria, no presente ligado ao exercício discursivo, sua própria realidade temporal. Essa realidade encontra especificidades para cada locutor que assume a instância linguística, mas extrapola os desígnios do locutor e do interlocutor. Por essa razão, demandam-se deslocamentos de ordem intersubjetiva, pois o tempo do locutor, embora dotado de especificidades e estranho ao tempo do interlocutor, recebe determinações das relações interpessoais mantidas e sustentadas pela própria língua.

Dessa maneira, na abordagem de Benveniste, o tempo do discurso não está reduzido às divisões do tempo crônico, tampouco se fecha em uma subjetividade solitária e alheia às demandas do outro. É justamente esse caráter interpessoal do tempo linguístico que funciona como fator de intersubjetividade, pois, como destaca Benveniste, o que de unipessoal o tempo linguístico deveria ter o torna onipessoal em função da intersubjetividade que cria, condiciona e regula todas as relações enunciativas entre sujeitos. Em suma, “a condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística” (1989, p. 78). Essa mesma afirmação pode ser encontrada, quase que *ipsis litteris*, na conclusão do texto voltado à discussão sobre a subjetividade na linguagem: “[...] o discurso, que é a língua assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 1988, p. 293, *itálico do autor*).

Nesse sentido, a categoria de tempo desempenha um papel crucial na organização das bases referenciais da linguagem para tornar possíveis o ato enunciativo e a própria constituição subjetiva, justamente por comportar os elementos necessários à

construção de referências no processo de enunciação e por funcionar como fator de intersubjetividade. Se concordarmos com a tese benvenistiana segundo a qual o tempo linguístico se mostra irreduzível ao tempo físico e ao tempo crônico, seremos levados a fazermos uma reflexão para elucidarmos as premissas que sustentam essa tese. Cabe, então, analisarmos de que modo a língua comporta o tempo físico e o tempo crônico para, a partir daí, pensarmos alguns desdobramentos observáveis na enunciação da criança autista.

Como destacamos, Benveniste (1989) concebe o tempo físico do mundo como um contínuo, uniforme, infinito, linear e segmentável. O sistema semiótico da língua pressupõe a presença do tempo físico justamente por se realizar por meio de significantes combinados em uma cadeia sequencial que constitui uma extensão linear. A linearidade dos significantes que compõe o sistema da língua faz com que a enunciação pressuponha o tempo físico e crie um tempo específico do sistema, o que fica explícito quando de sua realização enunciativa. Nesse sentido, a enunciação comporta o tempo físico por meio do sistema semiótico da língua.

Por outro lado, o tempo dos acontecimentos também está comportado pelo mecanismo da produção discursiva. Como observa Benveniste (1989, p. 83), “a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso”. O processo de semantização indica uma atividade por meio da qual o locutor seleciona signos disponíveis no eixo semiótico da língua e adota procedimentos para combiná-los no discurso. Esse mecanismo se volta para o tempo crônico na justa medida em que demanda do locutor a seleção de acontecimentos que devem ser referidos no ato enunciativo. Essa atividade relaciona aspectos subjetivos ligados ao recorte temporal feito pelo locutor e aspectos intersubjetivos, pois o recorte temporal se dá na relação estabelecida com o parceiro discursivo e em função dessa relação.

Assim, o tempo da enunciação comporta, de um lado, o tempo físico, pressuposto no sistema semiótico da língua, e, de outro lado, o tempo crônico, presente no mecanismo de

semantização necessário à produção do discurso. É justamente por esses termos que o tempo enunciativo representa uma base fundante da referência no processo de enunciação e funciona como fator de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística.

Naturalmente, o conceito de *comunicação linguística* do qual falamos não pode ser reduzido à simples troca de mensagens/informações. A exposição que fizemos até aqui do pensamento benvenistiano sobre a linguagem e sobre a língua torna evidente essa constatação. Para o autor, a linguagem está na natureza do homem e é ela que garante sua definição como sujeito. Essa definição advém do exercício enunciativo da língua, estabelecido sempre entre sujeitos. Chegamos, com isso, ao conceito de *comunicação intersubjetiva*, expressão utilizada por Benveniste no texto em que aborda a natureza dos pronomes (BENVENISTE, 1988, p. 280; o texto é datado em 1956).

A visão de Benveniste sobre a natureza intersubjetiva da comunicação lhe permite operar com todas as concepções ligadas à linguagem sob essa condição. Assim, a intersubjetividade figura como fator determinante da linguagem. Se a intersubjetividade se apresenta como condição para a linguagem, é no exercício enunciativo iniciado pelo outro que o *infans*, ao ser inserido pelo outro nas instâncias da linguagem, adquire o aparato necessário para sua definição e proposição como sujeito. Para converter a língua em discurso, o *infans* precisa ocupar uma posição nas bases referenciais da linguagem, converter o discurso do outro em língua, apreendendo o sistema semiótico subjacente ao discurso, e, então, enunciar sua posição na relação discursiva com um parceiro.

O caráter intersubjetivo atribuído ao tempo enunciativo está igualmente presente nas outras categorias da linguagem. As determinações oriundas da intersubjetividade incidem sobre as relações entre os sujeitos e se projetam no *modus operandi* das categorias linguísticas, organizadas sob o eixo da instância enunciativa. É a partir desse eixo que o sujeito se apropria dos signos vazios de referencialidade espaço-temporal e pessoal,

designando, no ato discursivo, a unicidade de sua representação em virtude das relações mantidas com o outro a quem dirige sua enunciação. A ordem intersubjetiva da linguagem é o que propicia a significação dos índices de subjetividade, esvaziando-os de referencialidade para que o locutor, ao se identificar como sujeito, possa preencher o vazio referencial e venha a se propor sujeito na instância de discurso que assume.

Em consequência, a autorreferência contida nas categorias de personalidade, temporalidade e espacialidade imprime um caráter único e particular à enunciação dos índices linguísticos que as atualizam. Além disso, as bases enunciativas da linguagem estão marcadas irremediavelmente pela condição de correlação, o que inviabiliza, por um lado, a consideração de um funcionamento disjunto para tratar das formas que sustentam suas manifestações. Por outro lado, a correlação entre as bases enunciativas implica aceitar que o aparecimento de especificidades no interior de determinada categoria revela organizações e funcionamentos específicos nas demais. Por razões teórico-metodológicas subjacentes a nossa pesquisa, daremos maior relevo à observação das categorias de tempo e espaço, sem negligenciar, no entanto, a tríade em que estão inseridas e que lhes confere as características de sua especificidade.

4. Análises dos dados

Como já destacamos, os dados apresentados são analisados a partir de uma perspectiva qualitativo-interpretativista. Em outros termos, buscaremos compreender os fragmentos apresentados a partir de aspectos enunciativos, discutindo elementos implicados nas condutas languageiras da criança autista. O *corpus* da pesquisa encontra-se em Maia (2011). A criança acompanhada pela pesquisadora, que é fonoaudióloga e realizou os registros no contexto de sua pesquisa de doutoramento, recebeu o diagnóstico de autista por um neuropediatra aos 42 meses. Logo, nos primeiros

recortes apresentados a seguir, a criança ainda não havia sido diagnosticada autista.

Para transcrever a fala dos participantes, Maia (2011) utilizou convenções ortográficas, com algumas adaptações: dois pontos (:) para indicar prolongamento de determinados segmentos sonoros, letras em maiúsculo para indicar sonoridade mais alta, sinal de hífen para mostrar separações silábicas feitas em algumas palavras. As produções incompreensíveis são marcadas por meio da abreviação “inc.” e o acréscimo de informações relativas à situação observada ou ao comportamento dos participantes é feito por meio de parênteses. Informações a respeito do contexto de cada recorte (tais como o lugar onde ocorre, os participantes do evento descrito etc.) e a idade da criança são especificadas no início de cada sessão. Há, ainda, uma coluna em que são descritos os gestos tanto da criança autista quanto do participante com que a criança interage no momento da gravação.

Tomemos, inicialmente, uma situação apresentada por Maia (2011)² em que a criança enuncia o nome próprio e, por duas vezes, um mesmo sintagma: “hum”.

² É curioso lembrar que a autora da tese citada é fonoaudióloga e, no início de sua pesquisa, no período da coleta do *corpus* para análise posterior, desconhecia o fato de que a criança envolvida em sua investigação encontrava-se em risco de autismo.

RECORTE 01 – IDADE: 18 meses.

CONTEXTO: Larissa está dançando na sala da sua casa, junto com uma prima mais velha, Vanessa³, de cinco anos de idade. A mãe da criança filma a situação. Na televisão, passa um vídeo de uma banda de forró eletrônico.

T ⁴	Gesto (mãe)	Fala (mãe)	Gesto (criança)	Fala (criança)
1		Lari, segure não ela.	As duas crianças dançam na sala (rodando e dançando) e uma tenta segurar a outra.	
2		Chame ela, Vanessa.	Solta a prima (sai do foco da filmagem).	
3		Chame ela, chame se não ela não vai.	Vanessa bate as duas mãos.	Larissa
4			Larissa volta para a sala e começa a dançar imitando a prima.	
5		Ah eu não vou filmar mais não, ela não fica num lugar certo.	Larissa se aproxima da câmera e a olha. Sorri e tenta pegar a câmera com a mão direita aberta.	Hum. Hum.
6	Mãe pede que Vanessa fique com Larissa na sala dançando.	Vá pra lá pra ela ficar com você	As duas crianças dançam e rodopiam juntas na sala.	
7	Mãe pede para que a sobrinha pare de rodopiar.	Pare se não ela vai ficar tonta.	As duas crianças rodopiam juntas. Larissa rodopia com os braços abertos, olhando para o chão.	
8		Chame ela, Vanessa.	Larissa para de rodopiar, anda olhando para o chão, enquanto a prima continua a dançar.	
9		Vá para garagem, traga ela para garagem. Venha, leve.		

³ Nome fictício.

⁴ Turnos.

Desta primeira cena, participam três indivíduos: a mãe, a criança em risco de autismo e a prima, Vanessa. De todos os enunciados proferidos pela mãe nessa situação, apenas o primeiro é dirigido especificamente à Larissa. Todos os demais são endereçados à prima da criança. Ao se dirigir à Larissa (turno 01), a mãe pede que ela não segure a prima, pedido atendido logo na sequência (turno 02). Com essa atitude, a criança deixa claro que não é indiferente à fala da mãe e que já ocupa um lugar na relação discursiva.

Ao soltar a prima, Larissa sai do foco da filmagem, o que leva a mãe a pedir, por três vezes, à Vanessa para chamar Larissa. É curioso ver que a mãe poderia ter feito o pedido diretamente à Larissa, pois esta já havia atendido ao seu pedido no turno 02, mas não o fez, mesmo na presença da criança a quem estava se referindo. Nesse sentido, Larissa perde sua posição de interlocutora e passa a ser a pessoa de quem a mãe está falando. Em outros termos, Larissa é a não pessoa. Ao ouvir as orientações da mãe para Vanessa, Larissa enuncia seu próprio nome (turno 03). Ora, por que razão a criança disse seu nome? O que a levou a proferi-lo sem que isso tivesse sido requerido? As hipóteses podem ser diversas, mas, ao tomar a palavra para se autorreferir, a criança demonstra presença na cena enunciativa e deixa transparecer sua relação com os enunciados proferidos pela mãe nos turnos 02 e 03. Ainda que tais enunciados não lhe sejam dirigidos, Larissa pode ter percebido que eles se referiam a ela e, ao dizer o nome próprio, reclamou de volta seu lugar de interlocutor.

No entanto, se, por um lado, os enunciados verbais da criança autista são escassos no recorte anterior, por outro lado, seus gestos são abundantes. No início da cena, Larissa dança com a prima, tenta segurá-la, busca imitá-la, aproxima-se da câmera, sorri, tenta pegá-la com a mão direita aberta, volta a dançar e rodopia junto com a prima. As mudanças no comportamento de Larissa, decorrentes das solicitações feitas pela mãe, indicam diversos aspectos enunciativos. Para compreender o discurso da mãe, a criança precisou assumir uma instância discursiva, o que deixou à

mostra a presença do sistema semiótico da língua. Ou seja, o sistema da língua opera a disjunção necessária à assunção de uma instância discursiva, o que implica reconhecer a presença dos elementos necessários para o estabelecimento das oposições fundantes das bases referenciais da linguagem.

Na cena observada, as categorias de espaço e tempo são atualizadas pelos gestos, que funcionam como índices. Por meio deles, Larissa explicita seus posicionamentos nas interações com a mãe e nas brincadeiras com a prima, demarcando lugares e tempos no quadro figurativo da enunciação. Na dança, na brincadeira ao rodopiar, nas trocas de olhares, nos sorrisos, os movimentos da criança estão situados em rotinas semiológicas subjacentes a essas atividades compartilhadas. Pensemos, por exemplo, na dança. Os movimentos do corpo devem estar em sintonia com a música e sua execução adquire uma cadência alinhada ao ritmo da canção. Isso exige da pessoa que dança a inserção em dois sistemas semiológicos que, nessa atividade, funcionam de modo integrado, um subjacente ao padrão dos movimentos do corpo e outro relacionado ao arranjo musical. A dança está situada na combinação de, pelo menos, dois sistemas semiológicos, e sua realização expõe o modo como aquele que dança neles se insere. Trata-se, portanto, de uma atividade de natureza cultural que pressupõe um conjunto complexo de representações e valores simbólicos. E a criança apreende esse conjunto de representações de modo tácito, depreendendo das atividades compartilhadas, como é o caso da dança, os múltiplos sistemas em que estão situadas e procurando assumir uma posição nesses sistemas em função de seu parceiro discursivo.

No recorte apresentado, a dissimetria entre a abundância de gestos e a escassez de falas de Larissa é indicativa do modo pelo qual a criança assinala, prioritariamente, sua posição. Os gestos da criança estão situados em um conjunto de sistemas semiológicos que organizam as ações de rodar, dançar, sorrir, imitar a prima e rodopiar. Esses sistemas semiológicos que demandam da criança movimentos corporais dão a ver aspectos espaço-temporais

salientes. Evidentemente, é preciso destacar que a descrição das cenas apresentadas e a transcrição das falas aqui passaram pelo crivo da interpretação da pesquisadora. No entanto, esse é um dilema com o qual muitas pesquisas sobre a linguagem devem lidar. Feita essa ponderação, as mudanças de enquadramento das ações de rodar, dançar, rodopiar etc. sinalizam mudanças nos padrões de gestos da criança. Há aspectos espaço-temporais envolvidos na realização dos gestos que indicam a participação da criança nessas atividades compartilhadas.

Os gestos da criança não são executados de forma aleatória. Para integrarem uma rotina semiológica, eles precisam assumir uma morfologia espacial, tanto no corpo quanto no espaço físico, e serem realizados no tempo físico (ligado à duração do movimento) e discursivo, relacionado às condutas idealizadas em cada rotina. A atividade de imitação, por exemplo, demanda de Larissa a observação dos gestos da prima e uma tentativa de reprodução de tais gestos em um momento posterior à execução do movimento corporal da prima. Ora, a imitação dos movimentos corporais da prima, seguida de sorrisos, pode ser interpretada como uma rotina semiológica justamente por ser uma atividade compartilhada. Nessa atividade, os aspectos espaço-temporais se tornam evidentes por meio do corpo, que aqui assume a posição de instância significativa, com extensões e execuções de movimentos dos membros no tempo e no espaço de interação com a outra criança e na presença da mãe, que está filmando.

Pensemos, por outro lado, no enunciado “hum”, proferido duas vezes por Larissa na cena apresentada (turno 05). A criança diz “hum” e o faz em uma relação de combinação entre unidades linguísticas que obedecem à organização imposta pelo sistema de uma língua dada. Não se pronuncia qualquer fonema sem que este esteja inserido em uma rede que correlaciona opositivamente os elementos a ela pertencentes.

Além disso, Larissa diz “hum” ao tentar pegar a câmera e no mesmo instante em que a mãe ameaça parar de filmar (turno 05). Isto é, o “hum” que a criança diz mantém uma correlação tanto com

a ação que pratica ao tentar explorar o objeto quanto com os enunciados proferidos pela mãe.

Na cena mostrada, nos dois turnos em que fala (03 e 05), Larissa assinala seu papel de locutora e traz à tona os elementos integrantes do ato enunciativo. Ao dizer seu nome próprio, seguido pelas sequências “hum, hum”, Larissa fala a respeito de algum conteúdo (objeto de sua enunciação) e instala em seu discurso um interlocutor, a quem necessariamente destina seus enunciados. O nome próprio da criança acentua sua identificação em uma instância discursiva, essencial para o ato de enunciar e para o estabelecimento da referência aos papéis que assumem no discurso. Por isso, nos enunciados de Larissa, estão presentes todos os constituintes fundamentais à concretização do ato discursivo. Notadamente, os gestos de Larissa representam o modo espaço-temporal pelo qual demonstra seus posicionamentos discursivos, seja em resposta às solicitações da mãe, seja na dança e nas brincadeiras com a prima.

