

E POR FALAR EM LINGUAGEM DA CRIANÇA...



**ALESSANDRA JACQUELINE VIEIRA
ALESSANDRA DEL RÉ
ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO
ORGANIZADORAS**

editora
**ZO
UK**

E POR FALAR EM LINGUAGEM DA CRIANÇA...

**ALESSANDRA JACQUELINE VIEIRA
ALESSANDRA DEL RÉ
ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO
ORGANIZADORAS**

Porto Alegre • 2023 • 1ª edição

editora
ZO
UK

Comitê científico

Carina Rebello Cruz
Claudemir Belintane
Cristiane Carneiro Capristano
Cristina Name
Eliziane Manosso Streiechen
Ester Scarpa
Gilmar de Carvalho Cruz
Isabelle Cahino Delgado
José Temístocles Oliveira
Luiza Ely Milano
Marcia Romero
Rajabo Abdula
Rosa Attié Figueira
Selma Leitão
Valdir do Nascimento Flores
Vanessa Santana Trauzzola
Vinicius Martins Flores

copyright © 2023 Alessandra Jacqueline Vieira, Alessandra Del Ré e
Rosângela Nogarini Hilário

Projeto gráfico e edição: Editora Zouk
Revisão: Tatiana Tanaka
Imagem da capa: AnnaliseArt - PixaBay

**Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação (CIP) de acordo com ISBD**

Elaborado por Odílio Hilario Moreira Junior - CRB-8/9949

A838

E por falar em linguagem da Criança... [recurso eletrônico] /
organizado por Alessandra Jacqueline Vieira, Alessandra Del Ré, Rosângela
Nogarini Hilário. - Porto Alegre, RS : Zouk, 2023.
293 p. ; ePUB.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5778-099-2 (Ebook)

1. Fala. 2. Infância. 3. Linguagem. I. Vieira, Alessandra Jacqueline. II.
Ré, Alessandra Del. III. Hilário, Rosângela Nogarini. IV. Título.

2023-1013

CDD 302.2

CDU 316.77

Índice para catálogo sistemático:

1. Comunicação 302.2
2. Comunicação 316.77

direitos reservados à

Editora Zouk

r. Cristóvão Colombo, 1343 sl. 203

90560-004 – Floresta – Porto Alegre – RS – Brasil

f. 51. 3024.7554

www.editorazouk.com.br

SUMÁRIO

Palavras iniciais

Alessandra Jacqueline Vieira, Alessandra Del Ré e
Rosângela Nogarini Hilário

7

Alterações na aquisição da linguagem

Roseli Vasconcellos

13

Bilinguismo escolar

Paula Cristina Bullio, Adriana Carvalho Mizukami e
Ananda Brasolotto De Santis

25

Características linguístico-discursivas da escrita: um olhar para a escrita infantil

Lourenço Chacon

44

Pistas multimodais nas interações com bebês

Marianne C. B. Cavalcante

59

Multilinguismo: as línguas na sociedade e na escola

Suzane Krause-Lemke e David Sena Lemos

71

O erro na fala da criança na perspectiva do fonoaudiólogo

Irani Rodrigues Maldonade

87

A linguagem e o ensino: da aquisição à sala de aula

Suzana Rosa de Almeida e Thatiana Ribeiro Vilela

102

Multimodalidade e alfabetização

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega e Evangelina Maria Brito de Faria

115

Infância, linguagem e educação – algumas considerações

Eliza Maria Barbosa e Marly de Bari Matos

129

A criança na fala e na escrita: um olhar enunciativo
Carmem Luci da Costa Silva e Giovane Fernandes Oliveira
145

**Argumentação e educação infantil: reflexões sobre algumas
experiências práticas**
Angelina Nunes de Vasconcelos
159

A linguagem dirigida à criança
Christelle Dodane
173

Aquisição da linguagem em diferentes contextos de surdez
Ivani Fusellier-Souza e Edigleisson Alcântara
188

**A criança, a língua e a cultura: deslocamentos no simbólico da
linguagem**
Marlete Sandra Diedrich
208

***Input* (texto recebido) e *intake* (informação retirada): aquisição das
conjunções subordinativas adverbiais**
Leonor Scliar-Cabral
221

Metodologias experimentais no estudo da aquisição da linguagem
José Ferrari Neto
242

A aquisição dos sons da língua
Carmen Lúcia Barreto Matzenauer
254

**Relato de experiência manuscrito escolar: da rasura escrita à rasura
oral**
Eduardo Calil
267

Sobre os autores
285

PALAVRAS INICIAIS

Alessandra Jacqueline Vieira
Alessandra Del Ré
Rosângela Nogarini Hilário

A pandemia da covid-19, que teve o seu início no Brasil em fevereiro de 2020, trouxe inúmeras consequências para o mundo, muitas delas irreversíveis e devastadoras para toda a sociedade. Foi necessário (re)aprender a viver: máscaras, distanciamento social, confinamento. Diante dessa nova realidade, nos adaptamos e procuramos encontrar caminhos para nos aproximar das pessoas. As atividades presenciais de Ensino, Pesquisa e Extensão nas universidades precisaram ser suspensas e foram as ferramentas digitais que, durante esse período, nos permitiram manter, de alguma forma, essas atividades e a conexão com as pessoas.

E foi nesse cenário que o GEALin (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem), da UnesP-FCLAr (Araraquara), em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), idealizou e realizou um conjunto de ações, dentre as quais a série de *lives* “E por falar em linguagem da criança...”. Tal série surgiu de um esforço coletivo do Grupo e de pesquisadores parceiros com o objetivo de divulgar as discussões e os resultados de pesquisas científicas na área de Aquisição da Linguagem, de maneira acessível, voltada para um público não acadêmico, em ambiente virtual, aproximando o público interno e externo das Instituições de Ensino Superior (IES), levando aos interessados na linguagem da criança, de um modo geral, informações sobre as pesquisas realizadas nas universidades, especialmente nacionais.

As *lives* foram transmitidas em tempo real, quinzenalmente, na página do Facebook e do YouTube do GEALin,¹ de julho de 2020 a dezembro de 2021. Por ser um ambiente virtual de fácil acesso e bastante popular,

¹ Todas as *lives* estão disponíveis na página do grupo no *YouTube*: <https://www.youtube.com/channel/UCW10hz0VNfKYS AKY3AJJCgQ> (acesso em: 2 mar. 2022).

o formato maximizou as possibilidades de interação entre a comunidade acadêmica e o grande público, contribuindo para a disseminação do conhecimento e de informação de qualidade. Ao longo de quase dois anos, foram vários os convidados/especialistas para tratar de temas relevantes relacionados ao universo infantil e que interagiram com o público amplo: pais e familiares em geral, professores de educação básica, fonoaudiólogos, psicólogos, alunos em formação, pesquisadores de diferentes campos de estudos e outros profissionais ligados à infância. Nesses encontros, que assumiam um formato de “bate-papo” descontraído, com linguagem acessível, foram abordados temas ligados à aquisição de linguagem oral e escrita, patologias de linguagem, bilinguismo e multilinguismo, multimodalidade, humor, argumentação, alfabetização e letramento, entre outros.

Trata-se de temas de interesse público, como vocês terão a oportunidade de constatar nos textos, mas que ainda eram pouco acessíveis à comunidade de um modo geral, seja por sua linguagem mais técnica, seja por sua circulação mais restrita à comunidade científica.

Buscando romper essas barreiras, os convidados da série de *lives* “E por falar em linguagem de criança...” receberam um duplo desafio. O primeiro foi o de comunicar os resultados de pesquisas científicas em linguagem acessível a um público amplo, não especialista, “traduzindo” os conceitos mais teóricos e acadêmicos e acolhendo as dúvidas e questionamentos da comunidade, sem, no entanto, perder de vista a qualidade das discussões e a integridade dos conhecimentos compartilhados. O segundo foi o de transformar esse conteúdo em texto escrito, preservando o tom menos acadêmico proposto pelas *lives*, a fim de que ele pudesse integrar um volume especial sobre os temas tratados nesses encontros. São esses textos, portanto, que compõem a presente obra.

Vale dizer que, apesar do formato mais informal dos capítulos, o caráter científico desse material foi mantido, pois foi avaliado por pareceristas internos, ou seja, autores de capítulos da obra, e por pareceristas externos, isto é, pesquisadores importantes nas áreas contempladas pelos trabalhos apresentados, mas que não participaram da produção dos textos. Isso garantiu uma avaliação rigorosa tanto da qualidade dos trabalhos quanto da adequação de sua apresentação ao grande público.

Nesse sentido, considerando que este livro é resultado de um projeto de extensão de universidades públicas, devemos destacar igualmente que

ele contribui para o cumprimento dos ODSs (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>), na medida em que demonstra o diálogo entre a pesquisa e o ensino, entre a universidade pública e a comunidade – de um modo geral, adolescentes, jovens, pais, educadores, fonoaudiólogos, psicólogos etc.; promove a curiosidade científica; e contribui para a Educação (ODS 4 Educação de qualidade) e para a redução das desigualdades (ODS 10).

Para a organização deste volume, procuramos seguir a ordem das *lives*, cujos temas eram sempre intercalados, para que os assuntos fossem variados e diferenciados. Como a proposta sempre foi a de abordar diferentes possibilidades de pesquisa com foco sobre a linguagem infantil, temos discussões que envolvem desde o período de gestação da criança até sua entrada na escrita.

Nesse amplo espectro, temos os capítulos “A linguagem dirigida à criança”, de Christelle Dodane; “Pistas multimodais nas interações com bebês”, de Marianne Cavalcante; “O erro na fala da criança”, de Irani Maldonade; e “A aquisição dos sons da língua”, de Carmen Matzenauer, trazendo discussões que envolvem, respectivamente, a importância dos sons, da multimodalidade, da interação e da escuta das primeiras produções, mostrando que esses movimentos languageiros são fundamentais para a aquisição da linguagem da criança. O livro traz ainda os textos “O erro na fala da criança na perspectiva do fonoaudiólogo”, de Irani Maldonade; “Alterações na aquisição da linguagem”, de Roseli Vasconcellos; e “Diferença entre *input* e *intake*: aquisição das conjunções subordinativas adverbiais”, de Leonor Scliar-Cabral, que põem foco sobre fenômenos linguísticos específicos que ocorrem no processo de aquisição da linguagem. O texto de Roseli Vasconcellos busca esclarecer o que pode ser considerado um problema de aquisição da linguagem para que se possa buscar, em tempo oportuno, uma avaliação fonoaudiológica. Já o texto de Irani Maldonade trata da questão do “erro” e sua importância para a entrada da criança na língua, também com enfoque no papel do fonoaudiólogo. Já o texto de Leonor Scliar-Cabral discute como o mecanismo de adaptação do adulto ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança interagiria para uma ordem alternativa de aquisição das conjunções subordinativas adverbiais.

Para além das teorias, ao falarmos sobre a linguagem da criança, é sempre importante refletir sobre o modo como olhamos para os dados. Desse modo, o capítulo “Metodologias experimentais no estudo da aquisição da linguagem”, de José Ferrari-Neto, busca tratar de algumas possibilidades metodológicas, especificamente as de cunho experimental.

Um tema recorrente e que sempre desperta interesse do público é o que envolve a discussão sobre o bilinguismo e o multilinguismo. Isto porque são muitas e diversas as definições que podemos encontrar de cada um deles, que variam em função da perspectiva teórica de base, da modalidade (oral ou sinalizada), entre outros aspectos. Os capítulos “Multilinguismo: as línguas na sociedade e na escola”, de Cibele Lemke e de David Lemos, e “Bilinguismo escolar”, de Paula Cristina Bullio, Adriana Carvalho Mizukami e Ananda Brasolotto de Santis, por exemplo, abordam essas temáticas em diferentes contextos, especialmente o social e o escolar, discutindo também a importância dessas questões no cenário atual, cujas leis vêm sendo pauta de intensos debates. Já o capítulo “Aquisição da linguagem em diferentes contextos de surdez”, de Ivani Fusellier-Souza e Edgleisson Alcântara Silva, aborda o bilinguismo e a aquisição de línguas de sinais, discutindo as questões culturais e corporais que envolvem esse processo em diferentes contextos de surdez, incluindo o escolar.

O âmbito escolar, de um modo geral, também é discutido em outros capítulos da obra, sempre com o enfoque na linguagem da criança. Os capítulos “A linguagem e o ensino: da aquisição à sala de aula”, de Thatiana Vilela e Suzana Rosa de Almeida; “Multimodalidade e alfabetização”, de Paulo Vinicius Ávila Nóbrega e Evangelina Maria Brito de Faria; “Argumentação e educação infantil: algumas definições e experiências”, de Angelina Nunes Vasconcelos; e “Infância, linguagem e educação”, de Marly de Bari Matos e Eliza Maria Barbosa, apesar de terem focos distintos, refletem sobre o processo de aquisição da linguagem, a concepção de infância e suas implicações para as questões educacionais e para a aprendizagem da escrita e da aquisição de conhecimento pela criança, percorrendo sobre pontos linguísticos específicos, como as questões de multimodalidade, dos jogos e brincadeiras e da argumentação.

Na continuidade das discussões relacionadas à linguagem infantil e educação, mas com um olhar sobre as questões de escrita, temos os capítulos “Características linguístico-discursivas da escrita: um olhar para a

escrita infantil”, de Lourenço Chacon; “A criança, a língua e a cultura: deslocamentos no simbólico da linguagem”, de Marlete Diedrich; e “A criança na fala e na escrita: um olhar enunciativo”, de Carmem Luci da Costa Silva e Giovane Fernandes Oliveira, que trazem uma reflexão sobre língua, fala, cultura e escrita.

Como último capítulo desta obra, trazemos o relato pessoal do professor Eduardo Calil. Como o objetivo é o de levar informações para estudantes, pais, fonoaudiólogos etc., o texto “Manuscrito escolar: da rasura escrita à rasura oral” discorre sobre a trajetória acadêmica do autor para a confecção de suas pesquisas sobre o tema, mostrando seu percurso científico e suas escolhas metodológicas para obter as respostas dos questionamentos relacionados à escrita infantil, em especial a rasura.