Nos fatos enunciativos apresentados por Maia (2011), enunciados que contêm “hum” ou formas linguísticas semelhantes são muito recorrentes na fala de Larissa. Vejamos outros dois recortes. No primeiro, a criança apresenta 36 meses e, no segundo, a criança tem 42 meses, idade em que já havia recebido o diagnóstico de autista por um neuropediatra.

RECORTE 02 - IDADE: 36 meses

CONTEXTO: Larissa está na piscina com o pai, na parte externa da casa, e a mãe está filmando.

T	Gesto (pai)	Fala (mãe / pai)	Gesto (criança)	Fala (criança)
1	Deitado de barriga para baixo, sopra a água fazendo barulho, de frente para a criança.		Criança deitada na água, de barriga para baixo, de frente para o pai.	
2			Afasta-se do pai, vira o corpo e fica de costas para ele,	Dêri

3	Pai puxa a criança pelo pé, trazendo o corpo dela para de baixo do seu, e segura-a pela cintura	(pai) ói Larissa mais papai (mãe) Ói papai' ói Larissa mais papai (mãe) olha que lindo, Larissa tomando banhozinho. Hum	ainda deitada de barriga para baixo. Faz força com o corpo para frente, tentando sair	
	Pai solta o corpo da filha.	(pai) ói Larissa mais papai	Afasta-se do pai, olhando para frente, sorrindo, fica deitada de barriga para baixo	
4	Deitado de barriga para baixo	(mãe) LA-RIS-SA LA-RIS-SA:	Criança sorri	
5				
6		(Mãe) ói ela!		hum:
7				
8		oi ela que gata linda!		hum:
9				
10				
11		Olha que gata!olha a gatinha. E agora é o gatinho. É papai o gatinho.		hum:
12	Deitado de barriga para baixo, toca o tornozelo da criança	gato careca	Deitada de barriga para baixo, só mostra as pernas no campo de filmagem	hum: Ahum: hum:
13				
14		É o gatinho Láris ó o gatinho tomando banho.		Ahum
15	Pai puxa o corpo da filha para baixo do corpo dele		Afasta-se do pai	hum:
16				
17				
18		Ó o gatinho tomando banho! Banho:!	afasta-se do pai	
19	Pai puxa novamente a filha para perto dele.			
21		(mãe) diga, não é gatinho, é gatão		
	Pai apoia o rosto com as mãos e olha para a câmera.			

RECORTE 03 - IDADE: 42 meses

CONTEXTO: Mãe, pai e filha estão em um clube, com outras pessoas da família, inclusive a prima mais velha que aparece em outros recortes. A criança está de biquíni, a mãe filma e o pai aparece ao lado da filha no final da filmagem. Há barulho de música e de outras pessoas conversando ao fundo.

T	Gesto (mãe)	Fala (mãe)	Gesto (criança)	Fala (criança)
1			Criança em pé, pula e anda, sempre na ponta dos pés.	
2		Pula, pula, pula, pula, pula, pula, pulou.		
3			Para de pular e começa a andar em círculos com as mãos nos ouvidos	Hum:hum:
4			Tira as mãos dos ouvidos e começa a pular de forma desordenada, movimentando os braços (olhar não direcionado).	
5		Ê:olha só que lindo		
6			Volta a colocar as mãos nos ouvidos, com os polegares na boca (olhar não direcionado)	
7		O:lha que lindo! Olha só que lindo. Olha ela, olha só que lindo! Larissa' Tira a mão do ouvido!		
8			Permanece com os dedos nos ouvidos e sorri (olhar não direcionado)	
9		Tire a mão do ouvido pra	A criança permanece com os dedos no ouvido.	

10		mamãe' olha só que linda'	Criança tira as mãos do ouvido e começa a pular, balançando os braços para cima e para baixo de forma desordenada.	Ahum: ahum: Ma-ma-ê
11		Ê: ê:	Criança pula e coloca a mão no ouvido, começa a andar e tira a mão do ouvido	
12	(mãe passa a filmadora ao pai e vai para junto da criança) segura a mão da filha, fazendo com que tire a mão do ouvido. bate palmas	Pula, pula, pula!	Andando e pulando de forma desordenada e na ponta dos pés, olhar não direcionado, tapa os ouvidos com as mãos	
13		Outras pessoas falando ao fundo.	Criança gira seu corpo em círculos com os dedos nos ouvidos.	

Ao longo das sessões acompanhadas por Maia (2011), é perceptível que a criança enuncia poucos fragmentos passíveis de reconhecimento como palavras. No recorte 02, aparecem algumas produções como “Hum: mamá” (turno 06), “Hum:BÁhum: DÁDá (turno 08) e “BÁBÁ: hum neta ba hum:” (turno 09). Ainda no recorte 02, Larissa diz “Dêri” e, por fim, no recorte 03 (no qual a criança está com 42 meses), observa-se, no turno 10, o aparecimento de um grupo sonoro muito próximo da palavra “mamãe”, com a particularidade de estar segmentado em sílabas (na transcrição, utilizam-se hifens para demonstrar-se essa segmentação).

Embora saibamos que instintivamente os parceiros enunciativos da criança costumam atribuir sentidos às produções linguístico-discursivas desta, como linguistas, não temos recursos para precisar o significado correspondente a cada um desses fragmentos ou, menos ainda, determinar os intuitos discursivos da criança ao enunciá-los. No entanto, já argumentamos que nada no ato de enunciar ocorre ao acaso. Em contraste com as poucas unidades que aparecem combinadas em sílabas, a criança intensifica o uso de sequências como o “hum” em todos os recortes anteriores. É interessante perceber que há um volume relativamente maior de sequências semelhantes contendo “hum” no recorte 01, no qual a criança apenas ouve músicas pela televisão e há poucas falas dirigidas a ela.

Queremos chamar a atenção para um fato registrado no recorte 02. Ao ouvir a mãe dizer “Larissa” (turno 04), a criança sorri. A partir daí, ensaia-se um diálogo. A mãe diz “ói ela.” (turno 06), e a criança diz “hum” no turno 07. A mãe fala: “ói ela que gata linda” (turno 08), e a criança volta a dizer “hum” (turno 09). Ao tomar a palavra no turno 10, a mãe diz: “Olha que gata, olha a gatinha. E agora é o gatinho. É papai o gatinho”, e a criança torna a enunciar “hum” (turno 11). No turno 12, a mãe fala: “gato careca [referindo-se ao pai da criança]”, e a criança responde: “hum: Ahum: hum:” (no turno 13). Por fim, a mãe diz no turno 14: “É o gatinho, Lárís, ó o gatinho tomando banho”, e a criança enuncia no turno seguinte: “Ahum hum:”.

O fato de Larissa dizer “hum” nos espaços discursivos abertos ao término do turno da mãe sinaliza a participação da criança nas trocas enunciativas que são estabelecidas na relação. Nesse caso, os intervalos da enunciação proposta pela mãe funcionam como pistas para que a criança preencha o espaço discursivo deixado pelo outro. A ocupação desse espaço implica a aceitação da temporalidade particular do interlocutor, estranha ao tempo do discurso da criança, e, ao mesmo tempo, sinaliza sua presença no quadro figurativo da enunciação. A língua cria sua própria realidade temporal para permitir a fusão da temporalidade do

locutor e do interlocutor no espaço do discurso. Ao enunciar nesse espaço criado na própria relação com a mãe, Larissa marca sua presença no discurso e na língua.

Da mesma forma que no recorte 01, há um volume considerável de gestos da criança nas interações registradas nos recortes 02 e 03. No recorte 02, a criança está na piscina com o pai, deita-se na água, afasta-se do pai, faz movimentos, sorri etc. No recorte 03, na presença do pai, da mãe e de outros membros da família, Larissa pula bastante e recebe incentivo da mãe para continuar a pular. Em alguns momentos, quando para de pular, Larissa anda na ponta dos pés, algo bastante comum em crianças no transtorno do espectro autista (embora não seja um comportamento necessariamente presente no transtorno) e anda em círculos, colocando as mãos nos ouvidos com os polegares na boca. As diferentes condutas corporais da criança sinalizam seus posicionamentos na cena discursiva. Trata-se de um momento de confraternização da família em que ocorrem diversos diálogos simultâneos, cujo objetivo é mais interagir do que propriamente comunicar. Nesse contexto, através dos movimentos de pular e girar em círculos, a criança marca singularmente sua presença.

O gesto de colocar as mãos sobre os ouvidos, sobretudo em ambientes barulhentos, também é comum em crianças com transtornos do espectro autístico. Larissa, no entanto, adota esse gesto com uma configuração particular: coloca as mãos sobre as orelhas e os polegares virados para a boca. Trata-se de uma particularidade que merece atenção, sendo necessário fazer um acompanhamento de outras situações em que a criança adota o gesto com essa mesma configuração para podermos afirmar que se trata de uma morfologia com valores semióticos. Essa afirmação também é extensível aos demais gestos. Notadamente, o volume expressivo de gestos da criança em contraposição à escassez de enunciados verbais deve nos levar a problematizar o estatuto dos gestos nessas interações languageiras.

Os aspectos espaço-temporais dos gestos nos recortes analisados são evidentes, mas como podem ser abordadas as

dimensões das categorias enunciativas de espaço e tempo e como essas dimensões funcionam no processo de semantização? É um trabalho que deve ser desenvolvido.

5. Considerações finais

A enunciação cria modos de organização e funcionamento das categorias referenciais da linguagem para permitir ao locutor a apropriação do sistema semiótico da língua e a semantização discursiva das posições que assume na relação com o outro. No caso das categorias de espaço e tempo, analisadas aqui, vimos que, do ponto de vista enunciativo, é possível vislumbrar diferentes dimensões presentes na organização e no funcionamento dessas categorias, justamente por combinarem os planos semiótico e semântico da língua. Se a linguagem é duplamente significante por mobilizar esses dois planos, afirmamos ainda que seu funcionamento engendra outros sistemas semiológicos situados no conjunto das representações culturais.

No caso dos exemplos ilustrativos apresentados, a criança autista acompanhada por Maia (2011) fez mais uso de gestos do que de enunciados verbais para marcar suas posições nas trocas enunciativas estabelecidas com o parceiro discursivo. Esses gestos foram empregados pela criança em atividades compartilhadas com diferentes parceiros, como dançar, rodopiar, imitar, sorrir, pular etc., o que demanda mecanismos de natureza espaço-temporal que sinalizam a participação da criança nessas atividades. Embora a predominância de gestos em relação às produções vocais não seja um dado exclusivo das condutas languageiras de crianças autistas, a observação da diversidade de funcionamento das categorias referenciais em gestos adotados por crianças autistas pode ser útil para compreender as especificidades da significância no transtorno em questão.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION – APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders – DSM-5**. 5 ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- FERREIRA JÚNIOR, José Temístocles. **A criança autista na/pela linguagem**: da categoria de pessoa à singularidade do sujeito no processo de enunciação. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- FERREIRA JÚNIOR, J. T.; RAMIRES, Vicentina; AZEVEDO, Natanael Durate de. “Agolaquena”: elementos para uma abordagem de formas complexas de discurso na enunciação de crianças autistas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 3, jul.-set., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- MAIA, Juliana Costa. **Dinâmicas dialógicas singulares**: a multimodalidade na criança com autismo. Tese de doutorado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Linguística. João Pessoa-PB: Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- NORMAND, Claudine. **Convite à linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

CAPÍTULO 10

O JOGO DE ENCAIXE COMO RECURSO PARA O EXERCÍCIO DE RESPOSTAS À OPOSIÇÃO E À ARGUMENTAÇÃO NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Angelina Nunes de Vasconcelos
(UFAL)

Pedro Henrique Matias Marques Gomes
(UFAL)

1. Introdução

A argumentação é abordada enquanto fenômeno cognitivo-discursivo que possibilita a formulação e a reformulação de ideias, de maneira fundamentada, a partir da oposição/divergência entre pontos de vista distintos. De maneira mais específica, abordam-se características da argumentação infantil, sua caracterização e estratégias para seu desenvolvimento em contextos formais do ensino básico.

O presente capítulo compreende a argumentação a partir das definições de Leitão (2011), enquanto fenômeno definido pela presença de três elementos que são, em conjunto, propícios para a negociação e a construção do pensamento crítico-reflexivo. Tais elementos são os seguintes: 1) o argumento, ou ponto de vista inicial, sendo este atrelado a elementos que suportam a ideia inicial; 2) o contra-argumento, que pode ser representado por qualquer movimento de oposição ao argumento, verbal ou não, produzido por outrem ou antecipado pelo próprio interlocutor do argumento; 3) a resposta, definida como a reação, verbal ou não, que o indivíduo proponente apresenta ao contra-argumento.

Como apontado por Vieira e Del Ré (2019), assim como por Leitão (2007), o processo de argumentação apresenta uma dinâmica dialética e dialógica, uma vez que, ao se engajar na argumentação, o indivíduo passa a levar em consideração o outro, a antecipação de como uma fala será recebida e interpretada pelo outro. Em paralelo, a argumentação envolve, intrinsecamente, o confronto e a oposição entre ideias (mesmo que intrapessoais), tendo, portanto, uma característica dialética.

Segundo Leitão (2007), como consequência do engajamento em movimentos argumentativos, o indivíduo se volta para suas próprias convicções, refletindo sobre elas, o que exige atenção aos próprios enunciados e às suas fundamentações. Da mesma forma, para responder a uma oposição, é necessário que o indivíduo se volte para o seu discurso considerando limites e restrições, o que permite estabelecer a argumentação enquanto processo eminentemente reflexivo (LEITÃO, 2007).

É importante ressaltar que a oposição entre pontos de vista, início dos movimentos argumentativos, não surge apenas entre interlocutores distintos fisicamente presentes, mas pode se desenvolver no contexto privado, como quando o próprio indivíduo confronta suas ideias iniciais, projetando ou não um outro interlocutor, a fim de testar ou explorar os limites de seus próprios argumentos, fenômeno nomeado como auto-argumentação (LEITÃO, 2007). Podemos, portanto, assumir que a argumentação é um processo que ocorre de forma cotidiana, ainda que não seja expressa a outra pessoa.

Porém, a argumentação assume diferentes aspectos a depender do contexto. Na próxima seção, discute-se características da argumentação quando em contexto educacional.

2. Desenvolvimento

Quando falamos em contexto formal de ensino, a argumentação assume características e objetivos pautados nos interesses pedagógicos institucionais, como aponta Ehrlich (2011).

Em sala de aula, o processo de argumentação frequentemente ocorre de forma mediada pela figura do/a professor/a, a partir de objetivos de aprendizagem pré-definidos. Com frequência, o professor busca criar situações argumentativas ligadas a temas curriculares, por vezes sem a disposição legítima de fomentar o debate, mas com um objetivo específico a ser atingido. Inclusive, diferentes disciplinas podem variar bastante no sentido do quanto elas são abertas à discussão (LEITÃO, 2011).

Entretanto, é possível pensar condições e ações que favoreçam um processo argumentativo em sala de aula. Nesse sentido, Leitão (2011) aponta que nenhum tema é intrinsecamente argumentativo, mas qualquer temática pode ser apresentada de maneira argumentativa. Pode-se, por exemplo, desafiar os alunos a formularem pontos de vista ou justificá-los, bem como estimulá-los a se colocarem na posição de oponentes ou a responderem a contra-argumentos (LEITÃO, 2011). Porém, observa-se nessa postura que, inevitavelmente, ainda teremos um processo discursivo argumentativo mediado pelo/a professor/a ou por objetivos acadêmicos definidos pela instituição (EHRlich, 2011).

Apesar de os estudos em argumentação usualmente focalizarem jovens e adultos, crianças em idade pré-escolar são completamente capazes de resolver conflitos internos ao grupo, inclusive fundamentando seus pontos de vista, antecipando contra-argumentos e fazendo uso de recursos linguísticos elaborados ao interagirem entre si (DEL RÉ, 2010; DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014; DODANE; MASSINI-CAGLIARI, 2010; LEITÃO, 2008a; LEITÃO; FERREIRA, 2006). Defende-se que, através da argumentação, crianças podem aprender e desenvolver conceitos específicos, além de habilidades cognitivas de linguagem, imaginação, criatividade e pensamento reflexivo, sendo, pois, um recurso que deve ser mobilizado em contextos de educação infantil.

O processo argumentativo está intrinsecamente ligado à produção de sentidos e significados sobre o mundo e sua inserção no meio social, contribuindo para o processo de desenvolvimento da linguagem como um todo (ARENdt, 2019; VIGOTSKI, 2019).

Ehrlich (2011) e Arendt (2019) apontam para a importância não somente da argumentação mediada por adultos, mas entre pares. Segundo os autores, entre pares, o diálogo assume uma posição mais informal, possibilitando espaço para a elaboração de posições e para a exploração de reações aos contra-argumentos. Nesse sentido, os estudiosos apontam para a função social da argumentação entre crianças, enquanto mediadora de conflitos, concluindo em favor da importância de uma aprendizagem colaborativa.

2.1 A argumentação em idade pré-escolar

De acordo com Leitão (2007), a argumentação desempenha um papel importante na construção do conhecimento, tanto em contextos formais quanto informais, e no desenvolvimento do pensamento reflexivo. Esse último é caracterizado como um processo de reflexão sobre o próprio pensamento, no qual se analisam os fundamentos, as perspectivas e os limites das próprias ideias e dos pontos de vista.

Além disso, a argumentação é uma das competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Especificamente no contexto da educação infantil, objetiva-se que a criança possa “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos” (BRASIL, 2019, p. 9).

A partir da definição de objetivos proposta pela BNCC e das construções de Leitão (2008), a argumentação é compreendida como “uma atividade discursiva dotada de propriedades semiótico-dialógicas específicas” (p. 4), dentre as quais se destaca a necessidade de justificar um ponto de vista e de responder a posições alternativas. Desse modo, a participação em ações argumentativas pode e deve ter lugar central na educação desde a primeira infância. Como afirmado por Leitão (2011),

[...] o engajamento em argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão. Ao engajar-se na argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos (LEITÃO, 2011, p. 1).

Elaborar processos de argumentação em um contexto de aprendizagem formal possibilita a criação ativa de conceitos. Por meio da argumentação, a criança desenvolve vivências cotidianas e constrói significados sobre fenômenos do mundo que vão além da simples memorização de conceitos. Ao produzir argumentos, a criança nomeia, define e conceitua vivências e eventos comuns em contextos educacionais formais e informais. Segundo Arendt (2019), o desenvolvimento de habilidades argumentativas não tem início no processo de escolarização, nem depende exclusivamente dele. É possível observar que, mesmo fora desse contexto, crianças em idade pré-escolar (por volta dos dois anos) já são capazes de se ajustar aos pares e estabelecer relações baseadas em reciprocidade.

Arendt (2019) afirma que, quando entre pares, crianças compreendem que qualquer forma de oposição (verbal, física ou movimento de recusa) precisa ser seguida por uma justificativa, mesmo que não ocorra nenhum tipo de solicitação explícita. Por vezes, essa justificativa ocorre por meio de afirmações como “isso é meu”, ou afirmações similares (ARENDR, 2019). Em situações de argumentação entre pares, crianças teriam mais oportunidades de testarem e de praticarem seus limites e sua confiança, assim como de desafiarem-se e espaço para elaboração e desenvolvimento do seu ponto de vista (visto que normalmente o adulto corrige ou oferece modelos, deixando pouco espaço para o exercício autônomo da criança). Diferente das interações com adultos, onde há correções e modelos prontos, a interação com os pares permite que elas repitam e adaptem modelos de ação oferecidos pelos colegas. Morek (2014) e Arendt (2019) destacam alguns potenciais da interação entre pares quando esta ocorre na ausência de um

adulto: a) estrutura de participação simétrica; b) orientação com vistas a objetivos específicos próprios do grupo; c) diálogos e confrontos com maior “alteridade”.

Ehrlich (2011) afirma que a discordância (assim como sua demonstração) é um elemento extremamente importante no diálogo entre pares em idade pré-escolar. Este autor defende ainda que crianças preservam ou transformam suas relações sociais a partir de uma construção conjunta de significados e conceitos, que, por sua vez, passam a pertencer ao grupo. Ehrlich também aponta que, em contexto pré-escolar, brincadeiras, em especial o faz-de-conta, apresentam-se como um campo rico para situações argumentativas entre pares, uma vez que todo o planejamento, intenções e ações são sempre negociados e construídos em conjunto. Corsaro e Rizzo (1990) afirmam que, para além de situações de brincadeira, crianças pré-escolares debatem tópicos sociais complexos, como amizade, diferença de crenças e regras sociais.

Os dados analisados a seguir corroboram, em partes, duas hipóteses levantadas por Arendt (2019), quais sejam: 1) na ausência de um adulto mediador, crianças precisam manejar suas próprias interações, o que, apesar de desafiador, oferece um espaço rico para que pratiquem suas habilidades discursivas; 2) adultos tendem a reduzir a importância do discurso infantil, o que minimizaria o espaço para a prática discursiva.

Vasconcelos e Leitão (2016) afirmam a existência de posicionamentos epistemológicos que caracterizam a argumentação como uma possibilidade tardia no desenvolvimento infantil. Trata-se de uma ideia congruente com perspectivas que condicionam os diferentes aspectos da linguagem ao desenvolvimento cognitivo da criança. Todavia, como discutido por Vasconcelos e Leitão (2016), a argumentação é um processo relacionado ao desenvolvimento da linguagem e que pode ser investigado mesmo em momentos iniciais do desenvolvimento infantil. As autoras defendem ainda que há possibilidade de trabalho com a argumentação com crianças e, até mesmo, com bebês, a partir de elementos discursivos não verbais como choro,

direção do olhar, gestos e gritos. Deste modo, bebês são capazes de defenderem um ponto de vista e de perceberem a existência de pontos de vista opostos a partir de elementos multimodais.

No entanto, de acordo com Leitão (2011), embora seja reconhecido que as crianças são capazes de argumentar desde tenra idade (2-3 anos), é importante ressaltar que existe um processo longo até que elas desenvolvam níveis de articulação e qualidade que representem um pensamento crítico-reflexivo. Além disso, é importante destacar que a argumentação deve ser introduzida desde a infância, levando em conta as capacidades argumentativas individuais das crianças e considerando as diferentes possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, os professores têm dúvidas quanto à inclusão da argumentação como objetivo educacional. Portanto, o objetivo deste trabalho é discutir possibilidades de incorporar a argumentação como uma estratégia pedagógica para a aprendizagem de diversos conteúdos específicos, bem como o desenvolvimento de habilidades argumentativas por meio de jogos e estratégias lúdicas.

3. Metodologia

Com objetivo de discutir possibilidades de introdução da argumentação na educação infantil, apresentam-se aqui intervenções desenvolvidas em pesquisas e projetos de extensão com o uso de brinquedos para incentivar a produção e a sofisticação de argumentos por crianças do berçário 2 (entre 1 e 2 anos de idade) de um centro municipal de ensino da cidade de Maceió. Foram realizadas 6 sessões de intervenção, com o total de 9 crianças participantes. Cada sessão variou, em tempo, entre 30min e 1h.

Para incentivar-se situações de argumentação, foram utilizados dois modelos diferentes de brinquedos de encaixe. O objetivo principal das atividades foi o de promover situações em que as crianças pudessem lidar com a oposição – elemento central

para a argumentação –, sendo esta, nesse caso, promovida pelo próprio brinquedo.

Em relação à estrutura dos brinquedos, nas primeiras sessões, foi utilizada uma estrutura mais simples que consiste em uma base de madeira e peças geométricas para encaixar: círculo, quadrado, retângulo e triângulo, cada uma com uma quantidade própria de furos. A base do brinquedo apresenta cilindros de madeira (pinos), com o espaçamento correspondente aos furos de cada uma das formas geométricas (ex.: três cilindros próximos para o triângulo) nas quais as peças podem ser encaixadas. Nesse brinquedo, algumas peças podem ser encaixadas em cilindros não correspondentes, desde que o espaçamento entre cilindros e a peça o permita (ex.: é possível encaixar o retângulo no espaço para círculos); portanto, o brinquedo oferece menor resistência às tentativas.

Nas ações subsequentes, foi utilizado um brinquedo um pouco mais complexo, consistindo em uma caixa de plástico com aberturas em diferentes formatos (por exemplo: triângulo, quadrado, trapézio, pentágono) e várias peças coloridas no formato das aberturas para encaixar. O brinquedo tem também portas coloridas com aberturas para encaixar as peças, além de chaves para abrir as portas e que possibilitam retirar as peças de dentro do brinquedo. Esse segundo brinquedo fomenta situações de oposição mais claras quando comparado à primeira opção, uma vez que as peças só encaixavam se colocadas na posição correta e nas aberturas exatas. Ao tentarem encaixar uma peça em espaço diferente (por exemplo: um círculo no encaixe de triângulo) ou ao tentarem encaixar a peça em um ângulo diferente, as crianças depararam com o limite da estrutura do brinquedo, que oferece oposição aos seus movimentos e às suas tentativas de ação, gerando situações de frustração e oportunidades para lidarem com a oposição.

Em relação ao direcionamento das atividades, foram desenvolvidas as seguintes etapas: 1) introdução ao brinquedo de encaixe, momento realizado com o objetivo de que as crianças brincassem livremente com o objeto; 2) demonstração do funcionamento do brinquedo/imitação, momento em que os

adultos encaixavam as peças, indicando para as crianças as regras e possibilitando a imitação; 3) brincar livre, momento em que novamente as crianças exploravam o brinquedo de modo independente, sem interferências do adulto; 4) mediação das ações das crianças, em que o adulto evidenciava as oposições, primeiro de maneira menos diretiva, através de perguntas (por exemplo: “será que é aí mesmo que encaixa essa peça?”), depois de maneira mais direta (por exemplo: “não, a peça não entra aí”).

Com relação à forma de registro e análise de dados, as intervenções foram filmadas, transcritas e analisadas micro-geneticamente a partir do modelo de três etapas de análise apresentado por Meira (1994). A primeira etapa consiste na observação e no registro de todo o processo de intervenção, permitindo a identificação e a delimitação dos momentos que caracterizam as situações de argumentação e interação. Todas as situações argumentativas foram transcritas, sejam interações entre pares, interações criança/adulto ou interações criança/brinquedo. A unidade de análise utilizada é a proposta por Leitão (2011), que contempla os movimentos argumentativos – argumento, contra-argumento e resposta (LEITÃO, 2011). Adaptando a unidade proposta, o contra-argumento ou oposição são aqui definidos como a resistência do próprio brinquedo, identificada a partir das tentativas da criança de encaixar uma peça que não é permitida pelo brinquedo ou a partir de qualquer forma de oposição (verbal ou não), enunciada por outra criança quando em interação entre pares.

Em seguida, os episódios transcritos foram analisados com o objetivo de identificar-se mudanças no processo de construção de argumentos por parte das crianças. Na terceira e última etapa, analisamos os processos antecedentes aos movimentos argumentativos, buscando possíveis influências e/ou origens em cada argumentação.

4. Resultados e discussões

A seguir, apresentam-se alguns recortes que exemplificam situações comuns ocorridas nas intervenções. Ao todo, foram analisadas as transcrições das 6 sessões. Vale salientar que os nomes das crianças são fictícios. Observações dos autores no interior dos próprios recortes encontram-se entre colchetes, assim como descrições de gestos e demais ações não verbais. Apontamentos sobre o que está sendo considerado como ponto de vista, oposição e resposta encontram-se entre parênteses. Demais símbolos e seus significados encontram-se nas legendas de rodapé.

4.1 Oposição do objeto e processo de tentativa e erro

Nesta subseção, apontamos como o brinquedo em questão – jogo de encaixe – pode ser utilizado de modo a explorar situações de frustração enquanto oposições. Focaliza-se, mais especificamente, como a estratégia de tentativa e erro é utilizada para enfrentar a oposição do brinquedo às tentativas de encaixe. A partir da análise destes exemplos, objetiva-se discutir como o desenvolvimento da habilidade de lidar com o erro – primeiramente através de ações externas e, posteriormente, através de imitação, de ações verbais e de antecipação – constitui o desenvolvimento infantil como um todo.

No exemplo 1, a seguir, a criança tenta repetidamente encaixar peças nos pinos do brinquedo, sem verbalizar qualquer enunciado, com a mediação de um adulto. A análise de suas ações possibilita uma reflexão sobre o papel da estratégia de tentativa e erro na compreensão da oposição e no seu manejo.

Exemplo 1 – Seção 1 (17/05/2019). Total de 3 pesquisadores e 3 crianças presentes.

L1 - Pesquisador: (xxx)¹ Aqui [olha para a Lilica, empurra o brinquedo mais para perto dela e bate em cima dele para apontar].

L2 - Lilica: [Senta um pouco mais perto do brinquedo, olha para o Ulisses, pega o quadrado e tenta encaixar na parte de encaixar quadrados] (ponto de vista) **(oposição do brinquedo)**.

L3 - Lilica: [tenta rapidamente encaixar na parte onde encaixa os círculos] (resposta) **(oposição do brinquedo)**.

L4 - Lilica: [Encaixa em um dos pinos do encaixe de retângulos; a peça fica encaixada] (resposta)

L5 - Lilica: [Tira o quadrado do encaixe de retângulo e coloca no encaixe de quadrado] (resposta)

L6 - Lilica: [Pega outro quadrado no chão e tenta encaixar no encaixe de quadrado] (ponto de vista) **(oposição do brinquedo)**.

L7 - Lilica: [Tira e peça e tenta novamente colocar no encaixe de quadrado] (resposta) **(oposição do brinquedo)**.

L8 - Pesquisador: Por que será que não vai?

L9 - Lilica: [Tira a peça e coloca no chão] (resposta)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O recorte anterior exemplifica uma das estratégias recorrentes durante todas as sessões de intervenção, a de tentativa e erro. Em diversos momentos, ao depararem com a oposição do brinquedo, as crianças tentavam encaixar as peças nos demais espaços e em diferentes posições, sem necessariamente seguirem um padrão claro acerca de quais critérios estavam utilizando nessas tentativas. Além disso, havia situações em que as crianças desistiam de persistir após algumas tentativas sem sucesso, sem receber orientação ou mediação por parte do adulto, como ilustrado pelo exemplo de Lilica (Ex. 1; L9).

Outro ponto importante apresentado pelo recorte relaciona-se à própria estrutura do brinquedo. O brinquedo utilizado na primeira sessão possibilita à criança encaixar as formas geométricas nos pinos não correspondentes, ainda que não obtivesse um

¹ Por “(xxx)”, representa-se sons ininteligíveis nas gravações em vídeo.

encaixe perfeito, como exemplificado no recorte (Ex. 1; L4). Observou-se uma maior incidência de tentativas e erros por parte das crianças com esse brinquedo em específico. Porém, vale considerar que tal padrão não foi totalmente excluído ao introduzirmos outro tipo de brinquedo de encaixe, mais complexo.

Nessas situações, a criança parece pensar através da ação, compreendendo o funcionamento do brinquedo enquanto realiza os movimentos na tentativa de encaixar as peças. Como destacado por Vigotski (2007), através do brincar, a criança aprende a agir na esfera da cognição, desvincilhando-se da necessidade de ação externa. Esse desenvolvimento é possibilitado pelo pensar no corpo, nos gestos concretos, nas ações construídas no brincar, que adquirem diferentes camadas de sentido e significados múltiplos. No brincar, os sentidos passam a se sobrepor aos objetos e as ações deixam de ser determinadas pelo ambiente externo. Esse movimento parece acontecer nos exemplos aqui trazidos. Nas situações de tentativa e erro, a criança tenta encaixar os objetos nos pinos a sua frente, seguindo a sequência de pinos conforme apresentada pelo brinquedo, sem planejamento ou antecipação dos resultados possíveis. A criança vai tentando cada pino de maneira subsequente, por vezes desistindo.

A partir do brincar compartilhado e da mediação adulta, a criança compreende progressivamente o significado das peças e seus movimentos para as regras do jogo, bem como a necessidade de controlar e organizar suas ações, comparando formas e gestos. No primeiro exemplo, especificamente, embora a criança consiga encaixar a peça em um dos pinos (Ex. 1; L4), parece perceber que o encaixe não é ainda perfeito, considerando-se a configuração do brinquedo, e tenta novamente, obtendo sucesso em seguida ao encaixar o quadrado no lugar correspondente (Ex. 1; L5). Entretanto, essa primeira tentativa bem-sucedida não se repete nas tentativas posteriores: embora a criança tente encaixar as peças no lugar correto, não domina o movimento e o ângulo (Ex. 1; L6 e 7). Assim, através de suas ações e de suas movimentações, a criança apreende progressivamente as regras do brinquedo, identifica o

próprio erro, corrige-o (Ex. 1; L5) e persiste tentando o encaixe no local apropriado. Ressalta-se, portanto, a importância do papel ativo da criança e do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A habilidade de antecipar possibilidades e estratégias de ação, antes de executá-las, possibilita o desenvolvimento da abstração e da imaginação, substituindo tentativas e erros - e por vezes choros e tentativas de quebrar o brinquedo - por um agir planejado e organizado. Esse processo de desenvolvimento passa também pela imitação das ações adultas, como será explorado no exemplo seguinte. Nesse exemplo, a mesma criança continua brincando. Um dos pesquisadores encaixa algumas peças mostrando como o jogo funciona. Ao final, a criança obtém sucesso.