Por fim, queremos externar a satisfação que é dialogar sobre a linguagem da criança, levando os resultados dessas pesquisas a pais, professores, fonoaudiólogos e demais interessados. Agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, auxiliaram na construção desta obra: aos autores, que prontamente aceitaram dividir seus conhecimentos; aos pareceristas, que gentilmente nos auxiliaram na avaliação dos capítulos, sugerindo modificações e adequações para tornar o texto mais claro e acessível; aos estudantes e membros do grupo GEALin e do grupo NALingua (CNPq), pelo auxílio na divulgação e interação, especialmente às pós-graduandas Fernanda Martins Moreira e Caroline Prado Gouvêa e à estudante de Iniciação Científica Mariana Zeferino, que auxiliaram diretamente na organização das *lives*; ao Programa de Extensão da Universidade Estadual Paulista (Proec-Unesp), que financiou os bolsistas participantes do projeto; ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (PPG-Letras UFRGS), que patrocinou e tornou possível a organização deste livro; ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP-Unesp/Araraquara), por todo o incentivo; e, finalmente, à Editora Zouk, pela organização e publicação da obra. Agradecemos, igualmente, aos órgãos financiadores de pesquisa nacionais, Capes-Print e CNPq, que deram suporte para muitas das pesquisas difundidas pelos nossos convidados, tanto nas *lives*, quanto no presente livro. E chamamos mais uma vez a atenção de todos para a importância desse apoio se quisermos uma sociedade mais desenvolvida, mais justa, com iguais direitos de acesso à Educação, que possa

criticar, refletir, participar e contribuir para a sua comunidade e para um mundo melhor.

Esperamos que este trabalho traga à luz a necessidade de se refletir sobre a linguagem da criança e de seu papel não apenas nos estudos linguísticos, mas na Educação Infantil, na Psicologia, na Fonoaudiologia, mostrando o intenso diálogo que deve haver entre essas áreas. Desejamos, também, que os dados aqui apresentados revelem as diferentes potencialidades da linguagem infantil, sua criatividade e toda a sua poesia. Fica, aqui, nosso convite à leitura dos capítulos desta obra, que buscam refletir um pouco sobre o “ser criança”, e à imersão no universo instigante, ainda parcialmente desvendado, de sua linguagem.

Exercícios de ser criança

No aeroporto o menino perguntou:

– E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

– E se o avião tropical num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom
senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

(Barros, 2010, p. 469).

Referências

BARROS, Manoel de. *Poesia completa / Manoel de Barros*. São Paulo: Leya, 2010.

ALTERAÇÕES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Roseli Vasconcellos

É importante que se conheça como se dá a aquisição da linguagem para que se possa abordar aquilo que pode ser considerado um problema ou uma patologia de linguagem. É preciso levar em conta o fato de que, apesar de se caracterizar como um processo universal, existem muitas singularidades nesse processo. Esse capítulo pretende esclarecer o que é um problema de aquisição da linguagem e alertar para o momento em que se deve procurar o fonoaudiólogo.

A aquisição da linguagem

Antes de falar, o bebê é falado pelos pais. Isso acontece desde o período gestacional: cogita-se com quem ele se parecerá, não só quanto a características físicas, mas se sairá ao pai ou à mãe no gênio, no humor, entre outras coisas. Nesse período, ganha um nome e todos passam a se referir a ele e a dirigir-lhe a palavra. Ou seja, antes de nascer, o bebê já está na linguagem e também já escuta os sons do ambiente desde a 21ª semana de gestação. A partir de então, a fala da mãe se destaca dos outros sons, por chegar com uma intensidade ligeiramente maior por conta da vibração óssea aliada à aérea dos sons.

Ao nascimento, a mãe, por meio da linguagem, interpreta tudo o que o bebê faz como vontade e intenção. É o cuidar da criança e sobretudo o dirigir-lhe a atenção e a palavra, dialogando com ela, que fazem com que se torne um falante. No início, a mãe e os falantes em geral costumam dirigir-se à criança com uma fala de intensidade mais alta, mais aguda e simplificada, o que é nomeado *baby talk* ou *manhês* na literatura.

Os primeiros sons produzidos pelas crianças são resultado de estados fisiológicos: arrotos e choro, por exemplo. A aquisição dos sons se assemelha nas diferentes línguas, seguindo um padrão universal. Em crianças com desenvolvimento típico da linguagem, o balbúcio, que é a repetição

de sílabas com os sons bilabiais (papapa, bababa...), surge por volta de 6 a 9 meses. Os sons adquiridos e produzidos inicialmente são os mais visíveis em sua produção na cavidade oral e que requerem menor habilidade motora do aparelho fonador (língua, lábios e bochechas, coordenados com a respiração e mobilidade das pregas vocais).

Entre 9 meses e 1 ano, a criança já responde ao chamado do seu nome, voltando-se em sua direção. Isso é indicativo de que a criança ouve bem e de que está interagindo com o outro.

Por volta de 10 meses, a criança já expressa os chamados comportamentos sociais que adquiriu na interação com as pessoas: dá tchau, bate palmas etc.

Aos 11 meses, aponta objetos e, na sequência, vão aparecendo os gestos significativos que logo são acompanhados de sons e das primeiras palavras e pequenas frases que surgem entre o primeiro e o segundo anos de vida como resultado do diálogo entre mãe e criança e que dependem da interpretação do adulto, o qual dá sentido aos sons e às sílabas que a criança emite, interpretando-os como palavras.

Por volta dos 18 meses, ocorre uma explosão vocabular em que a criança passa a falar palavras novas todos os dias.

Quando a quantidade de sons aumenta e a produção de pequenas palavras também, os adultos complementam as produções da criança e, por volta dos 2 anos, ela já pode iniciar e manter um diálogo e contar fatos ocorridos, ainda que com uma dependência da interpretação do adulto, que situa essa narrativa para o outro em termos de espaço e tempo, na organização das frases e gramaticalmente.

Assim, o diálogo entre mãe e criança e a interpretação do que a criança diz são condição para a aquisição da linguagem.

Os sons mais complexos vão sendo adquiridos de acordo com o amadurecimento do aparelho fonador (refinamento e coordenação dos movimentos da língua, lábios e bochechas com a respiração e mobilidade das pregas vocais) e do Sistema Nervoso Central (SNC). Por volta da idade de 4 a 5 anos, o conjunto de sons que compõem a língua falada pela criança (sistema fonológico) deve estar integrado, ou seja, sua fala deve conter todos os sons presentes na fala adulta. Esse percurso pode variar bastante de acordo com cada criança.

Os vários usos da língua em diferentes contextos e situações que constituem o campo da pragmática e as diversas possibilidades de significação de palavras e seu sentido figurado ou metafórico, os quais fazem parte da face semântica da linguagem, vão sendo adquiridos até os 7 anos de idade, de acordo com a literatura.

O papel do outro na aquisição da linguagem

A linguagem é adquirida sem que precise ser ensinada, mas, como vimos, para que isso aconteça, a interação com o outro é condição.

A linguagem integra as condutas simbólicas que surgem no início da vida da criança. Isso quer dizer que é a possibilidade de “fazer de conta” que inaugura o surgimento da linguagem. Assim, as brincadeiras de faz de conta e todas as situações dialógicas envolvidas na leitura de histórias, todas as atividades de vida diária, como os momentos de cuidados da criança, podem ser lúdicas e envolver o diálogo e a imaginação.

Nessas situações dialógicas, o jogo entre as falas do adulto e as da criança irá produzir o movimento dos sons da língua, o que vai resultar no avanço do processo. Entretanto, é preciso dar a palavra à criança, respeitando a vez de cada um, escutando e interpretando – dando sentido – àquilo que a criança diz.

Por volta dos 2 anos, pode surgir uma certa alteração no ritmo da fala com algumas pausas, hesitações e repetições de palavras, o que acontece por conta do fato de que a criança aumenta muito seu repertório de palavras, mas não consegue organizá-las em frases, porque tem pouco domínio da sintaxe da língua.

Esse processo é normal e não se deve chamar a atenção da criança quando isso ocorre nem ajudá-la a completar as palavras. Deve-se esperar que ela termine de falar, sem apressá-la.

Quando procurar ajuda?

Como vimos, a entrada da criança na linguagem é um processo singular.

Algumas crianças têm um desenvolvimento de linguagem significativamente mais lento do que a média e começam a falar apenas por volta

dos 2 anos de idade. A literatura as nomeia “falantes tardios”. Alguns deles alcançam um nível de linguagem considerado normal em momento posterior, mas uma grande parte desenvolverá um atraso de linguagem, necessitando de intervenção fonoaudiológica clínica.

Esse é o chamado retardo ou atraso simples de linguagem, que não envolve perda auditiva nem significa que a criança não esteja desenvolvendo bem a inteligência ou a possibilidade de produzir os sons adequadamente, nem que tenha problemas socioemocionais e/ou neurológicos. Apesar de essa criança mostrar um atraso generalizado na produção ou na compreensão de alguns componentes da linguagem, ao se desenvolverem, acompanham a mesma sequência do desenvolvimento normal.

Essas crianças podem ter um vocabulário pobre, dificuldade na combinação de palavras para formar frases, linguagem pouco elaborada e muitos erros na fala, ou chegar a ser incompreensível. Podem não entender os diferentes usos ou significados das palavras e ter dificuldade no emprego das palavras nas diferentes situações sociais. A idade cronológica dessas crianças não combina com o comportamento e com o nível de linguagem que elas apresentam.

Geralmente há histórico familiar para a alteração/o atraso na aquisição da linguagem oral e/ou escrita.

Assim, para uma avaliação diagnóstica do retardo de linguagem, é importante ouvir os pais sobre o modo como veem a linguagem do seu filho, como falam dele e de sua forma de falar, ou de não falar. Ouvir o que os pais têm a dizer sobre a criança e a sua linguagem será muito importante para se avaliar a necessidade de um atendimento clínico fonoaudiológico e para dar uma direção à conduta do fonoaudiólogo, aliada a uma avaliação da linguagem da criança. Essa criança brinca? Como? Ela faz gestos? Brinca de faz de conta? Como é sua fala ou como interage ou não na ausência de fala? Se a decisão do fonoaudiólogo for por um atendimento clínico, é importante que os pais se dediquem a esse atendimento, escolhendo um terapeuta para atender o seu filho: não é suficiente que apenas a escola ou o pediatra ou outro profissional recomendem esse atendimento. Isto será determinante para que o processo possa acontecer e a criança caminhe, assim, na aquisição da linguagem.

É importante que se procure um fonoaudiólogo quando se estranha o comportamento da criança em relação à sua fala ou à ausência dela. Todo

falante da língua é capaz de estranhar uma fala ou de saber que a fala não está combinando com a criança ou com a sua idade. É diferente de uma fala que seja engraçadinha, trata-se de algo que distoa. Às vezes, os pais podem não reconhecer que algo não vai bem com a fala do filho ou com a ausência dela, daí a importância das entrevistas iniciais.

Em que idade se espera que a criança conclua o processo de aquisição da linguagem?

A aquisição dos sons da língua consiste em um processo gradativo que, apesar de seguir padrões universais, depende da maturidade do aparelho fonador e do SNC, e, como já foi dito, apresenta variações individuais. Nesse processo, ocorre uma simplificação dos processos fonológicos (sons) da fala adulta.

Há uma certa cronologia na aquisição dos sons da língua, mas há muitas variações individuais. A articulação dos sons da língua é imprecisa no início e vai se ajustando. A articulação correta dos sons é resultado de um processo gradual que depende do amadurecimento motor e consequente domínio dos sons da língua nas diferentes posições da palavra. No início, a criança realiza aproximações que são falhas e inconstantes. No período entre os 18 meses e os 4 anos de idade a criança estabelece as bases do sistema fonológico, deixando de realizar processos de simplificação dos sons.

Nos dois primeiros meses de vida, o bebê produz sons chamados vegetativos ou fisiológicos, sem nenhuma intenção, como o arroteo e o choro, por exemplo. Esses primeiros sons serão um treino para a coordenação entre a respiração e a fala. Entre 2 e 3 meses, o choro é menos frequente e o bebê produz sons vocálicos e sons consonantais posteriores – os fonemas [k] e o [g] –, e turnos vocais já se estabelecem.

Entre 4 e 6 meses, aumentam os jogos vocais, e entre 6 e 9 meses surge o balbúcio canônico, que consiste na produção de sílabas repetidas com sons bilabiais como bababa, mamama. A estrutura dessas produções faz com que as pessoas pensem que o bebê esteja produzindo verdadeiras palavras. Aumentam as produções de vogais (as primeiras são [a], [i], [u]) e de sons labiais ([p], [b], [m]) e linguodentais ([t], [d]). Até essa altura, as crianças surdas têm um desempenho semelhante ao de crianças ouvintes.

Entre 8 e 12 meses, a criança produz combinações longas de sílabas não reduplicadas com uma maior diversidade de consoantes e vogais e com uma entonação e ritmo variados, semelhantes à prosódia da fala adulta, com inflexões de pergunta, surpresa, pedido ou fúria e, nesse período, os bebês podem diferenciar os fonemas da sua língua materna. Entre 12 e 18 meses, surgem as primeiras palavras em que os sons predominantes são monossílabos ou reduplicação de sílabas do tipo consoante-vogal (CV), com a presença de vogais e de sons labiais ([p], [b], [m]) e alveolares ([t], [d], [n]). Depois vêm os ditongos.

A primeira metade do segundo ano de vida é a fase das 50 palavras, com fonemas variados e muita oscilação em sua produção, e as crianças realizam acomodações fonéticas devido às dificuldades motoras. As primeiras palavras geralmente são compostas por repetições de sílabas (bebê), omissão de sílabas não acentuadas (péu para chapéu), redução de grupos consonantais (pato para prato) e assimilação (pópo para copo).

Aos 4 anos, o sistema fonológico da criança terá a maioria dos fonemas constituídos e, aos 5 anos, a articulação da fala será correta. Primeiro, haverá um domínio das vogais; quanto aos sons consonantais, inicialmente as oclusivas bilabiais, dentais e velares; sendo que antes as não vozeadas ([p], [t], [k]), depois as vozeadas ([b], [d]), e, por fim, a oclusiva velar [k] e, em seguida, [g], nasais [m] e [n], fricativas [v] e [f], [z] e [s] e depois [s] e [ʃ] (ch), nessa ordem, sendo que os sons vozeados (aqueles em que ocorre a vibração das pregas vocais) surgem antes dos não vozeados (aqueles produzidos sem que haja vibração das pregas vocais).

Aos 2 anos e 8 meses, surgem as líquidas, primeiro o [l], depois o [R] (carro), o [l̃] (lh) e o [r] (barata) vêm aos 4 anos e 2 meses e, por último, os grupos consonantais com [l] (c/l/v: blusa) e [r] (c/r/v: prato).

O erro faz parte do processo de aquisição da linguagem e dos sons da língua: ele é resultado do modo de funcionamento da língua quando a criança fala com o outro. Tudo o que a criança fala tem efeito naquilo que o adulto fala e vice-versa. Corrigir a fala da criança não produz efeitos, pois ela não é capaz de escutar/interpretar o que o outro diz ainda. Basta que se retome aquilo que ela falou de modo correto, na própria fala, continuando a conversa. Durante a aquisição da linguagem, a criança não é capaz de se escutar, ou de escutar a correção do outro: ela vai caminhando para isso

até que passe a se escutar e a escutar a fala do outro e, com isso, torna-se capaz de corrigir-se e de corrigir o outro.

Assim, isto não significa que a criança não pode ouvir: ela ouve o som, mas ainda não pode interpretá-lo para corrigir-se. Com o decorrer do processo, será capaz de corrigir-se e de estranhar e corrigir o que o outro diz. De acordo com a literatura, por volta de 5 anos espera-se que a criança fale todos os sons da língua.

Pode ser que problemas aconteçam nesse percurso: que a criança apresente um desvio fonológico, ou seja, troque sons, os omita ou articule-os de modo distorcido. A criança pode até saber que fala “errado”, mas isso não é suficiente para fazer com que ela se corrija. Não se trata de aprender a falar corretamente, trata-se de um sintoma na fala: algo que se repete e a aprisiona e ela não pode mudar, não pode ultrapassar esse desvio sem a ajuda de um fonoaudiólogo.

Problemas na fala devem sempre ser investigados, para que sejam abordados adequadamente, pois podem requerer uma intervenção clínica fonoaudiológica, psicanalítica e/ou multidisciplinar, de acordo com o diagnóstico, uma vez que pode se tratar de um distúrbio de linguagem e não de um desvio fonológico apenas.

Diferenças entre problemas de fala e de linguagem

Para que se possa abordar as diferenças entre problemas ou patologias de fala e de linguagem, é preciso esclarecer a distinção que há entre fala e linguagem.

O ser humano se diferencia de outros seres vivos pela sua capacidade humana de linguagem, uma capacidade que é inata, conforme a define o linguista Noam Chomsky. Essa capacidade distingue o homem de animais, capazes de imitar e de aprender, mas não de simbolizar, capacidade tipicamente humana. Em função dessa capacidade, o homem pode desenvolver uma comunicação linguística e gramatical. A linguagem humana é, portanto, uma linguagem verbal que é articulada, encadeada e que tem leis próprias de funcionamento. Para que haja diálogo, é necessário que a linguagem se materialize de alguma forma, que ela possa se manifestar.

A linguagem tem diferentes modalidades ou manifestações: ela pode ser oralizada, isto é, materializada em sons, ou pode se materializar em

sinais manuais, como é o caso das línguas de sinais (Libras), por exemplo. Isso quer dizer que uma pessoa que não fala, seja porque não pode produzir sons por apresentar um impedimento motor, como é o caso de pessoas com uma apraxia severa de fala, ou uma surdez, tem linguagem, uma linguagem que não é oral, mas pode ser veiculada, ou “falada” de outra forma. Então, há diferentes modalidades de fala, ou diferentes possibilidades de manifestar a capacidade da linguagem. A escrita é outra modalidade da linguagem, com características próprias e distintas da oralidade.

Assim, linguagem é mais do que fala. A fala, por sua vez, é a linguagem articulada, encadeada, e pode ser materializada por meio de fonemas que integram o sistema fonológico de uma língua e, nesse caso, a fala é oralizada. A linguagem também pode ser materializada por sinais manuais ou símbolos gráficos, empregados para pessoas impedidas de oralizar temporariamente, no caso de algumas incapacidades ou comprometimentos como a covid-19, por exemplo, ou permanentemente, como em casos de pessoas com quadros de afasia ou de paralisia cerebral severa.

Então, qual seria a diferença entre patologias de fala e de linguagem? As patologias de fala comprometem a produção da linguagem de um sujeito. São patologias de fala os desvios fonológicos caracterizados por erros na fala. Trocas de sons, distorções, falta de sons que podem comprometer a compreensão da fala de uma pessoa ou até impedir que se compreenda o que alguém fala são exemplos de desvios fonológicos. Eles não estão ligados a causas orgânicas, sociais ou emocionais.

A disfluência gaga é uma patologia em que o que está comprometida é a fluência da fala. Há também pessoas cujo entendimento ou inteligibilidade da fala fica prejudicado por conta da velocidade de fala que apresentam – é o que acontece na taquilalia, em que a pessoa fala tão rápido que compreendê-la se torna difícil em uma situação de comunicação.

Essas patologias de fala não estão ligadas a causas ou problemas relacionados à inteligência, emocionais, socioeconômicos ou orgânicos, mas sabe-se que pessoas com problemas de fala e com um atraso simples de linguagem têm, geralmente, antecedentes familiares. No atraso simples de linguagem, quando adquirida a linguagem, ela seguirá os mesmos passos da aquisição dita normal. Já nos desvios fonológicos, os processos fonológicos que o sujeito apresenta não coincidem com os processos fonológicos

que caracterizam a aquisição de uma fala dita normal, daí serem designados como “desvios”.

Além dos atrasos e desvios, há também os distúrbios de linguagem e de fala, que, via de regra, estão associados a problemas orgânicos, congênitos ou adquiridos.

O Distúrbio Específico de Linguagem (DEL) é caracterizado por dificuldades persistentes na expressão e/ou compreensão da linguagem na ausência de uma patologia que desencadeie esse atraso ou alteração. Crianças com DEL apresentam maturação de linguagem atrasada em pelo menos doze meses em relação à idade cronológica; no entanto, não têm déficits intelectuais ou sensoriais, distúrbios invasivos do desenvolvimento, dano cerebral evidente, e, além disso, apresentam condições sociais e emocionais adequadas (CRESTANI *et al.*, 2012).

A identificação do DEL continua a ser um desafio, mesmo em crianças mais velhas, pois, além de as deficiências de linguagem não serem diagnosticadas precocemente, muitas vezes, a intervenção só tem lugar quando ocorre o baixo desempenho escolar e as dificuldades de leitura, que são mais facilmente identificados. Acredita-se que, quanto mais cedo seja iniciada a intervenção, mais favorável será a evolução dos casos.

A identificação e o diagnóstico de DEL são feitos geralmente a partir da exclusão de outras patologias, como o autismo.

Apraxia de fala na infância é uma alteração ou distúrbio que ocorre no planejamento ou na programação das sequências de movimentos dos sons da fala que resultam em erros e alterações da melodia da fala: a prosódia. Nesses casos, os sons da fala podem ser produzidos automaticamente, mas não de modo voluntário.

Uma criança com apraxia da fala consegue contar numerais, por exemplo, mas, quando solicitada a produzir uma palavra, terá dificuldades. Também os erros produzidos têm grande variação de uma tentativa para outra, aproximando-se da palavra real. Essas crianças não apresentam problemas orgânicos como origem dos distúrbios de fala, como déficits auditivos, por exemplo.

Essas dificuldades de programação de posição e sequência dos movimentos ocorrem, apesar de sistemas motores, sensoriais, das habilidades de compreensão, atenção e cooperação encontrarem-se preservados. Alguns estudos levantam a hipótese de que a apraxia de fala na infância

pode ser um distúrbio de fala geneticamente transmitido, resultando em anormalidades na região do córtex motor orofacial.

As primeiras palavras, bem como a sua combinação, são mais tardias no caso de sujeitos com apraxia de fala, e eles podem empregar gestos em substituição à linguagem oral (PAYÃO *et al.*, 2012).

Esse distúrbio da comunicação pode aparecer em diferentes graus, desde o mais leve, que se caracteriza como um distúrbio articulatorio, até o mais severo, quando há ausência total ou quase total da fala. É uma alteração da articulação, normalmente difícil de ser reabilitada e, geralmente, os processos terapêuticos são longos.

A fala dispráxica apresenta inconsistências, ao contrário dos desvios fonológicos (DF), possuindo produções distintas de um mesmo alvo em diferentes momentos.

A disartria, por sua vez, é um quadro de déficit de tônus e dos músculos fonatórios por lesão do sistema nervoso central (LIMA, 2008). Este é o caso de muitas pessoas com paralisia cerebral severa que não podem oralizar por conta de um impedimento neuromotor, ou seja, de um impedimento motor em nível do SNC, demandando outra forma de expressarem sua linguagem, por meio da comunicação alternativa.

Referências

ARANTES, L. *Diagnóstico e clínica de linguagem*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da linguagem, São Paulo, 2001.

BEFI-LOPES, D. M. *et al.* Perfil comunicativo de crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem: caracterização longitudinal das habilidades pragmáticas. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, v. 12, n. 4, p. 265-273, 2007.

CAMPELO, L. D. *et al.* Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 1, n. 4, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n4/08.pdf. Acesso em: nov. 2022.

CRESTANI, A. H. *et al.* Distúrbio específico de linguagem: a relevância do diagnóstico inicial. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./fev. 2013 Epub Dec 11, 2012.

DODANE, C. A emergência da linguagem: os dados de percepção. In: ROCHA, N.; RODRIGUES, A.; CAVALARI, S. (org.). *Novas práticas em pesquisas sobre a linguagem: rompendo fronteiras*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

FERNANDES, F. D. M. Relações entre a Autistic Behavior Checklist (ABC) e o perfil funcional da comunicação no espectro autístico. *Pró-Fono R. Atual. Cient.* [online], v. 20, n. 2, 2008.

FERNANDES, F. D. M. *et al.* Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem. *Pró Fono*, v. 20, n. 4, 2008.

FORTUNATO-TAVARES, T. *et al.* Processamento linguístico e processamento auditivo temporal em crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, n. 4, p. 279-284, 2009.

HAGE, S. R. V.; GUERREIRO, M. M. Distúrbio específico de linguagem: aspectos linguísticos e neurobiológicos. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (ed.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

LIMA, R. Alterações nos sons da fala: o domínio dos modelos fonéticos. *Saber (e) Educar*, n. 13, 2008.

OLIVEIRA C. M. C.; CUNHA, D.; SANTOS, A. C. Fatores de risco para gagueira em crianças disfluentes com recorrência familiar. *ACR*, v. 18, n. 1, p. 43-49, 2013.

PAYÃO, L. M. C.; LAVRA-PINTO, B.; WOLFF, C. L.; CARVALHO, Q. Características clínicas da apraxia de fala na infância: revisão de literatura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 24-29, jan./mar. 2012.

PERRONI, M. C. *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PRATES, L. P. C. S.; MARTINS, V. O. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. *Revista Médica de Minas Gerais*. v. 21, n. 4, Supl. 1, p. 54-60, 2011.

MOUSINHO, R. *et al.* Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 25, n. 78, 2008.

RUBINO, R. Os falantes tardios como uma categoria limite entre a normalidade e a patologia. *Letras De Hoje*, v. 36, n. 3, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14623>. Acesso em: nov. 2022.

SOUZA, T. N. U.; PAYÃO, L. M. C. Apraxia da fala adquirida e desenvolvimental: semelhanças e diferenças. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, v.13, n. 2, p. 193-202, 2008.

VELLOSO, R. L *et al.* Transtornos globais do desenvolvimento vinculado à pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 9-22, 2011.

FARIA, V. O. *Distúrbio articulatorio: um pretexto para refletir sobre a disjunção teoria e prática na clínica de linguagem* – Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ZORZI, J. L. Aspectos básicos para compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na infância. *Rev. CEFAC*, v. 2, p. 111-115, 2000.

BILINGUISMO ESCOLAR

Paula Cristina Bullio
Adriana Carvalho Mizukami
Ananda Brasolotto De Santis

Introdução

Com quantos anos você acha que devo colocar meu filho na aula de inglês? O que você acha daquela escola bilíngue? O que é bilinguismo? Você é bilíngue? Questionamentos como esses povoam o cotidiano de pais, professores e pessoas ligadas ao ensino/aprendizado bilíngue e de línguas estrangeiras. Para compreender um pouco o que ocorre atualmente com relação ao ensino bilíngue no Brasil, mais precisamente em inglês e português, o lugar que ele ocupa na educação, sua legislação e os novos espaços de ensino de língua inglesa que estão surgindo, foi necessário retroceder um pouco no tempo até chegar ao contexto de hoje. Trazemos, neste capítulo, um panorama histórico do ensino de inglês e da educação bilíngue no Brasil, discussões sobre teorias de bilinguismo e cenas de interação entre crianças e professoras em diferentes anos da Educação Infantil em uma escola bilíngue português/inglês.

Este capítulo é fruto de uma discussão sobre bilinguismo e ensino bilíngue que foi apresentada em dois momentos na série de *lives*¹ proposta pelo grupo de pesquisa Gealin,² nas quais pesquisadores de diferentes instituições são convidados para tratar de temas ligados à linguagem da criança, relevantes para a academia e para a sociedade de maneira geral.

Neste capítulo, para compreender e desenvolver discussões sobre a linguagem da criança, partimos de uma perspectiva dialógico-discursiva

1 As *lives* estão disponíveis no canal do YouTube “Gealin Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem”, disponíveis em: <https://www.youtube.com/channel/UCW10hz0VNfKY-SAKY3AJJcGQ>. Acesso em: nov. 2022.

2 Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem com sede na Unesp de Araraquara. Site: <http://gealin.fclar.unesp.br/>. Acesso em: nov. 2022.

(BAKHTIN, 2006; 1997; 2018 DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014a; 2014b), considerando que a criança se constitui como sujeito no discurso, pela interação com o outro. Essa interação se dá por encadeamentos de enunciados entre um e outro sujeito, com movimentos de sentido trazidos pela reação e interpretação do outro. Nesse processo, esse sujeito pode ser “recuperado”, e seu discurso retomado por meio de uma construção do intérprete/receptor (FRANÇOIS, 1994).

Tal abordagem busca dialogar com alguns trabalhos de Bakhtin e do Círculo,³ bem como com outros que se preocuparam de alguma forma com a fala da criança, como Bruner (1974; 2004a; 2004b), Salazar-Orvig (2010; 1999) e François (1994) – já que as questões que envolvem tal fala não eram uma preocupação do Círculo bakhtiniano.

Conforme demonstrou Bruner (1974), compreendemos que a criança busca regularidades no mundo a sua volta, na(s) língua(s) que a rodeia(m) e nos formatos de interação, que se apresentam como rotinizações das diferentes interações de que a criança participa. Associamos esses formatos rotinizados aos gêneros do discurso discutidos pelo Círculo bakhtiniano, e entendemos que ambos são intrínsecos à linguagem, portanto igualmente parte do que a criança adquire ao experienciar diferentes formatos de interação.

Com esse embasamento teórico e com pesquisas em documentos brasileiros que direcionam o ensino, objetivamos, neste capítulo, evidenciar o papel da rotinização de interações para a aquisição de linguagem em uma escola bilíngue inglês-português, com cenas de interação entre professoras e crianças dos 2 aos 6 anos de idade; discutir conceitos de bilinguismo que envolvem o processo de aquisição de linguagem das duas línguas nesse contexto; e compreender o contexto histórico, político e legal relacionado à expansão dessas escolas bilíngues no Brasil.

Para isso, trazemos, além de um levantamento histórico e bibliográfico, dados de fala de crianças no seguinte contexto: uma escola bilíngue português-inglês, do estado de São Paulo, frequentada por crianças brasileiras. E logo nos deparamos com a questão da definição de educação bilíngue, pois em cada país há definições diferentes para esse fenômeno.

3 De acordo com Yaguello (2006), o Círculo de Bakhtin, liderado por ele na década de 1920, era composto por teóricos de diferentes áreas do conhecimento, dentre eles, Volochínov, Medviédiev, Chagall, Sollertinsky, entre outros.