Exemplo 2 – Seção 1 (17/05/2019). Total de 3 pesquisadores e 3 crianças presentes.

L1 - Pesquisador: [Pega um triângulo, olha para a Lilica, fala e encaixa no encaixe do triângulo].

L2 - Lilica: [Pega um quadrado e tenta encaixar no encaixe de quadrado] (ponto de vista) (**oposição do brinquedo**).

L3 - Lilica: Coloca a peça de volta no chão (resposta).

L4 - Pesquisador: [Pega o mesmo quadrado e encaixa no encaixe do quadrado, olhando para a Lilica].

L5 - Lilica: [Olha para a peça encaixada e abre os dois braços, com as palmas das mãos abertas e viradas para cima (como se dissesse: “como assim?”)].

L6 - Pesquisador: [Sorri e imita o gesto de Lilica].

L7 - Pesquisador: Olha esse aqui também, ó [Encaixa outro quadrado no encaixe do quadrado].

L8 - Lilica: [Pega um quadrado no chão e coloca no encaixe; a peça entra].

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O recorte anterior (exemplo 2) ilustra a imitação enquanto estratégia de aprendizagem. Durante as duas primeiras sessões, observou-se uma predominância da imitação por parte das

crianças com relação às ações dos adultos para com o brinquedo. Principalmente após situações de tentativa e erro nas quais a criança não obtinha sucesso em superar a oposição do próprio brinquedo – resistência a suas tentativas de encaixe.

Nesse sentido, vale destacar que a imitação, no âmbito do desenvolvimento infantil, não se caracteriza apenas como uma atividade mecânica. A esse respeito, retornemos a Vigostki (2001, p. 328): “[...] a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei”.

É importante desconstruir a ideia de que, ao imitar, a criança estaria apenas reproduzindo uma ação pronta e sem efeitos na aprendizagem. Todavia, vale considerar criticamente que a mediação do adulto, quando fora daquilo que é possível para a criança executar de forma mediada, pouco impacta a aprendizagem (VIGOTSKI, 2001).

No exemplo 2 (L5 à L8), Lilica não apenas imita o pesquisador, mas também demonstra uma capacidade de internalização ao observar e imitar. O pesquisador tentou inicialmente mediar a interação da criança com o brinquedo, porém sem sucesso. No entanto, em uma segunda tentativa de mediação, Lilica revela, por meio de seus gestos e expressões, a capacidade de internalizar o processo de observação e imitação. Essa internalização possibilita com que ela execute uma ação de forma mediada, algo que anteriormente não era possível para ela.

Através da imitação, as ações da criança deixam de ser determinadas pelo ambiente externo (características do brinquedo, sequência dos pinos, escolha pela forma que está mais próxima de seu alcance etc.) para ser mediada pela ação anterior do adulto. O pino escolhido para tentativa de encaixe é aquele apresentado pelo adulto (Ex. 2; L7 e 8), o que sugere uma passagem progressiva de situações de atenção compartilhada para um autocontrole dos gestos, da memória e da ação. No exemplo seguinte, uma segunda criança brinca com o brinquedo de plástico, mais complexo que o anterior, também realizando uma sequência de tentativas sem

êxito, até desenvolver uma solução alternativa – colocar a peça através de uma das portas de brinquedo e não nos espaços correspondentes.

Exemplo 3 – Seção 2 (10/09/2019). Total de 1 pesquisador e 3 crianças presentes.

L1 - Ismael: [Tenta encaixar uma peça vermelha no encaixe de pentágono] (Ponto de vista)

(oposição do brinquedo)

L2 - Ismael: [Tenta encaixar a peça vermelha no encaixe de quadrado] (RESPOSTA)

(oposição do brinquedo)

L3 - Ismael: [Tenta encaixar a peça vermelha no encaixe em formato de casinha] (PV)

(oposição do brinquedo)

L4 - Ismael: [Tenta colocar a peça vermelha no encaixe de estrela] (RESPOSTA)

(oposição do brinquedo)

L5 - Ismael: [Abre a porta vermelha e tenta encaixar a peça vermelha no encaixe de estrela de seis pontas]

(oposição do brinquedo)

L6 - Ismael: [Coloca a peça vermelha dentro da portinha vermelha, fecha a portinha vermelha e a azul] (RESPOSTA)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Um dos pontos a serem comentados neste recorte é que, ainda que o padrão de tentativa e erro permaneça, este assume uma dinâmica diferente quando o brinquedo muda. Com o segundo brinquedo, a dinâmica fica mais complexa, visto que não há a possibilidade de encaixar parcialmente as peças, pois o encaixe só acontece com as correspondências exatas. A partir dessa mudança, as possibilidades de elaboração das tentativas e das oposições do brinquedo se alteram.

Durante a observação, foi possível identificar diferentes padrões adotados pelas crianças em suas tentativas. Esses padrões incluíam ações como pegar a mesma peça e tentar encaixá-la em diferentes entradas, experimentar diferentes peças em uma mesma

entrada e tentar encaixar a mesma peça em uma mesma entrada, porém em posições diferentes. Esses padrões evidenciam um processo mais elaborado de formulação e reformulação das próprias respostas ao interagir com o brinquedo. É importante ressaltar que essa comparação entre forma e encaixe não ocorre apenas na esfera da imaginação, mas por meio de ações concretas de tentativa e erro.

Progressivamente e a partir da mediação do adulto, através do jogo de encaixe, as crianças têm a oportunidade de desenvolverem habilidades de imaginação e criatividade, antecipando ações antes de executá-las. Ressalta-se momentos nos quais as crianças observavam a situação e pareciam refletir, organizando suas ações e imaginando consequências antes de executá-las, saindo do plano da ação para o da imaginação.

No que diz respeito especificamente à argumentação, elementos físicos (como puxar, empurrar etc.) são por vezes utilizados pela criança para defender um posicionamento ou responder a uma oposição na interação com outras crianças. Apontamos, aqui, que jogos que permitem o manejo de conflitos e o desenvolvimento de estratégias para lidar com eles possibilitam o surgimento de elementos verbais de argumentação, o que será explorado na subseção seguinte. A seguir, aborda-se como mediar a passagem de estratégias não verbais de oposição e resposta para estratégias verbais, o que é um dos objetivos da ação educacional que podem ser atingidos através do brincar.

4.2 Mediação adulta e estratégias verbais de oposição

Nesse contexto, é fundamental ressaltar o papel do adulto na mediação das estratégias verbais de oposição e resposta. A mediação desempenha um papel simbólico crucial na internalização de processos interpsicológicos. Em termos argumentativos, podemos entender a mediação como um recurso simbólico para segmentar e interpretar gestos e ações como expressões de defesa de um ponto de vista, oposição e resposta,

utilizado pelo adulto durante a interação com a criança. Portanto, é de extrema importância interpretar e reagir constantemente às manifestações da criança.

Os exemplos seguintes retratam situações nas quais os pesquisadores buscaram interpretar e organizar as ações infantis em enunciados verbais, bem como exemplos nos quais as crianças apresentaram suas oposições e reações de maneira verbal, reorganizando e aprendendo a fazer uso da argumentação no manejo de conflitos.

No exemplo 4, ressaltam-se as interpretações construídas pelo adulto ao interagir com a criança, bem como seu papel de mediador. Tal exemplo ressalta como os participantes passam a buscá-lo para solucionarem suas dificuldades com o brinquedo.

Exemplo 4 – Seção 1 (17/05/2019). Total de 3 pesquisadores e 3 crianças presentes.

L1 - Pesquisador: [entrega para a Lívia um círculo, olhando para ela]

L2 - Lívia: [coloca o círculo no encaixe de círculo]

L3 - Pesquisador: Isso, é aí

L4 Lívia: [Pega um quadrado e tenta colocar no encaixe de círculo] (ponto de vista) (**oposição do brinquedo**).

L5 - Pesquisador: Esse aqui não é aí. Esse aqui, é aqui [Pega o quadrado da mão da Lívia e coloca no encaixe de quadrado]

L6 - Lívia: [pega um quadrado e tenta colocar num dos pinos para retângulo] (resposta) (**oposição do brinquedo**).

L7 - Lívia: [tenta encaixar o quadrado no encaixe de círculo] (resposta)

L8 - Pesquisador: Esse aqui é nesse [Coloca um retângulo no encaixe de retângulo]

L9 - Lívia: [solta o quadrado no chão e coloca junto com o Marcel o retângulo no encaixe]

L10 - Lívia: [pega o quadrado no chão e tenta novamente encaixar no encaixe de retângulo] (pv) (**oposição do brinquedo**).

L11 - Lívia: [Tenta encaixar o quadrado no encaixe de círculo] (resposta) (**oposição do brinquedo**).

L12 - Pesquisador: É aqui [Gira um pouco o brinquedo (para ficar mais perto do encaixe de quadrado) e aponta para o encaixe de quadrado]

L13 - Lívia: [Tenta encaixar o quadrado no encaixe de quadrado] (resposta) **(oposição do brinquedo)**.

L14 - Pesquisador: Gire um pouquinho [faz o gesto de girar com a mão]

L15 - Lívia: [Levanta um pouco a peça e tenta encaixar novamente] (resposta) **(oposição do brinquedo)**.

L16 - Lívia: [Olha para o Pedro e o Ulisses, que estão com brinquedos na mão, e solta o quadrado entre os pinos] (resposta)

L17 - Pesquisador: Ó, se colocar direitinho ele entra, ó [Pega o quadrado e coloca no encaixe de quadrado; olhando para a Lívia]

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A partir deste exemplo, é possível comentar as ações verbais do adulto para significar os gestos da criança, mediando sua relação com o brinquedo, bem como a busca da criança pelo adulto. Nas primeiras interações criança/adulto, esse processo de ajuda foi exclusivamente iniciado pelo pesquisador. Porém, uma vez estabelecida essa possibilidade, as próprias crianças passaram a tomar a iniciativa. Tal padrão também pode ser observado na pesquisa de Arendt (2019), que identificou que as crianças buscaram auxílio no adulto quando não conseguiam elaborar seus argumentos.

No exemplo 4, quando a criança encaixa a primeira peça com sucesso (Ex. 4; L2), é incentivada pelo adulto “*Isso, é aí*” (Ex. 4; L3). Logo em seguida, pega uma segunda peça e tenta a encaixar no mesmo local, parecendo não compreender ainda de maneira completa que as diferentes formas geométricas pedem locais de encaixe distintos. Nesse momento, a criança orienta sua ação pelo acerto anterior e pelo incentivo do adulto, insistindo no mesmo local. A essa insistência, o pesquisador reage demonstrando o encaixe adequado e explicando seus movimentos em enunciados claros (Ex. 4; L5). Esta interação se repete algumas vezes, com pequenas variações: com a criança explorando outros pinos

quando a primeira tentativa não funciona, sem esperar pela intervenção do adulto (Ex. 4; L6 e 7), com a criança acompanhando o movimento do adulto (Ex. 4; L9), com a criança tentando seguir instruções verbais do adulto “Gire um pouquinho” (Ex. 4; L14 e 15), até buscar ativamente a mediação do adulto (Ex. 4; L16) e abandonar o brinquedo.

Nesse sentido, é possível observar que as crianças não se limitaram a imitar o adulto quando este oferecia instrução diretiva, mas também o buscaram ativamente e introduziram pequenas variações em suas estratégias de enfrentamento da oposição. Tomando como referência a pesquisa de Arendt (2019), podemos afirmar que a figura do adulto enquanto mediador por vezes assume uma postura de limitador da potencialidade, quando essa situação é comparada a situações de interação entre pares. O adulto frequentemente não espera ou oferece espaço para que a criança experimente e desenvolva estratégias de maneira independente e autônoma, buscando resolver os conflitos a partir de seu ponto de vista. Ademais, a hierarquia que se estabelece entre criança e adulto acaba por limitar as possibilidades de oposição da criança. Como apontado por Vasconcelos, Jimenez e Silva (2020), a argumentação entre adulto e criança é caracterizada pela assimetria de papéis, o que leva a criança a fazer uso de estratégias como o humor e o questionamento, em substituição ao confronto e ao desafio direto, modalizando sua oposição. Em contrapartida, segundo Ehrlich (2011), o adulto pode mediar uma interação mais eficiente em termos de aprendizagens específicas, ao provocar na criança respostas mais elaboradas.

De maneira geral, é crucial ressaltar a importância do protagonismo infantil e da interação entre pares em ambientes educacionais, conforme destacado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019). Além disso, é essencial sublinhar os parâmetros de desenvolvimento e aprendizagem infantil que os educadores devem atentar tanto em contextos formais como informais de ensino. É uma tarefa desafiadora para os educadores avaliar e registrar os progressos e dificuldades no processo de

aprendizagem na educação básica, sem cair na armadilha de rotular e classificar as crianças. Portanto, é importante estar atento a pequenas modificações nos padrões de interação, como os mencionados anteriormente. Dentre os aspectos relevantes, podemos ressaltar: verificar se a criança é capaz de compreender e interpretar diferentes contextos sociais, regras e orientações fornecidas pelos adultos; iniciar interações e buscar ativamente orientação e mediação; incorporar palavras e construções verbais em suas interações, seja em associação com o não verbal ou não; antecipar reações e oposições de terceiros; utilizar signos argumentativos para lidar com conflitos; autorregular seu comportamento, identificando erros e avaliando suas próprias ações. É importante destacar que essas conquistas podem ser expressas por meio de alterações, muitas vezes sutis, no comportamento e nas interações da criança.

É possível acompanhar o progresso das estratégias de argumentação e mais especificamente de oposição utilizadas pelas crianças, incluindo enunciados verbais e o uso de recursos lúdicos para tornar a oposição menos conflituosa. No exemplo seguinte, duas crianças interagem entre si enquanto tentam encaixar as peças no brinquedo. As crianças passam a combinar ações verbais e não verbais em suas oposições, organizando seus pontos de vista em enunciado complexos.

Exemplo 5 – Sessão 5 (17/05/2019). Total de 2 pesquisadores e 5 crianças presentes.

L1 - Guilherme: [tenta encaixar a estrela no encaixe de estrela de 7 pontas] (pv) (**oposição do brinquedo**).

L2 - Guilherme: [segura a mão do Joaquim, que está em cima do encaixe de “+” e com a outra mão tenta encaixar a estrela no encaixe de estrela] (resposta) (**oposição do brinquedo**).

L3 - Joaquim: Não, to aqui (?) (gritando no “aqui”) [olha para o Guilherme e o empurra] (oposição)

L4 - Pesquisador: Ei, sem empurrar, é carinho

L5 - Guilherme: [recura o braço, encolhendo brevemente o braço e a perna do lado empurrado] (resposta)

- L6 - Joaquim: “sem empurrar, é carinho” (baixinho, falsetto)
- L7 - Guilherme: [tenta encaixar a estrela no encaixe de estrela de 6 pontas] (pv) (**oposição do brinquedo**).
- L8 - Guilherme: (xxx), não enta (entra) não [tira a peça do brinquedo e fala olhando para o Ulisses] (resposta)
- L9 - Guilherme: [tenta encaixar a estrela no encaixe de estrela de 7 pontas] (resposta) (**oposição do brinquedo**)
- L10 - Guilherme: [vira a estrela de cabeça para baixo e continua tentando encaixar no encaixe de estrela de 7 pontas] (resposta) (**oposição do brinquedo**)
- L11 - Guilherme: [vira a estrela de lado e encaixa até a metade no encaixe de estrela de 7 pontas] (resposta) (**oposição do brinquedo**)
- L12 - Guilherme: [bate duas vezes a estrela dentro do encaixe de estrela de 7 pontas, depois tenta empurrá-la no encaixe] (resposta) (**oposição do brinquedo**).
- L13 - Guilherme: Não enta não [tenta abrir a porta laranja] (resposta) (**oposição do brinquedo**).
- L14 - Guilherme: [abre a porta vermelha e coloca a estrela dentro] (resposta)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Neste contexto em particular, apresentamos interações entre crianças que alternam entre ajudar-se mutuamente e disputar brinquedos, as quais se tornaram progressivamente mais complexas ao longo do tempo. Além disso, observa-se uma diminuição gradual dos conflitos mediados por adultos, uma vez que as próprias crianças passaram a gerenciar suas interações de forma mais autônoma. Além disso, destacamos as estratégias sofisticadas que as crianças podem empregar para mediar o grupo, inclusive por meio da imitação da fala do adulto (Ex. 5; L6), de maneira totalmente coerente e contextualizada.