De acordo com Megale (2018), dentro da perspectiva sociolinguística, Fishman e Lovas (1967) baseiam-se em três grandes categorias para definição de educação bilíngue: intensidade, objetivo e *status*. Na categoria chamada de “intensidade” são identificados quatro tipos de programas bilíngues: o primeiro deles é denominado bilinguismo transicional, em que a língua materna (LM) é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a língua estrangeira (LE); o segundo programa é denominado bilinguismo monoletorado, no qual a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na LE; o terceiro programa é o bilinguismo parcial biletorado; nele ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a LM é utilizada apenas para as chamadas “matérias culturais”, como história, artes e folclore, enquanto a LE é utilizada para as demais matérias; o quarto programa é o bilinguismo total biletorado: todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios.

Considerando essas organizações entre as línguas em escolas bilíngues ao redor do mundo, a escola na qual coletamos os dados para esta pesquisa adota um programa de bilinguismo total biletorado. Pelo fato de as crianças estarem imersas na LE devido a esse programa, podemos ainda nomeá-la *escola bilíngue de imersão*, como definem Harmers e Blanc (2000).

Os autores salientam ainda que poucas pesquisas foram até então conduzidas com o intuito de investigar as consequências da educação bilíngue em escolas internacionais multilíngues, não sendo assim possível concluir se o sucesso dessas escolas deve ser atribuído a seu aspecto multilíngue, a seu caráter elitista ou a ambos. Até hoje no Brasil, o que observamos é que a maioria dos estudos em educação bilíngue trata dos aspectos relacionados às minorias, como as escolas indígenas, as de fronteira e o ensino bilíngue para surdos (CAVALCANTI, 1999), e os estudos sobre esse novo contexto estão aparecendo aos poucos. Os trabalhos do grupo Gealin, por exemplo, têm buscado compreender processos da aquisição de linguagem em uma escola bilíngue português-inglês a partir dos dados registrados.

No Brasil, ampliam-se as ofertas desse modelo de escola devido à busca de pais para proporcionar a seus filhos uma educação – e acesso a uma língua – que envolva diversas culturas e que possa torná-los cidadãos globais, o que criou um outro tipo de demanda de escola bilíngue na sociedade contemporânea brasileira (MATTOS, 2013; PERRI, 2013), em que o inglês

é língua do cotidiano das crianças desde muito pequenas, possibilitando, na escola, um bilinguismo que não seria plausível em casa.

Não devemos confundir esse modelo escolar com escolas internacionais, nas quais parte dos alunos possivelmente teria pais ou parentes próximos falantes nativos de outra língua, e o currículo e calendário devem seguir tanto o padrão brasileiro quanto o do país ao qual a escola está associada (MEGALE, 2018). Também não é uma escola com os conteúdos em português e aulas de LE – inglês. Assim, com essas escolas surge um novo contexto, sobre o qual muitas questões que ainda devem ser investigadas têm surgido, tais como: “Qual língua utilizar em cada momento na escola? E em casa?”, “Em que língua alfabetizar?”, “Como as crianças tão pequenas estão lidando com essas duas línguas na escola?”. Mas ainda há poucos estudos desse novo contexto do ponto de vista de como a criança vai lidar com ele em termos de aquisição/aprendizagem.

A fim de esclarecer alguns aspectos desse modelo de educação bilíngue, trazemos nossas discussões divididas em seções que vão ao encontro de nossos objetivos: na primeira, trazemos discussões sobre a definição do fenômeno do bilinguismo; em seguida, abordamos histórica e legalmente o ensino de inglês no Brasil, até chegar às escolas bilíngues que temos hoje, com o foco no aprendizado da e por meio dessa língua. Então apresentamos dados das crianças registradas na escola e em algumas cenas dos seus percursos na Educação Infantil bilíngue, com considerações sobre o papel das interações rotinizadas na aquisição de linguagem.

O que é Bilinguismo?

De acordo com Grosjean (1997), o bilinguismo é uma das áreas da linguística mais cercada de equívocos e mitos, já que a maioria das pessoas acredita que este é um fenômeno raro e que o bilíngue precisa falar e escrever fluentemente nas suas línguas, além de não ter sotaque estrangeiro e ser capaz de traduzir e interpretar tudo o que vê ou ouve em suas línguas. A realidade é diferente, pois praticamente todos os países do mundo são multilíngues e os falantes dessas línguas (mais de duas, muitas vezes) pertencem a todas as classes sociais, de diferentes faixas etárias e raramente são igualmente fluentes em todas as línguas.

Mas esta é apenas uma leitura dentre várias a partir das quais identificamos a controvérsia do conceito de bilinguismo entre teóricos. De qualquer maneira, conforme apontam Harmers e Blanc (2000), bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises individual, interpessoal, intergrupai e social.

Além disso, de acordo com Houwer (1990), há muitas situações nas quais crianças podem tornar-se bilíngues: elas podem ouvir uma língua até a idade de 2 anos e, apenas depois, começar a ouvir regularmente uma segunda língua em adição à primeira. Em alguns casos, essa segunda língua pode substituir inteiramente a primeira, sendo mais frequentemente observada a sobreposição de uma língua majoritária à outra minoritária e menos estimada socialmente (HOUWER, 1990). Outra possibilidade é quando a criança pode ser exposta regularmente a duas línguas desde o nascimento ou pelo menos pouco tempo após o nascimento. As crianças podem também ouvir e adquirir mais do que duas línguas. Muitas são as possibilidades de acordo com a maioria dos autores, e por isso há tanta dificuldade em definir o termo “bilinguismo”.

No campo dos estudos em Aquisição da Linguagem, a ênfase tem sido especialmente no desenvolvimento da linguagem de crianças monolíngues e, nessa busca por respostas, vimos muitas pesquisas comparando crianças adquirindo diferentes línguas, compondo o que chamamos de pesquisa comparativa, a fim de encontrar fatores específicos distintos ou semelhantes na aquisição de línguas diferentes. Entretanto, nesse tipo de comparação, a maior parte das variáveis psicológicas e sociais não pôde ser considerada e, assim, ninguém pode ter certeza de quais são as razões precisas para quaisquer diferenças ou semelhanças encontradas como “padrões”: pode-se tratar talvez de fatores linguísticos, mas também podem ser outros fatores, como desenvolvimento cognitivo, ambiente cultural ou social, entre outros (HOUWER, 1990).

Além dos contextos sociais, geopolíticos e familiares que envolvem a criança em mais de uma língua, há também o contexto educacional, em que as crianças são expostas a uma outra língua na escola, como é o caso das crianças observadas neste estudo.

Educação bilíngue e ensino de LE na legislação brasileira

De acordo com Rodrigues (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 torna não obrigatório o ensino de línguas estrangeiras no currículo nacional. Esse fato acabou por desvalorizar as disciplinas que se dedicavam ao ensino dessas línguas, que passaram a ser ensinadas como atividade extracurricular.

Contudo, o contexto educacional brasileiro a partir da LDB/61 indicava um crescente interesse pelas línguas veiculares,⁴ em especial ao inglês; fato que acabou por gerar uma equação onde língua estrangeira se tornou o equivalente a inglês. Tal situação também foi observada por David (2007), para quem a opção de adotar o inglês como língua estrangeira pode estar relacionada a fatos históricos resultantes da influência da economia dos EUA no mundo após a II Guerra Mundial, bem como “à dinâmica de intercâmbio mundial por meio, [...] dos avanços tecnológicos” (p. 70).

No entanto, essa situação em relação ao ensino de língua estrangeira estabelecida na década de 1960 foi revista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que dispôs sobre sua obrigatoriedade nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa alteração havia acontecido algum tempo antes para o Ensino Médio, por meio da Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976 (RODRIGUES, 2010).

Esse contexto foi novamente alterado recentemente com a Lei nº 13.415 de 2017, que dispõe, em seu Artigo 26, parágrafo 5, que, “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017) como língua estrangeira obrigatória. No que diz respeito ao Ensino Médio, a oferta da língua inglesa é obrigatória, mas é opcional a oferta de uma outra língua estrangeira, preferencialmente o espanhol (BRASIL, 2017, Artigo 35, § 4).

Com essas determinações legais tornando obrigatório o ensino da língua inglesa a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, novas possibilidades de mercado foram abertas. Ao menos na rede particular de ensino, aumentou o oferecimento terceirizado de disciplinas voltadas ao

4 Segundo Zoppi-Fontana (*apud* DINIZ, 2008, p.108) língua veicular se refere à “língua da sociedade, de transmissão burocrática, de troca comercial”.

ensino de inglês, cujo “auge se deu na segunda metade da década de 90” (RODRIGUES, 2010, p. 92).

Outro fato que pôde ser detectado foi a oferta dessa disciplina nos demais níveis de ensino, ou seja, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acrescenta-se a esse dado outra alteração identificada: matrizes curriculares que propõem aulas de inglês diárias e para todos os níveis de ensino,⁵ segundo Mizukami (2020). De acordo com a autora, essas mudanças são reações de alguns fatores “em especial à legislação brasileira a partir da LDB/96 e, posteriormente, aos avanços tecnológicos associados às questões mercadológicas” (p. 21).

Mas a modalidade de ensino que se tornou mais evidente, a partir da década de 2010, relaciona-se à educação bilíngue. Essa, existente no Brasil já há algum tempo, refere-se àquela desenvolvida no que foi dividido em dois grupos: o de contexto de minorias e o de “elite”. No primeiro, encontram-se as escolas indígenas, as de Libras-português,⁶ as de fronteiras e as caracterizadas em contexto de imigração. O segundo refere-se ao que alguns autores denominam de educação bilíngue de “elite” por estar relacionado a um grupo social que possui um maior poder econômico. Nele estão as escolas internacionais, as bilíngues e as s bilíngues de franquias internacionais (AVELAR, 2018; CAVALCANTI, 1999; FLORY; SOUZA, 2009; MARVIN, 2017; MEGALE, 2018; MELLO, 2010; MOURA, 2009; SILVA, 2012; SILVA-SPEAKS, 2017).

De acordo com Megale (2019), a abertura de novas escolas bilíngues, de escolas regulares que se transformaram em bilíngues e ainda de escolas regulares que passaram a adotar propostas bilíngues cresceu, sobremaneira, recentemente no Brasil. Essas escolas não apenas variam a forma de se autodenominarem, mas também se distinguem em relação aos seus propósitos, métodos e pelas comunidades escolares atendidas (MOURA, 2009). De acordo com Mello (2010), nem mesmo os pais ou a comunidade interna escolar tinham clareza sobre o que vem a ser a educação bilíngue de fato.

5 Conforme os artigos 23 e 24 da LDB (BRASIL, 1996), a distribuição da carga horária das disciplinas é flexível, principalmente as de inglês em toda Educação Básica (LEFFA, 1999). Contudo, nas escolas estaduais paulistas, a Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio, determina que as aulas de Língua Estrangeira Moderna (inglês) devem ser desenvolvidas com a carga horária de 2 (duas) aulas semanais.

6 Apesar de haver uma legislação específica para esses dois primeiros grupos, indígenas e surdos, não se pode afirmar que a educação bilíngue ocorra efetivamente.

Segundo alguns pesquisadores, esse quadro ocorria por não haver uma regulamentação específica para essas escolas (AVELAR, 2018; MEGALE, 2019; MÖLLER; ZURAWSKI, 2017; MOURA, 2009). Elas “integram-se legalmente às escolas regulares monolíngues” (MOURA, 2009, p. 57), atuando sob as determinações do MEC, da LDB/96 e dos Conselhos Estaduais de Educação – CEE (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017). Contudo, em julho de 2020, um parecer que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue – Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020, foi aprovado e aguarda homologação,⁷ disponibilizando, assim, um direcionamento, um caminho para a construção da educação bilíngue em nível nacional.

Cabe aqui evidenciar que os estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina realizaram um primeiro passo em direção a essa transformação, quando, nos anos de 2013 e 2016, respectivamente, publicaram a Deliberação CEE/RJ nº 341 (SINDICATO..., 2013) e a Resolução CEE/SC nº 087 (SANTA CATARINA, 2016), que estabelecem normas para a oferta da Escola/Educação Bilíngue e Internacional na Educação Básica nas escolas pertencentes ao Sistema de Ensino dos respectivos estados. Além desses dois estados, a cidade de São Paulo também já se mobiliza por meio dos Pareceres do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 135 (SÃO PAULO, 2008) e CME/SP nº 288 (SÃO PAULO, 2012).

Como discutido anteriormente, devido às determinações legais estabelecidas, o aumento do interesse e das novas possibilidades de mercado fez com que a língua inglesa, considerada de *status*, universal, veicular, se transformasse, ao menos em território nacional, em uma mercadoria. Segundo Zoppi-Fontana e Diniz (2008), o processo de mercantilização transforma as línguas em produtos do mercado, que são vendidas com a promessa de se obter sucesso no mundo globalizado, condição essencial para se ter melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Complementando esta discussão, Payer (2005) compreende que a mídia desempenha papel fundamental na disseminação desse processo, que acaba por produzir nos sujeitos o que Celada (2002 *apud* DINIZ, 2008) compreende como construção de um imaginário social. Ou seja, cria-se a ilusão de que aquele que conseguir aprender a língua inglesa será bem-sucedido

7 Até o momento da escrita deste capítulo, o Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020 ainda aguardava homologação.

profissionalmente, tornar-se-á pessoa “cultura e refinada” (CELADA, 2002 *apud* DINIZ, 2008, p. 89-90). Para Bein (2005), esse imaginário social configura-se como um fetiche linguístico, que está relacionado a “certas qualidades essenciais [atribuídas às línguas] que são, na realidade, um reflexo das funções que desempenham em certas relações sociais de produção”.⁸ (BEIN, 2005, p. 5).

A existência desse fetiche linguístico (BEIN, 2005), que surgiu por meio do processo da mercantilização das línguas, transformou-as, portanto, em produtos, que, juntamente com a influência da mídia, disseminaram a importância de se aprender uma língua estrangeira, por meio de promessas de um futuro melhor, de um bom emprego, de uma carreira de sucesso.

Esse fato contribuiu, visivelmente, para o aumento das escolas bilíngues ou de escolas com propostas bilíngues na rede privada de ensino, que buscam garantir um nicho no mercado, até como questão de sobrevivência dessas instituições, quando se considera que elas obtêm sua renda do próprio mercado.

Registros da educação infantil em uma escola bilíngue

Os dados que apresentaremos aqui foram gravados em vídeo regularmente, acompanhando três crianças – Ana (A.), Fernando (F.) e Lucas (L.)⁹ – durante todos os anos da Educação Infantil em uma escola bilíngue do estado de São Paulo, entre 2015 e 2019, desde que tinham 1;02 (1 ano e dois meses) até próximo dos 6;0 (seis anos) de idade, com uma diferença máxima de 4 meses entre a criança mais nova, Fernando, e a mais velha, Lucas.

As três crianças, assim como a maioria das crianças que estuda nessa escola, são brasileiras e não têm familiares falantes de inglês como língua materna. Fernando e Lucas são filhos de pai e mãe brasileiros falantes de português como língua materna, e Ana é filha de pai francês e mãe brasileira. Ambos falam com a criança em casa em suas respectivas línguas maternas, então essa criança tem contato com três línguas desde muito pequena.

8 No original: “a las lenguas se les atribuyen ciertas cualidades esenciales que son, en realidad, un reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción” (BEIN, 2005, p. 5).

9 Nomes criados para preservar a identidade das crianças.

As sessões gravadas variam entre interações em inglês e português e entre aulas com a turma toda e interações guiadas por uma professora com as três crianças em uma sala separada, para facilitar a compreensão e análise do que as crianças dizem, bem como possibilitar a transcrição dos dados.

A transcrição de dados sincronizada a cada vídeo é realizada em programa chamado CLAN, fornecido gratuitamente pela base de dados CHILDES (*Child Language Data Exchange System*, em português, sistema de troca de dados da linguagem da criança) – que possibilita aos pesquisadores acesso às informações e a dados de crianças do mundo todo¹⁰ (MACWHINNEY, 2000).

Os dados coletados pertencem ao banco de dados dos grupos NALíngua/GEALin, coordenados pela Prof.^a Dr.^a Alessandra Del Ré, e foram parte de um projeto submetido e aprovado pelo comitê de ética local¹¹ e utilizados no desenvolvimento de diversas pesquisas do grupo GEALin (GONÇALVES, 2017; DE SANTIS; DEL RÉ, 2019; BULLIO, 2010; DE SANTIS, no prelo; CUCOLICCHIO, 2021).

Interações rotinizadas e cenas de interação em duas línguas

As crianças que estudam em uma escola bilíngue de imersão – como a que acompanhamos em observação e registro de vídeos – têm, desde muito pequenas, espaços de interação tanto em português como em inglês. Uma diferença que observamos entre essas escolas e outras com programa bilíngue é que, nas primeiras, há aulas de variadas matérias em inglês, e que a língua de instrução e interação é o inglês, enquanto na escola com programa bilíngue, assim como na escola de idiomas, o inglês é língua-alvo de produção, não o meio de instrução.

Na escola observada, desde os primeiros anos, todos os conteúdos e formatos de interação são conduzidos nas duas línguas, com uma alternância previamente planejada em horários. Um exemplo é a rotina da manhã, quando os alunos chegam à escola. As crianças falam sobre o dia em

10 Informações sobre essa plataforma e o programa CLAN podem ser acessadas no site <http://childes.psy.cmu.edu/> e na página <http://psyling.psy.cmu.edu/>.

11 CAAE: 90096418.5.0000.5400.

que estão, o tempo, a estação do ano etc. e trabalham conceitos numéricos. Para que as crianças experienciem esse conteúdo igualmente em inglês e em português, há uma alternância entre as aulas dessa temática em cada uma das línguas ao longo das semanas. Se, em uma semana, a aula de “calendário” da manhã de segunda-feira foi em inglês, na semana seguinte, será em português.

A apresentação de conteúdos e temas e os trabalhos com números e trabalhos linguísticos também acontecem alternadamente em português e em inglês. Normalmente, cada proposta em cada língua já tem um horário determinado para cada turma.

Assim, observamos, nos dados analisados, a interação se modificando e criando formatos específicos de cada aula, e as crianças se inserindo, por meio desses formatos, a gêneros discursivos, que se transformam continuamente, e que são também relativamente estáveis (BAKHTIN, 2018), das interações cotidianas na escola. Observamos, ainda, nesses gêneros de interação, excertos de interação que apontem para a internalização de interações rotinizadas (BRUNER, 1974) pelas crianças. Trazemos, aqui, alguns excertos de dados das interações matinais do momento do “calendário”.

Na observação gravada em 8 de dezembro de 2015, quando as crianças tinham: L. 2;02 (dois anos e dois meses), A. 1;11 (um ano e onze meses) e F. 1;10 (um ano e dez meses), as professoras auxiliavam as crianças a sentarem-se em círculo e darem as mãos para cantarem as músicas do início da tarde. A professora orientava os alunos dizendo, em português: “dá a mão”, e mostrava-lhes como dar a mão à criança ao lado.

Então a professora começou a cantar, e as crianças entoavam a melodia procurando acompanhá-la: “*here we are together, together, together. Here we are together, all sitting on the floor*” (“aqui estamos nós, juntos, juntos, juntos, aqui estamos nós juntos, todos sentando no chão”) e todos batiam as duas mãos no chão. Então eles cantaram, em inglês, uma música sobre o clima e outra sobre os sete dias da semana, que, como observamos, eram recorrentes em todos os anos da Educação Infantil.

Já em 2015, as crianças e professoras assumiam o sentar em círculo, as músicas e os pequenos gestos sincronizados como parte das interações nos primeiros momentos de aula da manhã e da tarde. Com o tempo e mais interações como essas, as crianças foram adquirindo esses processos, as

músicas e as interações rotinizadas em sincronia com os gêneros discursivos que estabeleciam juntos, na interação diária.

Nessa escola, até o penúltimo ano da Educação Infantil, em 2018, raramente observamos a solicitação explícita das professoras para que as crianças falassem em inglês, e notamos as crianças à vontade para responderem na(s) língua(s) que preferissem, independente da língua que a professora dirigisse a elas. A pesquisa de Gonçalves (2017) identificou, no entanto, por meio das respostas multimodais dos três alunos A. F. e L., claramente boa compreensão da língua inglesa pelas crianças, já com os dados de 2016 e 2017.

Em 3 de março de 2018, observamos um momento do “calendário” em português e, em 14 de agosto de 2018, em inglês, que já configuravam, em ambas as línguas, interações mais complexas, e havia sido estabelecido um gênero de interação diferente daquele que havíamos observado em 2015. Nessas seções, as crianças tinham, respectivamente: F., 4;01 e 4;06; A., 4;03 e 4;07; e L., 4;07 e 4;10 anos; meses.

Trazemos um exemplo da seção de agosto, em inglês. As crianças já estavam sentadas no chão, em círculo, próximas aos calendários em português e em inglês e Lucas era o ajudante do dia para preencher os dados do calendário. O calendário que tinha números de diferentes cores, que eram grudados com velcro dia a dia, completando a tabela de um mês, como pode ser visto na imagem abaixo:



A professora amarra seu avental na cintura de Lucas, mostrando que ele é o ajudante do dia para a atividade do calendário e pergunta às crianças:

<p>Professora: I already told you guys, what you need to do to be the next helper.</p> <p>Aluna: Participate, respect, and keep the silence.</p> <p>Professora: Very good.</p> <p>Professora: Lucas, what do we have to do now?</p> <p>Lucas: Count the numbers.</p>	<p>Professora: Eu já falei para vocês, pessoal, o que vocês precisam fazer para ser o próximo ajudante.</p> <p>Aluna: Participar, respeitar e manter o silêncio.</p> <p>Professora: Muito bem.</p> <p>Professora: Lucas, o que nós temos que fazer agora?</p> <p>Lucas: Contar os números.</p>
<p>Então Lucas olha para a turma, conta até três em inglês e todos contam juntos até o número 13 do calendário, que é o dia anterior, enquanto Lucas aponta para cada número.</p>	

Ainda nessa aula, sob a condução da professora, as crianças falam e marcam, usando placares lúdicos com palavras e números a serem colados com velcro, a estação do ano, as condições climáticas, o dia da semana, se necessário, com auxílio da mesma música cantada desde 2015, estouram e enchem bexigas que representam cada dia de aula e contam, diariamente, quantas bexigas já utilizaram, ou seja, quantos dias de aula já tiveram, trabalhando números, dezena e unidade. Isso aconteceu em inglês nessa seção, e semelhantemente em português, na outra seção de calendário observada, e sempre durante o ano de 2018 na turma dessas crianças.

Observamos que a produção em inglês das crianças já está maior, e que elas seguem a sequência dessas interações rotinizadas, que foram proporcionando a aquisição da outra língua, ao mesmo tempo que foram sendo adquiridos os gêneros discursivos.

Considerações finais

Ao fazermos um levantamento de teorias e estudos sobre bilinguismo e estudarmos essa temática a fundo em nossas pesquisas, pensamos que talvez não seja coerente estabelecermos uma definição fechada sobre o que é ser bilíngue, devido às diversas variáveis, entre elas as condições socioculturais em que se dão as interações bilíngues e que tipos de interação incentivam a produção do bilinguismo (GROSJEAN, 1984).

É possível, por meio das observações das interações entre a professora e as crianças, verificarmos a criação de um ambiente lúdico e favorável à aprendizagem e da estabilização de gêneros e interações rotinizadas que parecem contribuir para a aquisição de linguagem das crianças, da entrada em diferentes gêneros e formatos (DE SANTIS, no prelo).

Compreendemos que uma regulamentação, ou seja, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, constitui-se em passo importante para nortear a educação bilíngue em território nacional. Contudo, sabe-se que, mesmo havendo respaldo de uma legislação, não existem garantias de que essa ocorrerá efetivamente, haja vista o que ocorre com a educação indígena e de surdos.

Referências

AVELAR, Regina Paula Ambrogi. *Pesquisa global sobre língua, cultura, identidade e 'ensino bilíngue': ciências em um entrelaçar*. 2018. 394f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed., 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BEIN, Roberto. *Las lenguas como fetiche*. 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/150908641/Roberto-Bein-Las-Lenguas-Como-Fetiche>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976*. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. 1976. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n._8.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22020.pdf?query=Curriculos. Acesso em: 16 mar. 2021. Aguardando Homologação.

BRUNER, J. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz, 2004a.

BRUNER, J. *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire*. Paris: Presses Universitaires de France. 2004b.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Child Language*, v. 2, n. 1, p. 1-19, 1974. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/ontogenesis-of-speech-acts/6B799313627B3765BC82A7A-336290CB2>. Acesso em: 12 out. 2019.

BULLIO, P. C. A socialização e a criança bilíngue. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 54, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3182>. Acesso em: 13 dez. 2022.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999. Número Especial.

COX, M.; ASSIS-PETERSON, A. *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2001.

CUCOLICCHIO, I. *O processo de aquisição/aprendizagem do inglês por uma criança pequena em uma escola bilíngue: o papel do formato e das respostas*. Dissertação (Mestrado) – Fclar/Unesp, Araraquara, 2021.

DAVID, Ana Maria Fernandes. *As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político pedagógico de uma escola de educação bilíngue*. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014a.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014b.

DE SANTIS, A.B. *A linguagem dirigida à criança em uma sala da educação infantil bilíngue inglês-português: efeitos sobre o desenvolvimento da linguagem da criança*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, no prelo.

DE SANTIS, A. B.; DEL RÉ, A. *A linguagem dirigida à criança em uma sala da Educação Infantil bilíngue inglês-português*. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 1349-1371, 18 dez. 2019 [1978]. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2351>. Acesso em 10 jan. 2020.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FISHMAN, J. Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, V. 23, Issue 2, p. 29-38, 1967.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009.

FRANÇOIS, F. *Morale et mise en mots*. Paris: L'Harmattan, 1994.

GONÇALVES, L. S. *Aquisição/aprendizagem de inglês em uma escola bilíngue do Estado de São Paulo: o caso de três crianças brasileiras em uma sala da educação infantil*. 2017.

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Relatório de Iniciação Científica.

GROSJEAN, F. Le bilinguisme: Vivre avec deux langues. *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon* (Bulag), 11, 4-25; and *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, (Tranel), 7, 1984, 15-42.

GROSJEAN, F. Processing mixed languages: Issues, findings and models. In: GROOT, A.; KROLL, J. (Eds.). *Tutorial in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: LEA, 1997.

HARMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

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

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

MATTOS, T. Escolas bilíngues atraem novo perfil de aluno. Estadão. Caderno de Educação, 2013. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/general,escolas-bilingues-atraem-novo-perfil-dealuno,1075469>. Acesso em nov. 2019.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

MARVIN, Derek. *Canadian education abroad: exploring the strengths and weaknesses of two distinct models*. 2017. 431 f. Master's Thesis – Brandon University, Brandon, 2017.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653/27431>. Acesso em: 28 out. 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue. In: MEGALE, Antonieta Heyden (org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-27.

MELLO, Heloísa Augusta Brito. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, DF, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MIZUKAMI, Adriana Carvalho. *Que bilinguismo é esse?* Concepções presentes no Projeto Político-Pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

MÖLLER, Aline Nunes; ZURAWSKI, Maria Paula. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. *Revista Veras*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 109-130, 2017.

MOURA, Selma de Assis. *Com quantas línguas se faz um país?* Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAYER, Maria Onice. Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia e mercado. *RUA*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 9-25, 2005.

PERRI, M. A alfabetização em escolas bilíngues: possibilidades e consequências. *Pedagogia ao Pé da Letra*. Educação. 2013. Disponível em <https://pedagogiaaope-daletra.com/a-alfabetizacao-em-escolas-bilingue-possibilidades-e-consequencias/>. Acesso em nov. 2019.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SALAZAR-ORVIG, A. *Les mouvements du discours*. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques. Paris: L'Harmattan, 1999.

SALAZAR-ORVIG, A. Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns. *First Language* 30, 3-4, p. 375-402, 2010.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/SC nº 087, de 22 de novembro de 2016*. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue e Escola Internacional em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina. 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SC_Resolucao2016087CEESC.pdf. Acesso em: 1º nov. 2019.

SÃO PAULO (Cidade). Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. *Parecer CME nº 135, de 11 de dezembro de 2008*. Dispõe sobre o funcionamento de

Escolas de Educação Infantil Bilíngue. 2008. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/parecer_cme_135_1251386092.doc. Acesso em: 17 out. 2019.

SÃO PAULO (Cidade). Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. *Parecer CME nº 288, de 6 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a consulta sobre habilitação docente para escola de educação infantil bilíngue. 2012. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_288-12.doc. Acesso em: 17 out. 2019

SILVA, Valéria Rosa. *Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia*. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA-SPEAKS, Kristina Michelle. *Educação bilíngue para que e para quem? O que motiva os pais que escolhem uma escola bilíngue*. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Sinepe RJ). *Deliberação CEE nº 341, de 12 de novembro de 2013*. Estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-RJ_Deliberacao3412013.pdf. Acesso em: 1º nov. 2019.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 12-20.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela; DINIZ, Lenadro Rodrigues Alves. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 89-119, 2008.

CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DA ESCRITA: UM OLHAR PARA A ESCRITA INFANTIL

Lourenço Chacon

Escrita: de um fenômeno a um conceito

Enquanto fenômeno sócio-histórico, a escrita se mostra quase como uma evidência aos olhos daqueles que têm suas vidas constituídas e atravessadas por ela. Isso porque, em diferentes sociedades e nas diferentes histórias de constituição dessas sociedades, além de servir a propósitos comunicativos, a escrita tem se dedicado não só para auxiliar a memória individual (em anotações pessoais, listas de tarefas...), como também para preservar a memória coletiva, dada sua presença em todo o arquivo bibliográfico do que se pode chamar de história humana.