No que se refere ao desenvolvimento de estratégias para expressar oposição, é interessante observar a maneira como Joaquim tenta afastar o amigo, apresentando sua oposição como uma proibição e justificando-a: "Não, to aqui" (Ex. 5; L3). Essa frase pode ser interpretada como "Você não pode vir para este local, pois

eu já estou aqui", em que Joaquim utiliza recursos linguísticos complexos, como entonação, altura e volume de fala, para enfatizar e justificar sua oposição. Dessa maneira, compreende não só a importância de fazer uso de elementos verbais na interação, como a necessidade de justificar seu ponto de vista. Na sequência, repete o enunciado construído pelo adulto na tentativa de mediar a situação "*sem empurrar, é carinho*" (Ex. 5; L6), reorganizando sua oposição enquanto uma ordem e investindo seu próprio posicionamento de maior autoridade ao resgatar a intervenção do adulto. Tais estratégias sugerem uma compreensão progressiva de estratégias argumentativas – como o uso de recursos verbais (entonação e léxico) e a necessidade de justificar oposição e argumento de autoridade (imitação).

Em continuidade, Guilherme tenta novamente encaixar a peça, porém não obtém sucesso. Ele expressa sua oposição ao dizer "não enta (entra) não" (Ex. 5; L8), mostrando que está pensando em voz alta. Isso torna o processo de tentativa e erro um pouco mais complexo, já que ele correlaciona ação verbal e não verbal. Além disso, Guilherme busca a mediação do adulto ao direcionar seu olhar. Em seguida, ele decide girar a peça, procurando uma posição adequada para o encaixe, o que revela uma compreensão mais refinada sobre o funcionamento do brinquedo. Após diversas tentativas nas quais tenta movimentar e mesmo empurrar a peça, conclui pela impossibilidade, verbalizando "*Não enta não*" (Ex. 5; L13), e resolve o impasse de maneira criativa ao colocar a peça no brinquedo através de uma porta alternativa. Ao enunciar "*não enta (entra) não*", a criança organiza em um enunciado sua experiência de oposição, de certo modo o próprio objeto - o brinquedo - resiste a seu ponto de vista (tentativas de encaixar a peça). A dupla negação em posição *pré-* e *pós-verbal* destaca o caráter negativo do enunciado. Segundo Rocha (2013), negações desse tipo (*pré-* e *pós-verbal*) são possíveis quando a proposição negada já está direta ou indiretamente presente no discurso em questão, o que sugere, mais uma vez, que se trata de um diálogo consigo mesmo, produzido em voz alta, através do qual a criança organiza as próprias ações.

Ou seja, ela não constata somente naquele momento que a peça não entra, mas organiza sua constatação em um enunciado, tornando-a mais complexa.

A estratégia de pensar em voz alta, avaliando suas próprias ações, usada nas linhas 8 e 13 do exemplo 5, possibilita que a criança estabeleça relação mediada consigo mesma, ocupando simultaneamente o papel de criança e adulto. Nesse momento, a fala parece ter dupla função, constatação da impossibilidade e compreensão da situação para a criança mesma, bem como comunicação e demanda de intervenção do adulto. Esse processo de diálogo será posteriormente internalizado em um processo de imaginação e diálogo interno (VIGOTSKI, 2007).

No exemplo subsequente, é possível observar a elaboração de oposições ainda mais diversas. Como no trabalho de Arendt (2019), a argumentação entre pares é ressaltada, visto que possibilita a reelaboração de oposições, a criança testa novas possibilidades e se desafia. Neste exemplo, as mesmas duas crianças da situação anterior voltam a disputar espaços no brinquedo, mas agora Joaquim faz uso de recurso lúdico, imitando uma buzina de automóvel como estratégia para expressar sua oposição de maneira menos diretiva.

Exemplo 6 – Sessão 5 (17/05/2019). Total de 2 pesquisadores e 5 crianças presentes.

L1 - Guilherme: [tentando encaixar a estrela no encaixe de estrela de 7 pontas com as duas mãos] (pv)

L2 - Joaquim: Bi (breve) [bate de leve o “+” na mão do Guilherme] (oposição)

L3 - Guilherme: [desliza a mão que o Joaquim bateu entre o encaixe oval e o de “+”, ao lado do encaixe de estrela de 7 pontas] (resposta)

L4 - Joaquim: Biii (mesma altura, dura +-2s) [Bate de leve o “+” na mão do Guilherme] (oposição)

L5 - Joaquim: [recua e dá uma gargalhada] (3s)

L6 - Guilherme:[continua brincando, com as mãos onde estavam, olhando para o brinquedo] (resposta)

L7 - Joaquim: Bi (alto)[bate com o “+” no brinquedo, com força, em cima do encaixe de estrela de 7 pontas] (oposição)

L8 - Guilherme: Não enta, não (calmo, falando com o Pesquisador sobre a estrela que não conseguiu encaixar) [tira a mão do brinquedo] (resposta)

L9 - Joaquim: Bi # bi # bi [bate com a peça 3 vezes entre o encaixe de estrela de 7 pontas e o encaixe de cone; a cada “bi”, uma batida; olhando para o brinquedo]

L10 - Joaquim: bi, bi, bi, bi, bi (mais rápido) [bate com a peça no brinquedo, bate com a peça no brinquedo, bate com a peça no brinquedo, olha para o Pesquisador, bate com a peça no brinquedo olhando para o Pesquisador]

L11 - Pesquisador: [Não olha, continua parado]

L12 - Guilherme: [parado, com a mão em cima do brinquedo, entre o encaixe de triângulo e o de estrela de 6 pontas] (pv)

L13 - Joaquim: nhá nhá (?) (gritando) [tentando empurrar a mão do Guilherme, segurando a peça] (oposição)

L14 - Guilherme: [deixa a mão no brinquedo] (resposta)

L15 - Joaquim: aa (alto) [empurra a mão do Guilherme] (oposição)

L16 - Pesquisador: Deixe ele brincar um pouquinho, deixe ele encaixar a peça aqui [tira com cuidado a mão do Guilherme do brinquedo] (oposição)

L17 - Guilherme: [coloca três dedos no cantinho do brinquedo e abre a porta laranja] (resposta)

L18 - Joaquim: [encaixa o “+” no encaixe de “+”; a peça entra]

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Um dos tópicos de reflexão que surgiram durante as sessões se relaciona à interação entre pares durante as atividades propostas. No início, principalmente nas duas primeiras sessões, pouca ou nenhuma interação entre pares foi registrada. Gradualmente, as crianças passaram a interagir com mais frequência, porém, na maioria das vezes, a partir de conflitos em torno do brinquedo e suas peças.

Os conflitos não cessaram, mas apontamos que suas resoluções se tornaram mais independentes dos adultos e, também, mais complexas. De início, as crianças faziam pouco ou nenhum

uso de elementos verbais. Em contraste, conforme evidenciado nos exemplos 5 e 6 durante as sessões mais recentes, notamos que as ações das crianças passaram a ser acompanhadas por interações verbais em várias ocasiões. Observamos, sobretudo, que as crianças buscaram ajuda do adulto quando enfrentaram dificuldades em se fazer entender.

Não obstante, a mediação do adulto passou a ser cada vez menos necessária no sentido de evitar o conflito físico. Inicialmente, quando diante da oposição de um par ou, até mesmo, como forma de se opor a um ponto de vista, as crianças faziam uso apenas de elementos físicos, como puxar o brinquedo para si ou bater nos colegas com alguma das peças, por exemplo. O uso de atrito físico como forma de se colocar ou de se opor permaneceu constante, porém mais complexo. Através de exemplos, observamos as crianças utilizando gestos para indicar qual peça desejavam encaixar (Ex. 6, L10) e retirando a mão de um colega quando perceberam que ele não conseguiria realizar a ação.

É possível destacar um aumento significativo na quantidade de episódios nos quais as crianças buscaram ativamente ajudar os colegas que não estavam conseguindo encaixar uma peça, assim como uma busca ativa pela atividade em grupo, em detrimento da brincadeira individual (mais comum nas primeiras intervenções).

Na situação descrita no exemplo 6, Joaquim quer encaixar uma peça, mas o encaixe escolhido estava bloqueado pelo colega que brincava próximo a ele. Então, para pedir licença, a criança começa a fazer um som semelhante a uma buzina (Ex. 6; L2, 4, 7, 9 e 10), como se a peça fosse um carrinho. Conforme o colega ignora sua ação, ao continuar ocupando o espaço que ele gostaria de usar, Joaquim começa a aumentar a altura e a frequência do som. A partir deste episódio, é possível interpretar que a criança buscou ressignificar a situação – oposição do colega –, interpretando-a a partir de recursos frequentemente utilizados em brincadeiras de carrinho. Assim, ele ressignificou o papel daquela peça (que passou então a ser um carrinho) e se utilizou do som de buzina (que foi variando de intensidade e frequência no decorrer da situação)

como uma estratégia para lidar com a oposição gerada pelo colega. O uso de uma estratégia lúdica para encarar a situação tornou o confronto menos agressivo. Além disso, como uma forma de evidenciar a sua oposição, ele fez uso do aumento da entonação e da frequência de sua fala (“bi”), somado à ação de bater com a peça no brinquedo a cada repetição da palavra.

É possível observar um avanço no uso de recursos linguísticos e na compreensão dos elementos argumentativos ao longo das intervenções, os quais passaram a ser utilizados na resolução de conflitos em substituição a elementos físicos. Cada uma das estratégias aqui registradas – tentativa e erro, uso de recursos verbais, estratégias lúdicas de oposição – passaram por processos por meio dos quais se tornaram mais elaboradas e complexas.

A partir dos recortes analisados neste capítulo, constata-se que não apenas houve uma melhora na qualidade do processo de argumentação como um todo, mas também de outros elementos relacionados a esses processos. São exemplos dessa melhora qualitativa a automediação do grupo em situações de conflito, assim como o uso mais elaborado da linguagem verbal e do desenvolvimento cognitivo.

5. Considerações finais

Como resultado, podemos concluir que o brinquedo selecionado proporcionou o surgimento de ações relacionadas à argumentação, evidenciando uma melhoria na qualidade dessas ações. Além disso, é relevante ressaltar o papel fundamental da mediação do adulto nas atividades lúdicas, estimulando a produção infantil de forma discursiva e favorecendo o desenvolvimento das habilidades argumentativas das crianças.

Apesar de serem confrontados com outras pesquisas citadas neste artigo, como Arendt (2019) e Ehrlich (2011), que destacam as limitações da presença do adulto, é importante salientar que os objetivos de uma pesquisa podem influenciar essa perspectiva. Neste estudo, buscamos discutir e demonstrar se o brinquedo

escolhido, juntamente com a estrutura de coleta de dados adotada, seria eficiente para incentivar a ocorrência de situações argumentativas, a partir da oposição inerente à própria estrutura do brinquedo.

Nesse sentido, o adulto mediador tanto apresenta o brinquedo para as crianças como a de mediar suas interações de modo a minimizar situações que sejam completamente fora daquilo que as crianças são capazes de realizar com ou sem mediação.

Apesar de constatarmos a efetividade das intervenções e as potencialidades do brinquedo de encaixe, é importante considerar que as melhorias no processo de argumentação e em elementos relacionados podem ter sido influenciadas não apenas pela ferramenta em si, mas também pela consistência das intervenções realizadas. Essas intervenções desempenharam um papel central nas interações e nas relações das crianças, tendo o brinquedo de encaixe como um elemento centralizador. Vale ressaltar que essas intervenções operaram em uma interseção entre atividade dirigida e brincadeira livre.

Referências

ARENDET, Birte. Discourse acquisition in peer talk – The case of argumentation among kindergartners. **Learning, Culture and Social Interaction - Elsevier Ltd**, Amsterdam, v. 23, p. 1-21, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CORSARO, William Arnold; RIZZO, Thomas. Disputes in the peer culture of American and Italian nursery school children. In GRIMSHAW, Allen. (Org.). **Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 21-66.

DEL RÉ, Alessandra. Jogos de pronomes, marcadores linguísticos e movimento discursivo no diálogo entre uma criança e seus pais: manifestação da subjetividade. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 405-429, 2010.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DODANE, Christelle; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. La prosodie dans l'acquisition de la négation: étude de cas d'une enfant monolingue française. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 335-360, 2010.

EHRlich, Sara Zadunaisky. Argumentative Discourse of Kindergarten Children: Features of Peer Talk and Children-Teacher Talk. **Journal of Research in Childhood Education**, London, v. 25, n. 3, p. 248-267, 2011.

LEITÃO, Selma; FERREIRA, Ana Paula Monteiro. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In: MEIRA, Luciano; SPINILLO, Alina Galvão (Orgs.). **Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem**. Recife: Editora da UFPE, 2006. p. 236-258.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

LEITÃO, Selma. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, Alessandra; FERNANDES, Silvia. (Org.). **A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 35-60.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **Argumentação na Escola:**

O Conhecimento em Construção. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 13-46.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, 1994.

MOREK, Miriam. Constructing social and communicative worlds – the role of peer-interactions in preadolescents' discursive development. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 3, n. 2, p. 121-133, 2014.

ROCHA, Rafael Stoppa. **A negação dupla no português paulistano**. 2013. 97 f. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-05062013-122818/pt-br.php>. Acesso em: 22 jan. 2023.

VASCONCELOS, Angelina Nunes de; JIMENEZ, Beatriz Vilalta; SILVA, Francisco Jafet Monteiro Teles. Argumentação e aquisição da linguagem: desenvolvimento e educação infantil. **Cadernos de Linguística**, v. 1, p. 1-16, 2020.

VASCONCELOS, Angelina Nunes de; LEITÃO, Selma. Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 119-146, 2016.

VIEIRA, Alessandra Jacqueline; DEL RÉ, Alessandra. Argumentação, humor e incongruência na linguagem da criança. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 1133-1149, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2019. p. 103-118.

CAPÍTULO 11

O BILINGUISMO DO PONTO DE VISTA DIALÓGICO-DISCURSIVO: A REFERÊNCIA COMO MARCA DE SINGULARIDADE NA FALA DE DUAS CRIANÇAS PEQUENAS

Paula Cristina Bullio

(FASESP)

Fernanda Martins Moreira

(UNESP-FCLAr)

1. Introdução

A produção deste capítulo é resultado do diálogo existente há alguns anos entre as autoras, no âmbito dos grupos GEALin (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem da Unesp de Araraquara) e NALíngua (CNPq), e do interesse em comum nas pesquisas sobre o fenômeno do bilinguismo sob um ponto de vista dialógico-discursivo.

É importante ressaltar que os estudos sobre o fenômeno do bilinguismo são influenciados por múltiplas variáveis, como fatores linguístico-discursivos, cognitivos, culturais, históricos e sociais, podendo ser observados de diferentes pontos de vista teórico-metodológicos, o que define também o olhar lançado sobre o fenômeno. Há pesquisas cujo foco é a percepção (BIALYSTOK, 2001; KROLL, GROOT, 2005), a produção (BORGES, 2003), a relação aquisição/aprendizagem de segunda língua (KRASHEN, 1982), além de estudos que envolvem o contexto familiar (DE HOUWER, NAKAMURA, 2021), o escolar (GARCIA, 2009; NOBRE, HODGES, 2010) e aqueles que discutem a educação bilíngue (CUMMINS, SWAIN, 1986; BAKER, 2001; CAVALCANTI, 1999).

Vale ressaltar que, no cenário brasileiro, uma parcela significativa das pesquisas acadêmicas sobre o fenômeno do bilinguismo tem se direcionado especificamente ao ambiente da sala de aula de Língua Estrangeira (LE). Nesse âmbito, algumas abordagens conceituam os indivíduos que estão em processo de aprendizagem de uma nova língua como sendo bilíngues. No entanto, há também pesquisas, tanto no Brasil quanto no âmbito internacional, que exploram questões relacionadas aos imigrantes e a seus desafios sociais, ao fenômeno do *code-switching* e aos indivíduos residentes em países oficialmente bilíngues, bem como ao multilinguismo e a outros temas afins. Cada olhar de investigação apresenta uma compreensão das dinâmicas linguísticas e socioculturais envolvidas no fenômeno do bilinguismo.

Neste texto, considerando os aspectos culturais, ideológicos e sociais envolvidos no processo de aquisição das línguas, expomos os resultados de estudos que envolvem a produção de duas crianças: uma em fase de aquisição das línguas maternas (LMs), em contexto familiar (2;5 anos e 3;2 anos), e a outra em contexto escolar (2;10 anos e 3;7 anos) no processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua (L2), em contexto escolar.