Do ponto de vista de sua matéria, a escrita é produzida por meio de símbolos gráficos. Assim, é percebida pela visão (num ato silencioso de leitura), embora também possa ser percebida pela audição, quando oralizada num ato de leitura em voz alta.

Dada, porém, sua complexidade enquanto fenômeno sócio-histórico, os sentidos que lhe são atribuídos podem variar tanto no senso comum quanto na ciência, já que essa variação remete aos diversos modos como ela é significada. Por exemplo, como:

- (1) diferentes maneiras de apresentação dos caracteres tipográficos com que a escrita circula. É o sentido privilegiado quando se fala, por exemplo, que a escrita dos romanos é diferente da escrita dos chineses, dada a diferença de natureza dos símbolos gráficos de ambas;
- (2) um tipo particular de sistema de escrita – o alfabético. Frequentemente, quando se diz que as crianças estão aprendendo a escrever, de fato se diz que as crianças começam a dominar as convenções que regulam as relações entre fonemas e grafemas;

- (3) uma representação do que comumente se chama de oralidade. Nesse caso, a escrita é interpretada como um simulacro ou uma transcodificação da fala;
- (4) um estilo de época ou de diferentes campos do conhecimento. É o que se desprende quando se diz que, no Classicismo, a escrita é marcada por equilíbrio, simetria, racionalidade; ou quando se diz que, na escrita científica, é valorizada a objetividade, enquanto na escrita literária é valorizada a subjetividade;
- (5) um estilo individual. É o que se infere de frases como “Fulano tem uma escrita hermética”.

Trata-se, como antecipei, de sentidos frequentemente atribuídos ao **fenômeno** da escrita. Mas eles não podem, propriamente, ser entendidos como uma **concepção de escrita**, no sentido teórico-metodológico que se pode atribuir a essa expressão. Propor uma tal concepção é minha principal preocupação neste capítulo, dada a necessidade que vejo de constituir o fenômeno *escrita* como conceito, operando a passagem de sentidos do senso comum a um sentido teórico-metodológico.

Faço, antes, uma observação – e, a partir dela, um recorte. Sistemas de escrita como o ideográfico e o alfabético convivem nas chamadas sociedades ocidentais contemporâneas, como a brasileira. No sistema ideográfico, os caracteres tipográficos (símbolos ou desenhos figurativos) remetem primeiramente a unidades de significado; já no sistema alfabético, os caracteres tipográficos (os grafemas) remetem primeiramente a unidades sonoras. A convivência entre esses dois tipos de escrita pode ser conferida, por exemplo, em cartazes ou em placas (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999).

Mas, em tais sociedades, o sistema alfabético predomina sobre o ideográfico. Em outras palavras, predomina, nessas sociedades, a forma de escrita que parte dos sons para se chegar às ideias. Dado, portanto, esse predomínio na sociedade brasileira, a proposta de concepção que farei se limita à escrita alfabética.

Partirei de um princípio sobre o qual se assenta a concepção que venho construindo:¹ a escrita é um **fato de linguagem**. Obviamente, não estou afirmando que a escrita é apenas um fato de linguagem; afirmo,

1 Um exemplo da construção dessa concepção encontra-se em Chacon (2021).

porém, que ser um fato de linguagem é o que melhor (me) permite entender o seu funcionamento.

Mas o que quero significar com tal afirmação? A partir um olhar que caracterizo como linguístico-discursivo, quero, com ela, significar que a escrita é, simultaneamente, um produto e um processo de linguagem, ou seja, ao mesmo tempo, uma organização linguística e uma prática que promove essa organização. Em outras palavras, como fato de linguagem, a escrita é uma prática que mobiliza uma língua. Resulta, pois, dessa postulação que, metodologicamente, a escrita pode ser enfocada em dois grandes planos: o do dito (o de seu produto linguístico) e o do dizer (o do processo de constituição desse dito).

Vamos às suas características, iniciando com aquelas mais diretamente relacionadas ao plano do dito, ou seja, aquelas relacionadas ao plano em que a presença da língua mais fortemente se faz mostrar na organização dos enunciados escritos.

Escrita: o plano do dito

Nesse plano, o olhar para a escrita se volta para aquelas suas características que podem ser entendidas como linguísticas, em sentido estrito. Olha-se, pois, para como se organizam, nos enunciados escritos, aspectos da língua como: os sons (aspectos **fonético-fonológicos**); as palavras (aspectos **morfológicos**); as frases (aspectos **sintáticos**); os significados (aspectos **semânticos**).

Onde os **aspectos fonético-fonológicos** da língua se mostram na escrita?

Eles se mostram, inicialmente, na ortografia, pela relação fonema/grafema característica da escrita alfabética. Mostram-se, ainda, nos acentos gráficos, na medida em que eles indicam o acento lexical (a sílaba tônica) de palavras cuja configuração rítmica é considerada marcada (ou seja, de exceção) em relação à configuração rítmica não marcada (ou seja, padrão) do português brasileiro – a saber, a de palavras paroxítonas terminadas em -a, -e, -o, seguidas, ou não, de marcação de plural (-s). Os acentos gráficos indicam, portanto, a sílaba proeminente de (i) oxítonas terminadas em -a(s), -e(s), -o(s), -em(ens), (ii) paroxítonas terminadas em consoantes e (iii) proparoxítonas – cujas configurações rítmicas são marcadas na

própria língua, ou seja, têm caráter de exceção em relação à configuração rítmica padrão do português brasileiro. Mas além de indicar a sílaba mais forte de certas oxítonas, paroxítonas especiais e todas as proparoxítonas, os acentos gráficos podem indicar a diferença de timbre (fechado ou aberto) de vogais médias, como nas palavras “cadê” e “café”, ou nas palavras “capô” e “cipó”.

Sobretudo na escrita infantil, os aspectos fonético-fonológicos da língua podem se mostrar, também, na segmentação não convencional de palavras. Com muita frequência, hipersegmentações (como *borbo leta para “borboleta”) e hipossegmentações (como *lobomau para “lobo mau”) assentam-se em características rítmicas e entonacionais do componente prosódico da língua, como o mostram, por exemplo, Cunha e Miranda (2019) ou Capristano e Souza-Machado (2015). Por fim, aspectos fonético-fonológicos orientam a pontuação convencional e, em grande medida, também a pontuação não convencional (SONCIN; CARVALHO, 2012) na escrita, na medida em que os sinais de pontuação mostram como unidades prosódicas da língua – como contornos entonacionais e, por vezes, sua combinação com pausas – estão na base da constituição de enunciados escritos.

Onde os **aspectos morfológicos** da língua se mostram na escrita?

Eles se mostram, já de partida, em uma das características essenciais da continuidade da escrita: os pontos em que, nessa continuidade, compõem os espaços em branco. Isso porque são morfológicos os critérios de delimitação de uma das unidades fundamentais da (nossa) escrita: a palavra. Mas, além de se mostrarem na distribuição dos espaços em branco, os aspectos morfológicos se mostram também na hifenação, uma vez que o hífen marca junções entre verbos e clíticos, como “vende-se”, e junções entre palavras que, em justaposição, formarão uma palavra composta, como “bem-te-vi” ou como “beija-flor”.

Onde os **aspectos sintáticos** da língua se mostram na escrita?

Eles se mostram especialmente na pontuação – uma vez que, além de marcarem características prosódicas relevantes para a organização frasal, os sinais de pontuação (i) delimitam períodos complexos, (ii) no interior deles, orações simples e (iii) no interior delas, partes de orações. É o que se pode ver, por exemplo, no enunciado “Quando parou de chover, as crianças saíram – muito felizes – de suas casas.”, em que a primeira vírgula mostra que se trata de um período composto (ao delimitar as duas orações

de que ele se compõe), e as travessões delimitam, no interior da segunda oração, uma estrutura com estatuto sintático de predicativo do sujeito. Os aspectos sintáticos da língua se mostram também, no enunciado escrito, na combinação entre iniciais maiúsculas e sinais de pontuação como o ponto-final – conforme o mostra o enunciado ilustrativo acima –, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação, já que essa combinação delimita o início e o final de um período sintático.

Por fim, onde os **aspectos semânticos** da língua se mostram na escrita?

Eles se mostram, mais uma vez, na pontuação, já que os sinais de pontuação delimitam unidades de sentido no enunciado escrito, bem como organizam as vozes nele presentes – por exemplo, conforme o modo como um narrador separa (ou não) a sua voz da voz das personagens. Eles se mostram, também, na paragrafação, uma vez que a separação de um enunciado escrito em parágrafos se mostra como um recurso de delimitação de unidades de sentido desse enunciado.

Vimos, assim, como a presença das diferentes dimensões da língua se faz mostrar na organização dos enunciados escritos, ou seja, no que denominei como o plano do dito da/na escrita. Passemos, então, àquelas características que, nesses enunciados, comprovam mais fortemente sua ancoragem no que, pouco acima, denominei como (seu) plano do dizer.

Escrita: o plano do dizer

Nesse plano, o olhar para a escrita se volta para as condições que a determinam enquanto fato de linguagem. Da maneira como concebo esse plano, olha-se, pois, nos enunciados escritos, para como nele se mostram seus ajustes: às relações intersubjetivas (aspectos **enunciativos**); às demandas contextuais (aspectos **pragmáticos**); e a determinados campos de saber/dizer (aspectos **discursivos**).

Onde os **aspectos enunciativos** se mostram na escrita?

Eles se mostram, primeiramente e acima de tudo, no eixo que se estabelece, (frequentemente como uma relação não imediata) entre interlocutores a propósito de uma referência (BENVENISTE, 1989). Esse eixo, resumidamente, diz respeito ao fato de que alguém (investido da condição de sujeito do dizer, marcada na escrita como condição de sujeito escrevente)

escreve para alguém (investido da condição de interlocutor, marcada na escrita desse sujeito como condição de leitor) a propósito de algo (algo este investido da condição de referência, ou seja, de objeto do dizer pela escrita). É o que se vê no enunciado: “Meu filho, você deve estar aí no cursinho, ainda. Agora estou aqui em casa, descansando. Mas já fiz compras lá no centro da cidade e, após as compras, caminhei naquele parque do centro. Depois deste meu momento de descanso, eu vou ler um pouco e, em seguida, vou dormir.”. Neste enunciado, um sujeito escrevente tem essa sua condição mostrada, no enunciado, por marcas linguísticas de primeira pessoa, como “meu”, “eu”, bem como por terminações verbais como “estOU”, “fIZ”, “caminhEI”, “vOU”. Esse sujeito escrevente escreve para um interlocutor, marcado, no enunciado, pelo vocativo “Meu filho” e pela concordância verbal “deve estar”, a propósito de uma referência, que se poderia caracterizar como ações do dia.

A partir desse eixo, os aspectos enunciativos se mostram, ainda, na disposição temporal dos eventos mobilizados no enunciado escrito. Essa disposição pode ser detectada, no enunciado acima, nos eventos construídos como referência, temporalmente dispostos em três momentos:

(1) o dos eventos simultâneos ao ato concreto de dizer. Eles são indicados por construções verbais que remetem a um tempo presente (“deve estar” e “estou... descansando”) e por marcadores temporais como “ainda”, “agora” e “este meu momento”;

(2) o dos eventos anteriores ao momento concreto do ato de dizer. Eles são indicados por verbos apresentados no tempo passado (“fiz”, “caminhei”) e por marcadores temporais como “já” e “após”; e

(3) o dos eventos posteriores ao momento concreto do ato de dizer. Eles são indicados por construções verbais que remetem a um tempo futuro (“vou ler” e “vou dormir”) e por marcadores temporais como “depois de” e “em seguida”.

Ainda a partir do eixo enunciativo, os eventos mobilizados no enunciado escrito se mostram espacialmente distribuídos. Essa distribuição pode ser detectada em expressões como “aí no cursinho” (que circunscreve o espaço do interlocutor), “aqui em casa” (que circunscreve o espaço do sujeito escrevente) e como “lá no centro” e “naquele parque do centro” (que circunscrevem um espaço apresentado como fora do espaço construído como o do interlocutor e o do sujeito escrevente).

Os aspectos enunciativos da escrita, mostram-se, por fim, na organização das “vozes” no texto escrito. A título de exemplo, observe-se o seguinte recorte enunciativo:

- Emília! - exclamou Dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas “Memórias” - explicou Emília - são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que devia haver.
- Então é romance, é fantasia... (LOBATO, 1969 [1936],p. 129).

Como se pode observar, o sujeito escrevente (investido da condição de narrador) mobiliza, na superfície da escrita, os diferentes dizeres que constituem o seu dizer. Essa mobilização se mostra, por exemplo, pelos travessões, que, num primeiro plano, delimitam enunciados correspondentes às “vozes” das personagens Dona Benta e Emília. Mas, no interior desses enunciados, num segundo plano, esses mesmos sinais de pontuação, combinados com ponto-final, separam as “vozes” dessas duas personagens da “voz” do narrador, respectivamente em “- exclamou Dona Benta” e “- explicou Emília.”

Como se vê, os aspectos enunciativos compõem o estrato que poderíamos entender como o mais superficial, o mais aparente, das condições que determinam o dizer sob forma de enunciados escritos. É nesse plano do dizer que tais enunciados se mostram como um produto (embora, como veremos, apenas aparente) das relações sujeito/língua, sujeito/outro, sujeito-outro/referência, já que sua organização linguística parece decorrer unicamente da ação concreta do sujeito escrevente sobre os vários planos da língua, sobre/para o seu interlocutor a propósito de um objeto de dizer.

Mas essa ação, longe de circunscrita a essas duas relações, é apenas efeito de condições bem menos aparentes, como as que nomeei de pragmáticas e discursivas. Vejamos por quê.

Onde os aspectos **pragmáticos** se mostram na escrita?

A cena enunciativa, tal como a acabo de descrever, na verdade responde a uma série de injunções contextuais que determinam a própria constituição do sujeito escrevente, do seu interlocutor e do objeto da (sua)

escrita – a referência. Em outras palavras, convencionalmente, a relação intersubjetiva e a relação dela com a referência no plano enunciativo se revestirão de papéis que determinadas convenções sociais atribuirão ao sujeito escrevente, ao seu interlocutor e à referência nesse plano. Assim, as figuras enunciativas que se mostram, na escrita, como o *eu escrevente* e como o *outro leitor* projetarão os papéis que convencionalmente se esperam delas em cada situação específica de escrita. O mesmo pode ser dito da referência: há modos convencionalmente esperados de como ela deve ser apresentada e desenvolvida nos enunciados escritos.