A referência é um dos elementos estudados neste trabalho, pois oferece pistas da constituição da subjetividade das crianças, marcando a singularidade dos sujeitos. A análise das expressões referenciais de autodesignação e de designação do outro (sobretudo nas marcações de pessoa: verbos e pronomes pessoais) permite pensar a referência como forma de flagrar a constituição da singularidade dessas duas crianças em uma perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1997, 2006).

A hipótese inicial é de que a criança bilíngue adquire os aspectos sociais, culturais e ideológicos nas duas línguas, mas de forma diferente das crianças monolíngues. A singularidade é o que faz com que o processo de aquisição da criança bilíngue seja diferente de qualquer outra criança, já que nenhuma entra na língua(gem) da mesma forma. Além disso, existem especificidades no processo de aquisição das duas línguas

maternas (LMs) ou de aquisição da segunda língua (L2), o que torna os processos diferentes.

Para concluirmos esta introdução, gostaríamos de apresentar as duas crianças pertencentes a diferentes contextos de bilinguismo: M., a criança observada no contexto de bilinguismo familiar, e G., a criança observada no contexto de bilinguismo escolar. Os dados foram coletados em vídeo e fazem parte do banco de dados do grupo NALíngua (CNPq).

M. é uma criança de origem franco-brasileira, cujo pai é francês e cuja mãe é brasileira. Desde o seu nascimento, ela tem contato com o português brasileiro (PB) e o francês. A família reside na França, e a mãe se comunica com a criança em português, enquanto o pai o faz em francês. Esses dados são provenientes de um estudo longitudinal conduzido por Bullio (2014).

G. é uma criança brasileira, cujos pais são monolíngues e cuja primeira língua é o português brasileiro (PB). Eles residem em uma cidade do interior de São Paulo. A pedido da mãe, G. frequenta aulas particulares de inglês três vezes por semana, com duração de uma hora cada aula, em uma escola de idiomas. Essas aulas foram iniciadas quando a criança tinha um ano e três meses de idade com uma interação exclusivamente em inglês, por meio de atividades lúdicas e rotineiras. Os dados fazem parte de um estudo longitudinal conduzido por Moreira (2021) e de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento.

2. Perspectiva teórica

2.1 Gêneros, subjetividade e singularidade

Conforme mencionado anteriormente, nossas pesquisas se apoiam na perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN, 1997, 2006), a qual entende que a linguagem se organiza em gêneros discursivos que emergem nas esferas de atividades, sendo os gêneros constituídos por forma, conteúdo e estilo. Segundo Bakhtin, a entrada na língua se dá por meio dos gêneros do discurso:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2006, p. 282).

O gênero discursivo apresenta características tanto estáveis quanto mutáveis. Ele é estável devido à presença de traços identificáveis, mas também é mutável “porque está em constante transformação, se altera a cada vez que é empregado, havendo mesmo casos em que um gênero se transforma em outro” (SOBRAL, 2005, p. 115). Essa estabilidade dos gêneros é necessária, uma vez que seria inviável criar novas formas de comunicação a cada ocasião, em cada sociedade e em cada situação. A materialização dos gêneros ocorre por meio dos textos, através do discurso, o que se dá a partir das escolhas da forma de composição, do tema e do estilo. No entanto, a mutabilidade dos gêneros acontece porque, a cada projeto de dizer, eles sofrem alterações.

Considerando-se também o aspecto cultural da linguagem, inevitavelmente faz-se necessário discutir os gêneros e sua relação cronotópica, uma vez que a interação ocorre sempre entre sujeitos em um determinado espaço-tempo. Do ponto de vista da aquisição de linguagem, isso significa entrar em um universo sociocultural. No caso de sujeitos bilíngues, eles adentram, pelo menos, em dois universos distintos (duas línguas, duas culturas) que coexistem em constante diálogo, conforme proposto por Bakhtin.

Para nos referirmos à subjetividade, pensamos, em concordância com Falasca (2012), que existe uma subjetividade de base que orienta o funcionamento psíquico do indivíduo, conferindo-lhe o papel de sujeito no mundo. Essa subjetividade é formada pela linguagem, uma vez que é por meio dos enunciados que o indivíduo entra em contato com o mundo, através dos

processos de socialização e interação. Essa subjetividade está em constante transformação ao longo da vida e possibilita diferentes posicionamentos do sujeito em relação aos textos com os quais ele lida, permitindo, assim, que ele se diferencie dos outros por meio do que cria para si. A subjetividade diferencia o “eu” do outro, pois “sua subjetividade está em um movimento de constituição – ou melhor, há um movimento de constituição mútua entre o “eu” e o outro. Sendo assim, esta subjetividade constitutiva do ser é, por excelência, social, e se constrói socialmente, nas relações com o outro” (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012, p. 63).

Podemos dizer que a singularidade está relacionada a uma materialidade específica, representando a posição do sujeito em um determinado contexto sócio-histórico. Sua singularidade é incorporada diretamente no discurso, no espaço e no tempo, tornando-se irrepetível e única. Portanto, cada “ato singular”, cada forma de linguagem, diálogo ou discurso, carrega consigo marcas de subjetividade, que são essencialmente diferentes singularidades.

As marcas de subjetividade, ou seja, as singularidades, revelam um sujeito que está enunciando, manifestando-se e assumindo uma posição em relação a outros discursos. No início do processo de aquisição da linguagem, é possível que a busca pelo “eu” subjetivo da criança pequena seja dificultada pela relação entre as palavras do outro e as palavras próprias. Isso ocorre porque o desenvolvimento linguístico da criança acontece a partir das interações com os outros (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012).

2.2 Bilinguismo

O pesquisador François Grosjean (1994) afirma que os estudos sobre o bilinguismo a partir da linguística são frequentemente cercados por equívocos e interpretações errôneas. Muitas pessoas acreditam que se trata de um fenômeno raro e que os indivíduos bilíngues devem falar e escrever fluentemente em suas línguas, não ter sotaque e ser capazes de traduzir e interpretar tudo o que veem

e ouvem. No entanto, a realidade é diferente, pois a maioria dos países do mundo é bilíngue, e pessoas bilíngues podem ser encontradas em todas as classes sociais e faixas etárias, raramente sendo igualmente fluentes em suas línguas.

Além disso, não há consenso entre os pesquisadores em torno da definição de bilinguismo, o que se deve a inúmeros motivos, dentre os quais o fato de que diversos campos de estudo, incluindo Educação, Linguística, Sociolinguística, Linguística Aplicada, Neurolinguística e Psicolinguística, apresentam diferentes abordagens e questionamentos sobre esse fenômeno. Por exemplo, é possível indagar sobre os métodos e os níveis de mensuração do bilinguismo, os processos envolvidos na aquisição e no uso de duas ou mais línguas, os efeitos do bilinguismo no desenvolvimento individual, além do momento e da intensidade em que as crianças iniciam a fala nas duas línguas. Cada uma dessas áreas de estudo oferece perspectivas distintas que geram interpretações diversas em relação aos resultados.

Essas divergências conceituais podem ser constatadas, por exemplo, nos trabalhos de Bloomfield (1933), que define o bilinguismo como o domínio nativo de duas línguas, enquanto Weinreich (1953) argumenta que o fenômeno se refere ao uso alternado de duas línguas. Em contraste, Sanders (1988) sustenta que a mera competência em duas línguas caracteriza o bilinguismo. Já Grosjean (1997) postula que um indivíduo bilíngue é aquele que utiliza duas línguas em diferentes contextos do dia a dia, ultrapassando a mera competência linguística. No entanto, como observado por Harmers e Blanc (2000), o bilinguismo é um fenômeno complexo que requer análises individuais, interpessoais, intergrupais e sociais em diferentes níveis analíticos.

Além disso, conforme De Houwer (1990), há diversas circunstâncias em que as crianças podem se tornar bilíngues. Por exemplo, elas podem ser expostas a uma língua até os dois anos de idade e, posteriormente, começar a ter contato regular com uma segunda língua, além da primeira. Em algumas situações, a segunda língua pode substituir completamente a primeira. Há

ainda casos em que a criança é exposta de forma regular a duas línguas ou, até mesmo, a mais do que duas, desde o nascimento ou em um curto período de tempo.

Não se trata aqui de realizar um inventário de todas essas posições, mas de destacar como a discussão é ampla e controversa, como mencionado anteriormente neste texto e, também, nas discussões anteriores de Bullio (2014) e Moreira (2021).

De Houwer (1995) afirma que, quando a criança é exposta às duas línguas desde o nascimento, ela teria duas LMs, e a situação na qual a exposição regular a uma segunda língua ocorre depois do primeiro mês do nascimento, mas antes dos dois anos de idade, seria chamada de aquisição bilíngue de segunda língua. Mesmo assim, o que é realmente necessário é especificar quando a exposição às duas línguas ocorreu. No caso da criança M., ela foi exposta às duas línguas desde o nascimento e, portanto, entendemos que ela tem duas línguas maternas (LMs), o português e o francês. Por sua vez G. foi exposta à segunda língua quando estava com 1 ano e 3 meses, em um contexto escolar, de modo que, consideramos o português sua língua materna e o inglês sua segunda língua.

Apesar das duas crianças estarem em diferentes contextos – M. em ambiente familiar e G. em ambiente escolar –, encontramos dois pontos em comum entre elas. O primeiro é que ambas estão envolvidas em situações em que a abordagem adotada é a de uma pessoa-uma língua. No caso de M., a mãe brasileira se comunica exclusivamente com a criança em português, enquanto o pai francês interage com ela somente na língua francesa. No caso de G., os pais são monolíngues falantes do português e apenas interagem com a criança em português, ao passo que tanto a professora quanto os funcionários da escola se dirigem à criança apenas em inglês com o objetivo de maximizar a sua exposição à segunda língua. Embora as motivações de cada caso sejam diferentes, as abordagens são similares.

Destacamos que a língua dominante da criança e/ou o contato com línguas de prestígio influenciam a manutenção do bilinguismo

até a idade adulta. Embora essas questões sejam relevantes, elas não serão tratadas neste trabalho, mas abordaremos como as línguas presentes durante a infância se relacionam, constituindo a subjetividade da criança e a posicionando em um lugar de sujeito e de estar no mundo pela linguagem e na linguagem. Portanto, em concordância com Grosjean (1982), acreditamos que o bilinguismo na infância ocorra, na maioria das vezes, porque a criança tem uma necessidade de se comunicar com pessoas que têm um papel importante em suas vidas – mãe, pai, irmão, amigos, professores etc. Caso essa situação se mantenha, ela continuará bilíngue, mas, se a criança não tiver mais a necessidade de se comunicar com essas pessoas, que - por diferentes motivos - podem deixar de ter relevância para a criança, ela se tornará monolíngue.

Sendo assim, salientamos o segundo ponto observado: a importância para a criança do seu interlocutor e a necessidade de se comunicar e interagir com o outro. Observamos essa relevância tanto no caso de M. com seus pais quanto no caso de G. com sua professora, visto que, nesse segundo caso, também foi construído um vínculo afetivo entre a criança, a professora e o espaço em que elas estavam.

Em nossa abordagem, como já mencionamos anteriormente, acreditamos que há diferenças entre a aquisição de duas línguas e a aquisição de apenas uma língua, concordando com a afirmação de Serratrice (2013, p. 89), que aponta que “os resultados dos falantes bilíngues tendem a seguir um padrão de desenvolvimento distinto em comparação aos monolíngues, dependendo dos aspectos que estão sendo estudados”. Isso ocorre porque não é justificável esperar que as estruturas sintáticas de uma criança bilíngue sejam exatamente as mesmas de duas crianças monolíngues, já que as circunstâncias de aquisição são diferentes (NICOLADIS; GENESEE, 1997, p. 301).

Quando crianças estão adquirindo simultaneamente duas línguas, elas são expostas a uma fala mais complexa e heterogênea em comparação aos monolíngues. Isso implica que há diferenças não apenas quantitativas, mas também qualitativas, na linguagem

direcionada às crianças bilíngues, uma vez que as duas línguas podem ser faladas tanto por falantes nativos quanto por falantes não nativos (BIJELJAC-BABIC; SERRES; HOHLE; NAZZI, 2012, p. 1). Esses pesquisadores afirmam que, devido às variações na prosódia, no vocabulário e na sintaxe das línguas, as habilidades de processamento linguístico dos bilíngues inevitavelmente serão distintas em relação aos monolíngues e, até mesmo, entre os próprios bilíngues, dependendo das combinações de línguas que estão sendo aprendidas.

Entretanto, de maneira geral, as crianças bilíngues conseguem adquirir com sucesso suas duas línguas simultaneamente, havendo indícios de que elas passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento e nos mesmos períodos que as crianças monolíngues. Essas informações contradizem algumas afirmações infundadas feitas por profissionais, como certos professores e médicos, que sugerem que crianças bilíngues são atrasadas em relação às crianças monolíngues (SERRATRICE, 2013; NICOLADIS; GENESEE, 1997; BIJELJAC-BABIC; SERRES; HOHLE; NAZZI, 2012). Assim, é essencial analisar o desenvolvimento linguístico das crianças de forma abrangente, considerando ambas as línguas.

2.3 Referência como traços de singularidades

A possibilidade de a criança imaginar e conceber o outro é considerada crucial para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. A referência a si mesma revela um movimento da criança na compreensão do “eu” (quem fala) e do “outro-tu” (com quem se fala) no discurso. As marcas de referência são indicadores valiosos da formação da subjetividade da criança, pois permitem capturar momentos desse processo de aquisição e uso dessas marcas na interação.

Dessa forma, buscamos estabelecer conexões entre as formas utilizadas por essas crianças para se referirem a si mesmas e o processo de constituição de sua subjetividade, que ocorre no

diálogo com o outro. Compreendemos que os aspectos pragmáticos e linguísticos estão intrinsecamente ligados. Como afirma Silva (2009, p. 91), “se a enunciação é apropriação da língua por um locutor, trata-se do fato de que a criança se apropria de toda a língua (tem a sua disposição todos os níveis e unidades)”.

Com base nessa perspectiva e retomando o que foi mencionado anteriormente, analisaremos as marcas de referência de primeira e segunda pessoa, tendo como ponto de partida a proposta de Salazar-Orvig (2009). Essa proposta argumenta que a aquisição precoce da pragmática ou dos valores referenciais semânticos não pode ser explicada apenas por fatores inatos ou pelo que a criança ouve e repete, mas sim pelas implicações da experiência comunicativa. Nesse sentido, nossa abordagem busca explorar uma perspectiva dialógica, embasada nas concepções de Bakhtin (1997), François (1994) e Tomasello (2003). Este último autor enfatiza que o “ideal” seria um modelo que considerasse não apenas o nível da frase ou do sintagma, mas também o uso da linguagem, ou seja, a fala e o diálogo. Portanto, o estudo da aquisição de expressões referenciais em diálogo pode contribuir para uma reflexão mais ampla sobre o desenvolvimento infantil.

Iniciamos nossa análise com o estudo de Salazar-Orvig (2009), que oferece uma visão geral da aquisição dos pronomes pessoais e demonstrativos em francês. Assim como a pesquisadora, buscamos demonstrar que as habilidades pragmáticas precoces estão intrinsecamente relacionadas a um certo domínio do diálogo. O uso dos pronomes também está associado à sua relevância para a dinâmica do diálogo. As crianças parecem escolher entre o pronome e o nome de acordo com a enunciação, que faz parte de uma única relação de continuidade ou de uma relação contrastante com a enunciação do interlocutor. As crianças parecem distinguir os movimentos dialógicos e selecionar as ferramentas linguísticas adequadas para se expressarem. Portanto, podemos afirmar que existe uma estreita relação entre a aquisição da linguagem e as unidades de entrada na linguagem, considerando-se diferentes jogos dialógicos (FRANÇOIS, 1994).

3. Metodologia

Como dito anteriormente, os dados de duas crianças foram analisados nas pesquisas de Bullio (2014) e Moreira (2021), sendo a primeira criança M. e a segunda, G.

Os dados de M. foram gravados em vídeo dos 2;5 aos 3;2 anos de idade. Ela é bilíngue, nasceu e mora na França com o pai, que é francês, e com a mãe, que é brasileira; tem uma irmã mais velha, que, durante as gravações, tinha 8 anos de idade e que também é bilíngue e convive com uma babá brasileira. Nas primeiras gravações (da primeira à quinta), M. ainda não estava na escola e, portanto, seu contato com o francês era mais com o pai e com pessoas que visitavam a casa. Depois desse período, ela passou a ir à escola e a ter mais contato com a língua, um contato mais formal.