Por exemplo, são diferentes, tanto no que se refere às formas de abordagem quanto no que se refere até mesmo à quantidade de palavras, os modos de apresentação de uma referência em diferentes seções de um jornal ou de uma revista, bem como em diferentes gêneros acadêmicos, como o resumo, o artigo, a dissertação, a tese. Assim, um sujeito escrevente que se inscreve como *eu* em sua escrita leva para essa sua inscrição, por exemplo, o fato convencional de se inscrever nela ou como um divulgador de conhecimento acadêmico (numa seção de jornal) ou como um pesquisador especialista (num artigo científico). A essa sua inscrição corresponderá o *outro* que será inscrito nessa escrita – respectivamente, um leitor supostamente não investido de conhecimento acadêmico ou um leitor supostamente investido desse conhecimento. A constituição pragmática dessa relação, que se mostra, no enunciado escrito, como intersubjetiva, se estenderá, ainda, para o modo de apresentação da referência. No caso exemplificado, ela pode ser apresentada com o que se chama uma linguagem sem especificações técnicas – por exemplo, em um enunciado correspondente a uma coluna de jornal –, ou numa linguagem com tais especificações – por exemplo, em um enunciado correspondente a um artigo científico.

Mas essas injunções pragmáticas do dizer, mais estritas, já que de caráter convencional, obedecem a injunções mais amplas, de caráter discursivo.

E onde os aspectos **discursivos** se mostram na escrita?

Eles se mostram, acima de tudo, na relação entre o enunciado escrito e condições sócio-históricas mais amplas do dizer. Mostram-se, pois, nas formas de dizer e nos dizeres socialmente estabilizados que sustentam o enunciado escrito. Os aspectos discursivos, em suma, dizem respeito à

constituição sócio-histórica do dizer, materializada sob a forma de “universos logicamente estabilizados” (PÊCHEUX, 1990) que sustentam a circulação dos discursos em campos mais, ou menos, institucionalizados como os da escola, da política, da religião, da ciência, do senso comum, dentre outros.

* * *

Em síntese, de acordo com a proposta que acabo de apresentar, enquanto fenômeno de linguagem, a escrita é regulada:

- por um lado, por **mecanismos da língua**, o que denominei como plano do dito;

- por outro, pelas **condições de produção** (específicas e amplas) de um ato de linguagem, o que denominei como plano do dizer.

No entanto, há entre eles uma precedência: o arranjo linguístico de um enunciado escrito (ou seja, o plano do dito desse enunciado) depende da força das regulações das condições de produção do ato de linguagem que resultou nesse enunciado escrito (ou seja, depende do plano do dizer). Isso significa que os arranjos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos da estrutura do enunciado dependerão de como ele resulta de um ato enunciativo, desenvolvido sob certas restrições pragmáticas, no interior de um universo discursivo do dizer.

Encerro aqui a apresentação de minha proposta de conceituação da escrita, enquanto fenômeno de linguagem. Passo, a seguir, a exemplificá-la, tomando como material a escrita de uma criança de 9 anos, produzida em contexto escolar, quando frequentava a (então) quarta série do Ensino Fundamental – antes de esse ensino se distribuir nos atuais cinco anos.

Os planos do dito e do dizer na escrita infantil: uma demonstração

Início esta seção com a descrição da instrução a que obedeceu o enunciado escrito que analisarei.

O tema da produção escrita, em sala de aula, era *Criação de loja e venda de produtos*. No dia da produção, foi solicitado que as crianças inventassem uma loja que deveria vender produtos e mercadorias para o Dia das Mães. Foi destacado que as crianças deveriam: (i) inventar um nome para a

loja; (ii) falar dos produtos e preços que a loja comercializaria; e (iii) apresentar promoções.

Passo à transcrição do enunciado escrito. A transcrição obedece fielmente ao modo como esse enunciado se mostrou manualmente escrito:

*Venha, venha comprar produtos
da lojas XXXX. Venha comprar celular.
Eu vou dar um celular, fogão, guarda-roupa,
cama, geladeira e uma mesa, está tudo
barato e a melhor qualidade.
Celular por RR 100,00 Real é da Vivo,
fogão por RR 15,00 Real é aoltomatico, guarda-
roupa por RR 150,00 Real tem dois espelho,
cama por RR 110,00 Real gratis um
ededrom, geladeira por RR 14,00 Real duas
partes, mesa por RR 120,00 6 cadeias*

Comecemos a análise pela organização linguística do **plano do dito** desse enunciado.

Com relação aos aspectos fonológicos, vemos, já de início, uma ortografia totalmente ajustada aos princípios do sistema alfabético do português brasileiro. Quase não se veem fugas às convenções ortográficas e, quando elas aparecem no enunciado, não fogem aos princípios da correspondência fonema/grafema. É o caso da palavra “automático”, registrada como *aoltomatico. O que, nos enunciados falados informais, é pronunciado como [u], em termos ortográficos convencionais pode corresponder aos grafemas <o>, como em “cedO”, <u>, como em “jaUla”, ou <l>, com em “saLto”. Nas duas vezes em que a palavra “guarda-roupa” aparece no enunciado, ela se mostra grafada sem a semivogal [u] que compõe o ditongo crescente [ua], ou seja, aparece como *garda-roupa. Destaque-se, porém, que essa semivogal tende ao desaparecimento no português brasileiro, como se pode observar em palavras informalmente faladas como “catorze”, ao invés de “quatorze”, “líquido” [‘likidu], ao invés da pronúncia ditongada [‘likuidu]. Também na palavra “edredom” verifica-se uma transposição ortográfica do grafema R, resultando em *ededrom. Essa transposição, no entanto, não parecer ser casual: nas diferentes línguas do mundo, verifica-se a tendência de as estruturas silábicas mais complexas coincidirem

com o acento lexical. É o que ocorre nessa transposição: a complexidade silábica (DROM) ajustou-se, não convencionalmente, à sílaba proeminente da palavra, sua sílaba final.

Como se pode observar, embora nos momentos de fuga às convenções ortográficas o enunciado escrito se mostre ancorado em tendências não previstas por essas convenções, mesmo assim, ele se ancora em tendências preferenciais da fonologia da língua, como as que acabei de destacar.

Ainda com relação aos aspectos fonológicos, tanto os eventos convencionais quanto os não convencionais de pontuação indiciam a ancoragem do enunciado escrito em características prosódicas da língua. Com exceção do período “Eu vou dar um celular, fogão, guarda-roupa, cama, geladeira e uma mesa,”, delimitado em seu final por vírgula, todos os demais períodos são delimitados, em seu término, por ponto-final, sinalizando contornos entonacionais típicos de frases declarativas projetados no enunciado escrito. Também no enunciado os contornos entonacionais típicos de enumeração são sinalizados convencionalmente por vírgulas, como se vê em “Eu vou dar um celular, fogão, guarda-roupa, cama, geladeira e uma mesa,”. É ainda bastante interessante a ocorrência de vírgulas em todo o segundo parágrafo do enunciado. Todo ele é composto pela enumeração de seis itens com suas especificações, respectivamente: celular/Vivo; fogão/*aoltomatico; *guarda-roupa/dois espelhos; cama/*ededrom; geladeira/duas partes; e mesa/6 cadeiras. A pontuação dessa enumeração é não convencional, se considerarmos que, entre cada item e sua especificação, caberia uma vírgula e que, ao final dessa relação item/especificação, caberia, por exemplo, um ponto e vírgula. No entanto, mesmo não convencionalmente, ao final de enumeração de cada item, comparece uma marca de pontuação – uma vírgula –, delimitando a unidade prosódica correspondente ao par item/enumeração.

Por fim, características fonológicas como a nasalidade do ditongo “ão”, na palavra “fogão”, e como o acento de palavras com estrutura rítmica marcada na língua, como a oxítone terminada em /a/ da palavra “está”, são, graficamente, destacadas, respectivamente pelo acento agudo e pelo til.

Com relação aos aspectos morfológicos, como se pode observar, os espaços em branco delimitaram, convencionalmente, todas as palavras

morfológicas do enunciado. Também o hífen compareceu, convencionalmente, ligando a justaposição de *garda e “roupa”, na palavra composta “guarda-roupa”. Destaque-se que essa ligação aparece, inclusive, quando essa palavra ocorre em contexto de translineação, no final de sétima linha do enunciado.

Com relação aos aspectos sintáticos, com sinais de pontuação convencional, a maioria dos períodos se mostrou delimitada por inicial maiúscula e ponto-final. De modo não convencional, o período “Eu vou dar um celular, fogão, guarda-roupa, cama, geladeira e uma mesa,” foi delimitado por inicial maiúscula e por vírgula, em seu final. Apenas o item final da enumeração do segundo parágrafo figura sem marca final de pontuação.

Também as partes internas dos períodos foram delimitadas nos itens enumerados, e sempre por vírgula.

Com relação aos aspectos semânticos, além da pontuação, que delimita unidades que são, ao mesmo tempo, fonológicas, sintáticas e semânticas, há de se destacar a divisão do enunciado em dois parágrafos, delimitando macrounidades de sentido. Como se pode observar, no primeiro parágrafo, em termos semânticos, são apresentados a loja e os produtos a serem vendidos. Já no segundo parágrafo, são expostos os preços, as vantagens e o “bônus” de cada produto.

Encerro, aqui, a descrição de características fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas da organização linguística do **plano do dito** do enunciado. Vamos, então, à descrição das condições que determinam essa organização, ou seja, aquelas que designei como características de seu **plano do dizer**.

Com relação aos aspectos enunciativos, veem-se, de saída, marcas formais de enunciação que remetem ao locutor e ao interlocutor mostrados no enunciado. O locutor se inscreve nele como *eu*, no início da terceira linha. O locutor instaura, ainda, seu interlocutor sobretudo pela repetição do verbo “vir” no imperativo (“venha”), nas duas primeiras linhas do enunciado.

Instaura-se, pois, por meio dessa relação intersubjetiva marcada no enunciado, o eixo enunciativo que, ao mesmo tempo: (i) situa a referência (o conjunto de produtos da loja); (ii) busca a adesão do alocutário (“está tudo barato e a melhor qualidade.”); e (iii) organiza a distribuição linguística de todo o enunciado.

Com relação aos aspectos pragmáticos, o enunciado pode ser caracterizado como uma “resposta” às demandas que orientaram a produção do dizer. Com efeito: (i) é apresentado o nome da loja (apagado por mim para que a criança não seja identificada, já que o nome da loja e o da criança eram o mesmo); (ii) são listados os produtos (e seus preços) comercializados pela loja; e (iii) são destacadas as promoções, no segundo parágrafo do enunciado.

Por fim, com relação aos aspectos discursivos, observa-se, no enunciado, sua ancoragem em características do que poderíamos chamar de discurso do *marketing*. Tais características se mostram, por exemplo, na apresentação das vantagens de se comprar um ou outro produto. Mostram-se, também, por meio da prevalência, no enunciado, do que Jakobson (1995) chama de função conativa, já que a relação intersubjetiva marcada no texto evoca as posições que, nesse discurso, corresponderiam ao empresário e ao consumidor dos produtos de sua empresa. Mostram-se, finalmente, no apelo ao consumo, indiciado pela constituição do sujeito escrevente (e da relação intersubjetiva por ele instaurada) no modo de produção capitalista que sustenta esse discurso.

Considerações finais

Com base na proposta apresentada, pode-se, pois, pensar nela como um guia de observação:

- (1) de como a escrita da criança dá mostras de seu atravessamento pelo **funcionamento da língua**, pelo modo como suas características fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas comparam nessa escrita.; e
- (2) de como a escrita da criança dá mostras de seu atravessamento pelas **condições de produção do ato de dizer por escrito**, das mais específicas às mais amplas, pelo modo como suas características enunciativas, pragmáticas e discursivas sustentam a organização de todos os aspectos linguísticos do enunciado.

Trata-se, em outras palavras, de chamar a atenção de profissionais da educação (e mesmo clínicos) para como todos esses aspectos de linguagem se mostram intrinsecamente relacionados em qualquer produção linguística escrita. Especialmente porque – reforço aqui mais uma vez – a

organização linguística do produto final de qualquer produção escrita resulta, ao mesmo tempo, de ajustes entre as diferentes características linguísticas da estrutura do enunciado e as diferentes características, em graus diversos, das condições de produção desse enunciado.

Referências

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro; SOUSA-MACHADO, Tatiane Henrique. Uma análise quantitativa de rasuras ligadas à segmentação em enunciados produzidos no Ensino Fundamental I. *Revista Linguística*, v. 11, p. 216-229, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4631/3398>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CHACON, Lourenço. A relação fala/escrita em dados não convencionais de escrita infantil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e328, 6 mar. 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/328>. Acesso em: 1º out. 2021.

CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Segmentações não convencionais da escrita inicial: convergências do processo em diferentes línguas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 300-321, 2019. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/60f37b4eedb5ad4bb7b95c6a1cadaaa9.pdf>. Acesso em: 30 set. 21.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 81-90.

JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 118-162.

LOBATO, M. *Memórias da Emília*. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 1969 [1936].

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

SONCIN, Geovana; CARVALHO, Tainan Garcia. Pontuando concepções: dizeres institucionalizados sobre pontuação e suas implicações para o ensino. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 29, p. 487-532, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/17210>. Acesso em: 27 set. 2021.

PISTAS MULTIMODAIS NAS INTERAÇÕES COM BEBÊS

Marianne C. B. Cavalcante

Este capítulo tem como objetivo apresentar como se estruturam as interações iniciais com o bebê, ao longo dos primeiros 2 anos de vida, a partir do que chamamos de pistas multimodais: expressões faciais, movimentos manual e corporal, voz diferenciada, entonação. Partimos de uma perspectiva interacional e dialógica para mostrar como tais interações entre o adulto e o bebê se estruturam ao longo desse período. Para ilustrar, trazemos diversos fragmentos interativos de interações adulto-bebê em contextos familiares. Esperamos assim, trazer contribuições para a família, a escola, a clínica da linguagem com bebês.

Falamos de um jeito diferente com os bebês

Todas as culturas constroem estratégias diversas para se dirigir às suas crianças. Esse tipo específico de fala vem sendo estudado desde meados da década de 70 do século XX. Na maioria das culturas ocidentais contemporâneas é estabelecida uma relação conversacional entre os pais e o bebê, desde muito cedo, ainda no útero. E o que dizem as pesquisas sobre isso? A chamada *hipótese manhês* (GLEITMAN; NEWPORT; GLEITMAN, 1984) afirma que os adultos e as mães em particular suprem suas crianças com “lições de linguagem”. A finalidade desses estudos era avaliar o impacto dessa fala sobre o desenvolvimento das estruturas linguísticas das crianças.