Os dados de G. foram coletados em vídeo em uma escola de idiomas. As aulas ocorriam três vezes por semana, com duração de uma hora e com horários definidos. A programação de conteúdo era planejada pela professora sob a orientação da coordenação pedagógica da escola, embora houvesse flexibilidade devido à faixa etária da criança. Nas aulas particulares de G., a atenção da professora era exclusivamente direcionada a ela, criando um ambiente semelhante ao contexto familiar de interação mãe-criança ou cuidador-criança/adulto-criança.

Foi acordado entre a mãe e a escola que G. deveria se sentir à vontade no ambiente escolar, assim como com as pessoas com quem ela interagia. Estabelecer um vínculo afetivo e proximidade com a professora era importante para que a criança se sentisse acolhida e tranquila durante as atividades propostas, como leitura de livros infantis, jogos, brincadeiras, canções etc.

Os registros foram feitos em vídeo mensalmente, com sessões de aproximadamente uma hora. Os trechos relevantes para a transcrição foram selecionados levando em consideração a interação, os gestos, as vocalizações, a participação da criança e demonstrações de interesse. Foram analisadas 10 sessões,

abrangendo-se o período entre os 2 anos e 10 meses e os 3 anos e 7 meses de idade de G.

Durante as gravações, todos os participantes, incluindo a observadora e funcionários da escola presentes, interagiram espontaneamente com a criança, em inglês. Essa interação é significativa para a pesquisa, pois ocorre em um contexto mais natural do que em um laboratório de línguas.

Os dados das pesquisas aqui apresentadas foram transcritos de acordo com as normas CHAT – *Codes for the Human Analysis of Transcripts*, utilizando-se o programa CLAN – *Computerized Language Analysis*. Essas normas foram fornecidas gratuitamente pela base de dados CHILDES – *Child Language Data Exchange System*, um sistema de intercâmbio de dados de linguagem da criança, que tem como objetivo facilitar o compartilhamento de dados e promover um maior rigor metodológico (MACWINNEY, 2000).

Desde 2009, o grupo GEALin (FCL-Ar) tem utilizado o programa CLAN em diversos trabalhos, buscando padronizar a forma de transcrição e facilitar o compartilhamento dos dados. Além de auxiliar nas transcrições de áudio e vídeo, o CLAN também possibilita análises automáticas. Para auxiliar os pesquisadores, um manual foi traduzido e adaptado para o português por Del Ré, Hilário e Mogno (2012).

4. Os dados

Para uma melhor compreensão dos fragmentos transcritos a seguir, apresentamos alguns códigos de acordo com o manual citado anteriormente. São eles: MOT: refere-se à mãe, CHI: refere-se à criança, OBS: refere-se à observadora, TEA: refere-se à professora, %act: refere-se às linhas de ação que descrevem a cena ou os gestos, xxx: refere-se a enunciado ininteligível e @s:por refere-se a enunciados em português na fala de G. Iniciaremos nossas análises com um dado de M.

Em nossas observações, pudemos constatar que a criança utiliza o *code-switching*, a troca de línguas, durante as interações,

tanto com o pai quanto com a mãe para se impor discursivamente. E, em muitos momentos, essa troca vem acompanhada das marcas de referência. Vejamos um exemplo:

Sessão 1 – Mãe e M. (2;5 anos) estão iniciando a leitura de um livro.

184 *MOT: ali Marina vai contar p(a)ra mamãe essa história .

185 %act: CHI abre o livro .

186 *MOT: olha, o que (es)tá acontecendo aqui ?

187 *MOT: conta .

188 *CHI: **tu voir t'aime** .

189 *MOT: ã?

190 *CHI: **é je t'aime** .

191 *MOT: ã?

192 *CHI: **je t'aime** .

193 *MOT: quem que (es)tá dizendo je t'aime?

194 *CHI: **je t'aime papa** .

195 *MOT: ah é o papai (es)tá dizendo je t'aime?

196 *MOT: e a mamãe (es)tá dizendo o quê?

197 *CHI: te amo .

[...]

218 *OBS: conta p(a)ra mim a história.

219 *CHI: xxx .

220 %act: **CHI fecha o livro**

Neste trecho, temos uma situação em que a mãe pede para que a criança leia uma história para ela. Entretanto, M. não parece querer fazer o que a mãe está pedindo e, para não ler a história, fala uma frase em francês, desviando a atenção da mãe da leitura. A mãe pede para que ela repita, mas imediatamente percebe o formato desse encadeamento discursivo, do gênero e dá continuidade à conversa. Quando tenta voltar à leitura, M. fecha o livro, demonstrando que realmente não era sua vontade fazer essa atividade.

Percebemos que, além do *code-switching* e dos pronomes pessoais, a referência à primeira e à segunda pessoa também está presente com o uso de “je” e “tu”, a criança utiliza esse recurso, da

língua do pai, para distrair a mãe, neste caso. Além disso, percebemos que, neste exemplo, está ocorrendo uma negociação entre M. e a mãe. É uma marca de singularidade bastante clara do sujeito se colocando no discurso por meio de recursos linguísticos, o que revela uma parte de seu processo de subjetividade.

Em nossos estudos, pudemos constatar que as formas de autorreferência utilizadas por M. variam mais do que as utilizadas pela mãe e pelo pai – o que confirma nossa tese inicial de que a linguagem dirigida à criança não é decisiva nas produções infantis. Os dados confirmam a tese de Morgenstern (2006) e Caet (2013) de que há um aumento do uso do pronome pessoal “eu”. Apesar de M. ainda transitar entre os usos pronominais, nas últimas sessões, o uso do pronome pessoal de primeira pessoa parece estar estabilizado.

Vejamos um outro exemplo do *corpus*:

Sessão 14 – M. (3;2 anos) está ajudando a mãe a colocar a mesa para comer.

1437 *CHI: **eu** vo(u) [?] o doudou76.

1438 *CHI: **eu** vo(u) desce(r)

1439 *CHI: **eu** vo(u) bota(r) meu doudou aqui

1440 *CHI: non [?] tem pra pega(r) o meu doudou

1441 *CHI: pronto .

%act: CHI: [=canta!]

1453 *CHI: ele (es)tá bem [?] esse doudou.

1454 *MOT: hum ?

1455 *CHI: num muito, doudou ?

1456 *CHI: onde **eu** vo(u) leva(r) esse ?

1457 *CHI: xxx .

1458 *CHI: mamãezinha ?

1459 *MOT: o que, bebê ?

1460 *CHI: acabo(u): ?

1461 *MOT: acabo(u) o quê ?

1462 *CHI: **eu** botei o prato !

1463 *CHI: o doudou.

1464 *MOT: (vo)cê já boto(u) tudo, tudo ?

1465 *CHI: não, **eu** num quero bota(r) tudo po(r)que prime(i)ro **eu** vo(u) bebe(r) água

Como dissemos, neste momento, o uso do “eu” já está mais consolidado. Talvez pudéssemos, inclusive, dizer que a singularidade de M. está mais evidente neste momento devido ao uso constante do pronome pessoal no futuro imediato “eu vou” e no passado “eu achei”.

Além disso, podemos tecer algumas considerações a respeito de sua subjetividade e da maneira como ela lida com a língua e com seus interlocutores porque nesta interação, a mãe dá a M. a responsabilidade que antes era dada a sua irmã mais velha: a de preparar a mesa para o jantar. Sendo assim, a mãe, enquanto interlocutora de M. parece dar a ela um “status” de compromisso ao qual ela responde utilizando o pronome pessoal “eu” e demonstrando suas vontades, como no turno 1465.

Entretanto, ao mesmo tempo que temos essa configuração, M. produz ainda um verbo com sujeito nulo conjugado na terceira pessoa do singular no último turno “quer”, o que confirma que ela ainda está em momentos de transição e, mais uma vez, demonstra que a colocação de rótulos de qualquer tipo de estágio é reduzir muito a aquisição da linguagem.

Olhando, agora, para os dados de G., ao analisarmos em que contextos a criança produz os pronomes, encontramos uma diferença significativa quanto aos verbos que seguem os pronomes em inglês e em português. Em um primeiro momento, observamos que os pronomes de primeira pessoa (“I” e “eu”) se apresentam com algumas nuances distintas entre si. Os dados transcritos para o trabalho de Moreira (2021) compreendem entre 2;10 e 3;7 anos, com uma interação somente em inglês, embora a criança use algumas palavras do português. A busca automática utilizando-se o programa CLAN mostra 78 ocorrências do pronome em inglês “I” e 7 ocorrências do pronome em português “eu”. A frequência com que o pronome em inglês aparece não causa estranhamento, uma vez que a proposta, desde o início, é de uma interação somente em inglês.

No caso do pronome em inglês “I”, os verbos que se seguem são de dois tipos: verbos de ação (*I take, I didn't jump, I catch, I pick,*

I said, I made, I got, I xx crying, I finished, I fall, I hurt etc.) e verbos de não ação (*I need, I want, I think, I have, I can't see* etc.). No caso do pronome em português “eu”, não há verbos que indiquem ação, mas sim de não ação como posse, desejo e estado (“eu tenho”, “eu quero”, “eu sou”).

Outro ponto relevante observado nesses dados é que não encontramos o pronome de primeira pessoa em inglês seguido do verbo ser (“*I am*”) na produção da criança. Se, por um lado, o uso desse pronome em português está consolidado, levando-se em consideração também a idade da criança, em inglês, em processo de consolidação e só vai aparecer nos dados posteriores a este recorte. Apresentamos, a seguir, uma cena em que G. usa “eu sou”, mas não para se referir a ela e sim aos papéis atribuídos na brincadeira:

Sessão 7 – G. 3;02 anos. Após a professora colocar a canção “Baby Shark” para a G, ela brinca com o tubarão de pelúcia.

334 *CHI: você é@s:por baby shark ... mommy shark...mommy shark .

335 *TEA: the baby shark ?

336 *CHI: baby shark... baby shark... você é@s:por the daddy... **eu sou**@s:por miss

337 Stela the grandma... my é mommy .

338 %act: enquanto fala, CHI aponta para TEA, para o boneco, para si mesmo e olha para a OBS.

O fragmento apresentado é de um momento de interação espontânea, ou seja, que surge a partir de um tema apresentado na aula com a canção do “*Baby Shark*”, na qual os membros da família são apresentados. Nesse momento, a criança está segurando um bonequinho e, ao mesmo tempo, atribuindo papéis. No seu jogo simbólico, o brinquedo é o bebê tubarão (*baby shark*), a professora é o papai tubarão (*daddy Shark*) e enquanto que G. atribui a si mesma os papéis de avó (*the grandma*) e de mãe (*mommy*).

Sessão 9 – G. 3;06 anos. A professora brinca de esconde-esconde, (*hide and seek*) com o soldado de pelúcia.

299 *TEA: hum... where is the soldier? can you find it ?

300 %act: CHI está procurando o soldado e o encontra dentro de uma sacola de

301 pano

302 *CHI: the soldier isn't here... I found something xxx .

303 *TEA: ah... ah... you found the soldier .

304 OBS: that was difficult .

A brincadeira de esconde-esconde é bem conhecida das crianças pequenas. Nesse contexto, houve algumas adaptações, professora escondeu o soldado (*soldier*), um brinquedo de pelúcia, enquanto a criança contava até 10 com a cabeça escondida. Ao término da contagem, a criança saiu a procura do soldado. Em seguida, a professora trocou de papel com a criança, fazendo a contagem, enquanto a criança escondeu o soldado para que ela o encontrasse. Desse modo, a professora oferece à criança modelos de uso da língua, o verbo encontrar no passado (*found*) pode ser encontrado 8 vezes na produção da professora durante as brincadeiras, sendo 5 vezes precedido de “*you*” (*você*) e 3 vezes precedido de “*I*” (*eu*). Localizamos também o verbo encontrar (*find*) no infinitivo, como no enunciado 299, um total de 8 ocorrências com o verbo no presente ou infinitivo, sempre com “*you*”.

Ofertar exemplos é uma prática recorrente no ensino de línguas, isto é, a professora produz enunciados que podem ser ditos quando se encontra algo ou não se encontra. Há, então, uma tendência de a criança ter uma fala muito colada à da professora, mas, à medida que o enunciado passa a constituir o repertório da criança, ela fará os deslocamentos necessários. Percebe-se que, nesse dado, G. fez uso do verbo no passado, o que, de certa forma, é esperado no desenvolvimento da segunda língua.

Analisemos o enunciado 302. Em um primeiro momento, a criança diz que o soldado não está ali e, logo em seguida, diz que encontrou algo. Quando a criança usa o pronome em inglês “*I*”,

nota-se que o tipo de atividade que a professora propôs evoca o verbo “*find*” (encontrar), pois temos o movimento de procurar e, em algum momento, encontrar o que se procura. Aliás, a própria professora usou o mesmo verbo várias vezes.

Nos estudos em aquisição da linguagem, Morgenstern (2006) afirma que a criança pode referir a si mesma de diferentes maneiras durante o processo de aquisição. É comum a criança usar o próprio nome para referir a si mesma e, só mais tarde, usar o pronome de primeira pessoa do singular. Nos dados analisados, encontramos apenas um enunciado da criança usando G., o que pode indicar que, nesse processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua, o uso do nome próprio como marca de autorreferência é um pouco diferente para G.

Sessão 10 – G. 3;7 anos. A professora está brincando com G. de casinha com uma casa de pano e animais de pelúcia

573 TEA: what does he like to eat ?

574 %act: TEA aponta para o animal de pelúcia

575 *CHI: parrots .

576 *TEA: parrots ?

577 *CHI: cupcakes .

578 *TEA: ah... cupcakes !

579 *CHI: miss Mila .

580 *TEA: ahh.... no... [risos] .

581 %act: TEA nega, sinalizando com o dedo da mão

582 *CHI: G .

583 *TEA: no... [risos] .

584 *CHI: clothes .

585 *TEA: clothes ?

586 *TEA: no... he is a good boy .

587 *TEA: I think he prefers cupcake .

588 %act: CHI assente, balançando a cabeça

589 *CHI: it's nice .

590 *TEA: [risos]

Nessa cena, a produção do nome próprio pela criança para ser incluída como um objeto na brincadeira que ela propõe. Ela se coloca em terceira pessoa não para se referir a si mesma na ação, mas como uma das diferentes possibilidades do que o animalzinho gosta de comer: papagaios, cupcakes, a professora (*miss Mila*), G. e roupas. Observa-se a liberdade da criança em brincar nesse espaço com a professora, elemento já destacado na pesquisa de Moreira (2021), o que permite à criança arriscar causando ruptura e riso.

Percebemos que, para G., uma criança em processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua em contexto escolar, o uso do pronome de primeira pessoa nessas duas línguas se apresenta com características diferenciadas. Notamos que o pronome em inglês seguido dos verbos de ação e, mesmo, de verbos que não são de ações (*have, think*) aparece primeiro e com muita frequência devido ao tipo de atividades que são feitas na sala de aula, pois as atividades evocam certo movimento da criança, que está engajada nas brincadeiras, nos jogos, nas propostas da professora e nas que ela mesma faz.

No entanto, quando a criança diz algo de si, usando o verbo “ser”, o pronome em português aparece primeiro, é uma marca de singularidade, revelando a constituição da sua subjetividade, visto que a sua língua materna é a língua dominante, enquanto o inglês é a língua desse espaço escolar, que, para a criança, nada mais é do que um lugar de brincadeira, de ludicidade e, também, de afeto nessa outra língua – considerando-se o vínculo afetivo construído entre criança e professora durante os anos de permanência da criança na escola (de 1;3 anos a 7 anos).

5. Considerações finais

Os dados e as análises aqui apresentados nos mostram que é possível recuperar indícios da manifestação da subjetividade da criança por meio do uso (singular) de marcadores linguísticos e por meio dos gêneros, os quais a criança reconhece e dos quais faz uso

para entrar na língua(gem), seja esta língua a sua materna ou a segunda língua.

Como vimos, a subjetividade é formada pela linguagem, no encadeamento de enunciados, na socialização. Nos nossos dados, observamos que as duas crianças estão em contextos de interação nos quais elas socializam e se constituem enquanto sujeitos em trocas com o outro, seja a mãe ou a professora. A relação gerada entre as palavras do outro e as próprias vai se esvaindo à medida que tanto M. quanto G. começam a se colocar no discurso e, por meio do uso dos pronomes, podemos identificar os momentos em que tais apropriação e desambiguidade ocorrem. Nesse sentido, é interessante notar que, ainda que tenhamos contextos diferentes de produção das falas das duas crianças, identificamos aspectos comuns às falas em questão.

Mas há particularidades que constituem os ambientes bilíngues diversos em que elas estão inseridas. É possível verificar que M. faz uso do *code-switching* em momentos de interação de maneira proposital para desviar a atenção de seus interlocutores ou para chamar a atenção deles para algo que queira. É um jogo bastante comum dos bilíngues em contexto familiar, e M. faz uso desse recurso juntamente com o uso dos pronomes, o que evidencia ainda mais o processo de constituição de sua subjetividade enquanto falante de duas línguas. Já nos dados de G., é muito evidente que há um deslocamento mais visível em relação à língua e ao uso dos pronomes. G. não troca de língua para chamar a atenção ou desviar o foco de sua interlocutora; ao contrário, ela faz uso desse recurso para se posicionar e marcar seu lugar de falante nativo de PB.

Tais observações revelam a importância e o interesse de se analisar os enunciados de duas crianças bilíngues em contextos diferentes e que utilizam recursos semelhantes para indicarem um posicionamento distinto em suas falas. Mas muito ainda há para ser analisado e documentado sobre essas questões.

Referências

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3. ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1997.

BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition**. 1. ed. Cambridge, UK: CUP, 2001.

BIJELJAC-BABIC, Ranka; SERRES, Josette; HOHLE, Barbara; NAZZI Thierry. Effect of bilingualism on lexical stress pattern discrimination in French-learning infants. **PLoS ONE**, v. 7, n. 2, p. 1-8, fev. 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22363500/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. 1. ed. New York, USA: Holt, Rinehart, and Winston, 1933.

BORGES, Lucivanda Cavalcante. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2023. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BULLIO, Paula Cristina. **Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue**. 2014. 642 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123295>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. especial, p. 387-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CAËT, Stéphanie. **Référence à soi et à l'interlocuteur chez des enfants francophones et anglophones et leurs parents**. 2013. 435 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2013. Disponível em: <https://www.theses.fr/2013PA030149>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CUMMINS, Jim; SWAIN, Merrill. **Bilingualism in Education**. 1. ed. New York, USA: Routledge, 1986.

DE HOUWER, Annick. **The acquisition of two languages from birth: a case study**. 1. ed. Cambridge, UK: CUP, 1990.

DE HOUWER, Annick; NAKAMURA, Janice. Developmental Perspectives on Parents' Use of Discourse Strategies with Bilingual Children. In: RØYNELAND, Unn & BLACKWOOD, Robert (Org.). **Multilingualism across Lifespan**. New York: Routledge, 2021, p. 31-55.

DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ, Alessandra. (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo, SP: Contexto, 2006, p. 13-44.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; MOGNO, Andressa dos Santos. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. **Estudos em Aquisição Fonológica**. 1 ed. Pelotas: Gráfica e Editora Universitária-UFPel, v. 4, p. 11-30, 2012.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; VIEIRA, Alessandra Jaqueline. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 2, p. 57-74,

nov. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10331>. Acesso em: 07 jul. 2023.

FALASCA, Patrícia. **Aquisição e aprendizagem de LE: subjetividade e desdobramentos de identidades**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86763>. Acesso em: 26 jun. 2023.

GARCÍA, Ofélia. **Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective**. 1. ed. Malden, MA, USA: Wiley/Blackwell, 2009.

GROOT, Annette; and KROLL, Judith. (Orgs) **Tutorial in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives**. 1. ed. Mahwah, NJ, USA: LEA, 1997.

GROSJEAN, François. **Life with two languages – an introduction to bilingualism**. 1. ed. Harvard, USA: HUP, 1982.

GROSJEAN, François. **Individual bilingualism**. The Encyclopedia of Language and Linguistics. 1. ed. Oxford, UK: Pergamon Press, 1994.

GROSJEAN, François. Processing mixed languages: Issues, findings and models. In: GROOT, A., KROLL, J. (Orgs). **Tutorial in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives**. 1. ed. Mahwah, NJ, USA: LEA, 1997. p. 225-254.

GROSJEAN, François. “The Bilingual’s language mode”. In: NICOL, Janet L. (Org.) **One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing**, Oxford, UK: OUP, 2001, p. 1- 22.

GROSJEAN, François. **Bilingual – Life and reality**. 1. ed. Harvard, USA: HUP, 2010.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. 1. ed. Cambridge, UK: CUP, 2000.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. 1. ed. California, USA: Pergamon Press, 1982.

MACWHINNEY, Brian. **The CHILDES project: tools for analyzing talk**. 3. ed. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Association, 2000.

MOREIRA, Fernanda Martins. **O papel da interação no processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua: um estudo de caso em uma escola de idiomas**. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/238000>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MORGENSTERN, Aliyah. **Un JE en construction – Genèse de l’auto-désignation chez le jeune enfant**. 1. ed. Paris, FR: Ophrys, 2006.

NICOLADIS, Elena; GENESEE, Fred. A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. In: **Language Learning**, v. 46, n.3, p. 439-464, set. 1996. Disponível em: <https://childes.talkbank.org/access/Biling/0docs/Nicoladis1996.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023

NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral; HODGES, Luciana Vasconcellos dos Santos. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciênc. cogn.**, v. 15, n. 3, p. 180-191, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-. Acesso em: 23 jun. 2023.

SALAZAR ORVIG, Anne. L’acquisition en dialogue des expressions référentielles: approches multidimensionnelles. **Programme enfants et enfance**, édition 2009, projet diaref, document de soumission b.

SALAZAR-ORVIG, Anne; FAYOLLE, Vincent; HASSAN, Rouba; LEBER-MARIN, Jocelyne; MARCOS, Haydée; MORGENSTERN, Aliyah; PARES, Jacques. Emergence des marqueurs anaphoriques

avant 3 ans: le cas des pronoms. **CALaP: La cohésion chez l'enfant**, n.24 p. 57-82, 2004. Disponível em: https://perso.atilf.fr/apotheloz/wp-content/uploads/sites/59/2015/06/CALAP_24.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANDERS, Nathan. **Functional imaging evidence of cortical overlap in second language acquisition**. 1. ed. Texas, USA: University of Texas, 1988.

SERRATRICE, Ludovica. The bilingual child. In: BHATIA, Tej k.; RITCHIE William C. (Orgs.), **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2013, p. 85-108.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 11-36.

TOMASELLO, Michael. **First verbs: A case study in early grammatical development**. 1. ed. Cambridge, UK: CUP. 1992.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact**. 1. ed. Amsterdam John Benjamins Publishing company. 1. ed. La Haya: Mouton, 1953.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALESSANDRA DEL RÉ

Mestre e doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou parte de seu doutoramento na França, na Université René Descartes (Sorbonne/Paris V) e desenvolveu (2008-2009) uma pesquisa de Pós-Doutorado na Université Paris X /MoDyCo/COLAJE. Desde 2004, é docente do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara, bem como do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, também da UNESP-Araraquara. Em 2017 e em 2019/2020, atuou como Professora Visitante na Université de Montpellier 3 – UM3 (CAPES-PRINT). É pesquisadora do CNPq (PQ-Nível 1D), assim como líder do Grupo NALíngua – Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem (CNPq) e do Grupo GEALin – Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem (FCLAr/UNESP).

ANGELINA NUNES DE VASCONCELOS

Docente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e professora colaboradora do Mestrado em Psicologia/UFAL. Doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Grupo NALíngua (CNPq). Suas pesquisas focalizam, dentre outros temas, processos psicossociais e políticas públicas em educação; desenvolvimento e aprendizagem (equidade educacional, interseccionalidade de fatores como questões étnico-raciais, classe social, gênero, nível socioeconômico e inclusão); linguagem e desenvolvimento; aprendizagem e aquisição da linguagem; psicologia escolar e educacional; argumentação e contextos educacionais.

CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

Professora Associada em Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Letras, com ênfase em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UFRGS. Mestre e Doutora em Estudos da Linguagem também pela UFRGS. Tem pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, credenciada na linha de pesquisa “Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas”. Orientadora de mestrado e de doutorado, com atuação nos seguintes temas: teorias enunciativas, com ênfase nas perspectivas de Émile Benveniste e de Oswald Ducrot; aquisição e ensino de língua materna; análises textuais; leitura e produção de textos. Autora do livro *A criança na linguagem: enunciação e aquisição* (Pontes Editores). É membro do Grupo NALíngua (CNPq). Atualmente, é diretora do Instituto de Letras da UFRG e bolsista de Produtividade em Pesquisa – PQ/CNPq.

EDUARDO CALIL

Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pesquisador-bolsista do CNPq, fundador e coordenador do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e líder do Grupo Ensino, Texto & Criação – ET&C (CNPq). Investiga as relações entre a gênese textual de manuscritos escolares e as atividades metalinguísticas de alunos recém-alfabetizados. Concebeu o Sistema Ramos (sistema de captura multimodal de processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula) e trabalha em parceria com pesquisadores brasileiros, franceses e portugueses, desenvolvendo diferentes projetos internacionais de investigação científica. É autor de vários artigos publicados em português, inglês e francês, assim como dos livros *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas* (EdUEL) e *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula* (EdUnesp), dentre outros.

FERNANDA MARTINS MOREIRA

Mestre e Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara. Sua formação acadêmica inclui a graduação em Letras, com habilitação em Português/Inglês, pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Sua pesquisa recai na linha de Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática, com ênfase na Aquisição da Linguagem. Sob a orientação da Profa. Dra. Alessandra Del Ré (UNESP) e coorientações da Profa. Dra. Marianne Cavalcante (UFPB) e da Profa. Dra. Christelle Dodane (Sorbonne Nouvelle-Paris 3), tem investigado o papel da interação no processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua em contexto escolar. Membro do GEALin (UNESP-FCL/Ar) e do Grupo NALíngua (CNPq). Profissionalmente, desempenha o papel de coordenadora e docente de inglês do ILI Instituto Linguístico de Ipuã/CCI Centro de Comunicação Inglesa, em Ipuã, São Paulo. Como voluntária, coordena o projeto *Teaching without Borders*, uma iniciativa que oferece cursos de inglês *on-line* a acolhidos pela organização humanitária Fraternidade sem Fronteiras, no Brasil e em alguns países da África.

GIOVANE FERNANDES OLIVEIRA

Doutor em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), na qual integra a Comissão de Aquisição da Linguagem. Membro do GT “Estudos em Aquisição da Linguagem” da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística). Membro do Grupo NALíngua. Suas pesquisas têm convergido para o estabelecimento de uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, à luz da qual tem interrogado, além de questões específicas do vir a ser escrevente ligadas à enunciação e à semiologia, questões gerais fundantes do campo aquisicional, como as questões da relação fala-

escrita, do inato e do adquirido, da representação, da consciência metalinguística e da mudança.

IRANI RODRIGUES MALDONADE

Fonoaudióloga e linguista. Mestre e Doutora em Linguística na área de Aquisição da Linguagem, pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem pós-doutorado em Aquisição da Linguagem pelo IEL/UNICAMP e pós-doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, atuante no curso de graduação em Fonoaudiologia, no Programa de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação e no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da mesma universidade. Desenvolve pesquisas em Fonoaudiologia – especialmente envolvendo a clínica de linguagem e a saúde coletiva – e em Linguística – principalmente em aquisição da linguagem (oral e escrita). Membro do Grupo NALíngua (CNPq) e do GPAL – Grupo de Pesquisa em Aquisição da Linguagem (CNPq). Membro do GT “Estudos em Aquisição da Linguagem” da ANPOLL e do Projeto Estudos de Aquisição da Linguagem da ALFAL (Associação de Linguística e Filologia da América Latina).

KARINY LOUIZY AMORIM DA ROCHA VANDERLEI

Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e graduada em Pedagogia pela UFAL. Atualmente, é professora adjunta do curso de Pedagogia da UFAL, campus Arapiraca, atuando na área de Gestão da Educação e do Trabalho Escolar. É membro do Grupo Ensino, Texto & Criação – ET&C (CNPq), liderado pelo Prof. Dr. Eduardo Calil (UFAL), e do Grupo NALíngua (CNPq), liderado pela Prof. Dra. Alessandra Del Ré (UNESP).

KAROLYNE AMORIM MOURA

Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e graduada em Pedagogia pela UFAL. Desde 2015, leciona Língua Portuguesa e Redação no Ensino Médio no Colégio Santa Madalena Sofia. Atuou como professora da Faculdade de Letras da UFAL, lecionando as disciplinas Português Instrumental, Organização de Trabalho Acadêmico e Leitura e Produção de Texto.

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro da ABRALIN, na qual integra a Comissão de Aquisição da Linguagem. Membro do GT “Estudos em Aquisição da Linguagem” da ANPOLL. Vice-líder do Grupo NALíngua. Coordenadora do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE/UFPB). Suas pesquisas têm investigado o papel da multimodalidade enquanto matriz linguística na aquisição da linguagem.

MARLETE SANDRA DIEDRICH

Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora Titular da Universidade de Passo Fundo (UPF). Membro da ABRALIN, na qual integra a Comissão de Aquisição da Linguagem. Membro do GT “Estudos em Aquisição da Linguagem” da ANPOLL. Membro do Grupo NALíngua (CNPq). Dedicou-se aos estudos da linguagem da criança à luz da perspectiva aquisicional enunciativa, com trabalhos cujo interesse se volta, principalmente, para o aspecto vocal da enunciação e para a narrativa na constituição da criança como falante de sua língua materna.

PAULA CRISTINA BULLIO

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (2014). Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma universidade (2008). Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (2003). Atua há mais de 10 anos no ensino superior, mas também tem 25 anos de experiência na educação básica (ensino fundamental e ensino médio), além de em escolas de idiomas e na formação de professores de Inglês. Trabalha principalmente nos seguintes temas: bilinguismo, aquisição da linguagem, educação bilíngue e ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. Finalizou em 2016 o projeto de pós-doutorado no IEL/Unicamp, no qual participou de projetos na Universidade Sorbonne Nouvelle III em Paris, na Universidade René Descartes em Paris e na Universidade Paul-Valéry em Montpellier. Atualmente, participa do Grupo NALíngua (CNPq), interessando-se pelos processos de formação da subjetividade da criança e pela aquisição da linguagem (materna e estrangeira). Ademais, tem-se dedicado ao estudo do ensino decolonial da Língua Inglesa e da formação de professores. É docente e coordenadora do curso de Linguagens da Faculdade Sesi de Educação e membro da comissão de internacionalização da mesma instituição.

PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA

Tem Doutorado em Linguística (2017), com pesquisa em aquisição de linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e com estágio-sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). cursou Mestrado em Linguística (2010), Especialização em Língua Portuguesa (2007) e Licenciatura em Letras – Português (2006) também na UFPB. Atualmente, é professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Membro do Grupo NALíngua. Coordena o Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade – GEILIM (CNPq). Autor do livro *O estudo do*

envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem, publicado pela Editora Appris em 2018. Organizador da coletânea *Nuances da Linguagem em Uso – Volumes 1, 2 e 3*, publicada pela EDUEPB.

PEDRO HENRIQUE MATIAS MARQUES GOMES

Psicólogo e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atuante em pesquisas voltadas para a aprendizagem e a aquisição da linguagem; psicologia escolar e educacional; comportamento verbal; informatização do ensino de habilidades básicas de leitura e escrita; uso de *Role-Playing-Games* enquanto ferramenta para o desenvolvimento dos processos de argumentação; dentre outros temas relacionados.

ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/FCL-Ar, graduada em Pedagogia e Letras. Concluiu estágio de doutorado na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, sob a direção das professoras Anne Salazar-Orvig e Aliyah Morgenstern, assim como estágio de pós-doutorado em Educação e Saúde na UNIFESP, sob a supervisão da Profa. Dra. Márcia Romero, e em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP-FCL-Ar, sob a supervisão da Profa. Dra. Alessandra Del Ré. É docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP/FCL-As) e dos Programas de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/FCL-Ar) e em Letras – PROFLETRAS (UNESP-Assis/Araraquara). Desenvolve pesquisas na área de aquisição da linguagem (oral e escrita) e na área de ensino de língua materna no âmbito dos grupos NALíngua (CNPq) e GEALin (FCLAr/UNESP).

JOSÉ TEMÍSTOCLES FERREIRA JÚNIOR

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio sanduíche na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professor da Universidade Federal

Rural de Pernambuco (UFRPE), lotado na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, e atua como docente permanente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE). É coordenador do Grupo NEAL (Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem) e membro do Grupo NALíngua. Suas pesquisas têm se voltado para temas que envolvem a relação entre enunciação e aquisição da linguagem, enunciação e transtornos de linguagem, enunciação e trabalho e enunciação e literatura.

Este livro reúne trabalhos apresentados no V Encontro Nacional sobre a Linguagem da Criança (V ENLC), evento ocorrido de 22 a 24 de novembro de 2021, na Universidade de Passo Fundo - em modalidade remota devido à pandemia de Covid-19. Evento ligado ao Grupo NALíngua/CNPq (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem), o ENLC teve como tema, nesta sua quinta edição, a relação língua-discurso na aquisição da linguagem.