Aspectos desse tipo específico de forma de falar passaram a ser estudados e diversos conceitos para tal processo foram construídos nos estudos linguísticos, segundo perspectivas diversas. Desde as mais formais, de base inatista,¹ como os estudos sobre o *input*, interessados em demonstrar

1 O inatismo propõe que a competência linguística tem bases biológicas (porque genéticas) e, portanto, universais. Logo, os enunciados produzidos pelo falante e as próprias línguas do mundo são manifestações da faculdade da linguagem. Assim, todos os indivíduos nascem com predisposição para a aquisição da fala, que é ativada diante da exposição a uma

como as modificações presentes neste *input* adulto contribuiriam para o domínio da língua materna pelo bebê (SNOW; FERGUSON, 1977), até perspectivas mais interacionais,² que focam no papel da criança também nesse processo, como os estudos sobre a *Fala Dirigida à Criança* (FDC) e o *baby talk* (SNOW, 1972; GARTON, 1992). Destacando que os ajustes de fala endereçada à criança variam de acordo com a idade do infante, e sua idade reflete o estágio de desenvolvimento que pode ser identificado pelo adulto, essa percepção de estágio o guiará sobre o tipo de *input* linguístico que poderá ajudar no desenvolvimento da entrada da criança em relação à língua.

Como se vê, perspectivas diversas reconhecem que se deve atribuir algum papel à forma como nos dirigimos aos bebês. E quais são as características desse modo de falar? A depender da cultura e da língua, determinados aspectos ganham destaque. De um modo geral, nas culturas ocidentais, em línguas de origem europeia, por exemplo, temos as seguintes características:

Aspectos prosódicos	Aspectos lexicais	Aspectos sintáticos
Presença de curvas de altura elevadas e padrões de entonação exagerados; modificações na frequência fundamental, uso de <i>falsetto</i> .	Itens lexicais infantilizados ou em diminutivo, como “gatinho” – para gato, “dodói” – para ferimento etc., bem como o uso de onomatopeias, como au-au – para cachorro, piu-piu – para pintinho, miau – para gato, utilizados devido ao fato de a palavra original ser julgada como “difícil de pronunciar” ou para reproduzir processos fonológicos correntes na fala inicial da criança.	Estrutura simplificada, bem formada e largamente significativa. Uso de perguntas polares (sim/não). Do ponto de vista temporal e espacial, é centrada no aqui e agora, apresentando grande número de repetições e paráfrases.

Quadro 1, adaptado de Cavalcante (2015, p. 34)

Com algum grau de diferenciação em outras culturas, as características dessa forma de se dirigir aos bebês organizam-se de modo diferente.

língua qualquer “o input” (FARIA; CAVALCANTE, 2021).

2 Essa perspectiva surge com os trabalhos de Bruner (1975; 1983) que privilegiam o papel da interação, interações estruturadas, como nos jogos de rotina, entre outras atividades, em que o(s) adulto(s) ajuda(m) a criança a construir, gradativa e progressivamente, enunciação mais formais e efetivas (CAVALCANTE, 1999; 2015).

Especificamente, nas comunidades tradicionais de Samoa Ocidental e entre os Kaluli de Papua-Nova Guiné, a estrutura interativa não estabelece o bebê como destinatário preferencial; a sua participação se dá na interação como um ouvinte casual de conversações não simplificadas entre os outros. E tornam-se falantes-ouvintes gramaticalmente competentes, desenvolvendo conhecimento linguístico em um ambiente linguístico repleto de complexidade gramatical e orientado a interlocutores competentes (OCHS; SCHIEFFELIN, 1995, p. 73).

Assim, enquanto nas comunidades americanas e europeias a simplificação envolve modificações fonológicas, morfossintáticas e de discurso, nas culturas samoana, afro-americana, javanesa e kaluli, a simplificação pode ser restrita ao domínio do discurso, como na autorrepetição de um enunciado anterior. Por exemplo, na fala kaluli, a mãe usa uma partícula da língua, o imperativo *elemá*, para que ocorra a repetição do enunciado pela criança pequena (CAVALCANTE, 1999; 2015).

O que há de comum entre tais comunidades tradicionais e as americanas e europeias? A presença de uma forma modificada para se dirigir a bebês ou crianças menores. Isto é, as diversas comunidades linguísticas fazem uso de uma forma particular, definida pela cultura, para interagir com as crianças. E isso é extremamente necessário para a linguagem inicial.

Os bebês respondem quando falamos com eles

Inúmeros são os estudos que assinalam a precocidade perceptiva em bebês (LEWIS, 1936; FERNALD, 1984; CHRISTOPHE; DUPOUX; BERTONCINI; MEHLER, 1994; SILVA; NAME, 2014). Através de experimentos laboratoriais, esses estudos demonstraram a capacidade do recém-nascido em discriminar padrões prosódicos de fala, mostrando sua suscetibilidade às características prosódicas do manhês, assim como da face humana.

Entretanto, como destaca Scarpa (1995) a partir de Lindblom (1985), a percepção não está no preceptor, pois as pistas acústicas são portadoras de várias informações fonéticas, sendo, portanto, ambíguas. Também não está no sujeito/organismo, uma vez que a recepção auditiva não é inequívoca: não há, na verdade, correspondência perfeita entre o físico e o auditivo. Desta forma, a ideia de percepção pronta é refutada em prol da perspectiva de concebê-la como mediada pelo outro. Quer dizer, é na

relação com o interlocutor adulto que o bebê vai construindo essa percepção linguística.

Algumas estruturas são primordiais para que isso se desenvolva. Uma das mais importantes é o processo de engajamento conjunto, que é paulatinamente organizado a partir das primeiras trocas entre o adulto e o bebê. Nessas trocas ocorre a construção do que é denominado de “face a face”, que consiste em situações nas quais mãe e bebê interagem olhando um para o outro e que podem ser seguidas por troca de sorrisos, produções vocais, movimentos faciais, corporais etc. (CAVALCANTE, 1994; 2008). Essas trocas iniciais são muito breves nos primeiros dias e, aos poucos, vão se tornando mais intensas e por um período mais prolongado. Da troca de olhares às trocas de turnos conversacionais, uma sucessão de esquemas e rotinas se constitui, provendo as interações sociais.

As primeiras interações adulto-bebê têm como configuração primeira as trocas em face a face, principalmente nos momentos em que o bebê está no colo e nos momentos da mamada. Essas situações são sustentadas pela fala em “manhês”, como mostra a cena abaixo:³

Cena 1:⁴ A mãe está colocando o bebê (1 mês e 5 dias) na banheira, após um momento de tensão, com muito choro do bebê durante o momento da retirada de suas roupas.

(1) Mãe: É nenê, hum/olha. Olha a aguinha! Aguinha! (está com o bebê no colo e mexe na água enquanto fala com o bebê, alterna o olhar entre o bebê e a água da banheira)

(2) Bebê: (o bebê é colocado na água bem devagar, pela mãe) Tensão corporal, membros inferiores e superiores rígidos e estirados laterais ao corpo, breve troca de olhar com a mãe.

(3) Mãe: (registro baixo, próximo ao cochicho) Aguinha. Aguinha, olha! Devagarzinho, olha! (pausa)

3 Todas as cenas deste capítulo são organizadas em turnos de fala numerados, na ordem em que ocorreram. Em parênteses encontram-se as descrições gestuais que compõem o diálogo.

4 Todas as cenas apresentadas ao longo do capítulo trazem dados do *corpora* do Lafe – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita da UFPB. Os dados aqui transcritos, à Díade C, filmada em ambiente naturalístico entre 1 e 24 meses de vida.

(4) Mãe: (falsete – voz mais agudizada e volume baixo) Eita que aguinha gostosa, mãe!

(5) Bebê: braços e pernas ainda tensos, face contraída, olhar disperso, começa a fazer xixi.

Neste fragmento, a mãe faz um convite ao bebê nos turnos 1 e 3 e, logo em seguida, marca o lugar discursivo do bebê atribuindo-lhe uma interpretação possível no turno 4: a de que o bebê poderia achar a água do banho agradável. Porém, o comportamento do bebê (posição corporal de tensão, contração dos membros inferiores e superiores, expressão facial contraída) é oposto ao discurso a ele atribuído. Mesmo assim, a atribuição de satisfação se faz presente, numa atribuição, na verdade, muito mais materna do que do bebê, o que não impede essa fala de funcionar como de um outro, do bebê. Assim, a atividade especular, própria da relação mãe-bebê, e representada na eleição, pela mãe, do bebê como um interlocutor, desde o nascimento, vem caracterizar um momento único, em que o lugar dialógico do bebê é manifesto.

Nesta cena, temos os momentos de face a face – no turno 1, com as primeiras trocas de olhares entre a mãe e o bebê, seguidas das chamadas protoconversas – quando a mãe assume o diálogo “como se fosse” o bebê (turno 4) - na chamada “fala atribuída” (CAVALCANTE, 1999; 2011; 2015), construindo assim a cena dialógica.

É dessa forma que os bebês e os adultos vão construindo suas interações iniciais, a partir desse diálogo suposto, sustentado pela interpretação do adulto, a partir de pistas que vêm de diversas semioses: da face, do corpo, dos sons vocais melódicos, dos movimentos manuais. E isto é a língua/linguagem já em funcionamento.

A conversa com os bebês é sempre multimodal

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 (CAVALCANTE *et al.*, 2016; CAVALCANTE, 2019).

Vamos compreender cada um desses planos?

Já vimos que o alicerce do engajamento conjunto entre adulto e bebê se dá durante o face a face e as protoconversas, que manifestam as semioses cinéticas e audíveis na cena interativa, caracterizando os lugares discursivos do adulto e do bebê no diálogo. Agora vamos mostrar a diversidade nesses planos que funcionam durante a interação. Como destaca Kendon (2009), todo enunciado linguístico contempla, de forma integrada, padrões de vocalização, entonação, pausas e ritmicidades, que se apresentam não só de forma audível, mas cineticamente também a partir de movimentos faciais, incluindo os dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, bem como da boca, e os padrões de ação por parte da cabeça, mãos e corpo. 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.

Do ponto de vista linguístico, como os gestos são classificados e categorizados? Os gestos mais predominantes⁵ nas interações são: a gesticulação, a pantomima e o emblema. A *gesticulação* é usada no fluxo de fala sem previsibilidade, ou seja, é um ato realizado com as mãos. A *pantomima* é usada sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas. Os *emblemas* são usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de “ok”, o de “tchau”, de apontar (MCNEILL, 2000). Como mostram as imagens abaixo:

5 Não apresentamos aqui a tipologia gestual completa da classificação de Kendon (1982). Para uma descrição de toda a tipologia, remetemos ao próprio autor, com também a McNeill (2000).

		
Gesticulação	Pantomima do telefonema	Apontar

Quadro adaptado de Almeida (2018).

No plano audível, há também diversidade nas produções infantis iniciais. A falta de transparência da vocalização do bebê produz pistas vocais que podem ser ambíguas e enganosas, pois, assim como a fala do adulto é opaca para criança, a da criança também o é para o adulto. Somente através das rotinas estabelecidas ao longo da atividade dialógica é que situações de desconforto – como o choro – podem ser mais bem reconhecidas.

Além do choro, nas primeiras semanas de vida do bebê, sons de característica “mais segmental” também se apresentam. Vejamos: 1) os sons ligados a funções neurovegetativas, como os de sucção, respiração e deglutição; 2) os sons laríngeos, como golpes de glote e fricativas, que ocorrem como parte da tensão associada ao choro; 3) os labiais, que se apresentam no abrir e fechar da boca durante o choro; e, finalmente, os cliques, que envolvem sugar.

As realizações vocais e/ou comportamentais do bebê, desde o seu nascimento, evidenciadas nos contextos interativos com o parceiro adulto, são concebidas dentro de um processo de constituição subjetiva, no qual o parceiro interativo tem um papel de suma importância: o de alçar como linguístico (como linguagem) qualquer comportamento gestual ou vocal do bebê. 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.

Do ponto de vista vocal, a diversidade nas produções infantis vai se apresentar como no contínuo prosódico inicial proposto por 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	Produções infantis contendo enunciados de uma palavra, consideradas reconhecíveis na língua adulta e interpretáveis pelo interlocutor.	Alternância de produção de holófrases com enunciados completos.
Tem formato consoante vogal [ma, da, ba];	composto por sílabas inteligíveis.		
Tem padrões sonoros da língua alvo.			

Nesse contínuo, comparece uma produção vocal infantil entremeada por balbucio, jargões, primeiras palavras – holófrases e blocos de enunciado. Nos primeiros anos de vida, tais produções são recursos linguísticos privilegiados, “num estágio de poucos recursos expressivos de cunho léxico-gramatical são possíveis [...] é a prosódia que estabelece a ponte inicial entre a organização formal da fala e o potencial significativo e discursivo da língua nos primeiros anos de vida” (SCARPA; FERNANDES-SVARTMAN, 2012, p. 41).

Cenas diversas de multimodalidade

Trazemos agora a matriz gestuo-vocal se configurando nas interações adulto-bebê, mostrando como os planos semióticos se organizam promovendo a produção de sentido.

Cena 2: Mãe e bebê (11 meses e 23 dias) brincando sentados no chão do quarto.

- (1) Mãe: De quem é essa casinha aqui? (alterna o olhar entre a casinha e o bebê)
- (2) Bebê: (olha para a mãe)
- (3) Mãe: Óh! De quem é? (aponta para a casinha de isopor que está sobre a mesa, ao seu lado)

(4) Bebê: (segue o apontar da mãe e olha para a casinha de isopor)

Neste fragmento, a mãe convoca a atenção da criança através da fala: “De quem é essa casinha aqui?” (turno 1) e da alternância do olhar entre a casinha e o bebê; o bebê direciona o olhar para mãe (turno 2); no turno seguinte, a mãe insiste com uma interjeição aliada à pergunta “Óh! De quem é?” (turno 3) e ao mesmo tempo aponta para a casinha; o bebê responde à demanda da mãe e olha para o objeto destacado pela mãe (turno 4), construindo assim a cena envolvendo engajamento e atenção conjunta. Nesta situação, gesto – apontar – e produção verbal estão constituindo os turnos dialógicos.

Cena 3: Mãe e bebê (13 meses) sentados um em frente ao outro, a mãe com um brinquedo na mão simula falar com o pai do bebê ao telefone.

(1) Mãe: (com brinquedo simulando telefone na orelha, enquanto olha para o bebê) Alô! Papai?! Tudo bem?

(2) Bebê: (bebê coloca a mão aberta na orelha imitando o gesto materno) ‘AAAh’! (seguindo a entonação do alô produzido pela mamãe).

Aqui há uma fala atribuída materna quando a mãe fala ao telefone como se fosse o bebê e, imediatamente a esse turno, a criança assume seu lugar de falante (turno 2), entrando no jogo da pantomima proposta pela mãe para se inserir na brincadeira do telefonema. Aqui também há um funcionamento multimodal com o gesto – pantomima – e produção verbal jargonizada constituindo os turnos dialógicos.

Considerações finais

Finalizamos destacando que compreender as primeiras interações numa perspectiva multimodal possibilita compreender o processo de aquisição da linguagem pelo bebê, em todas as matizes do linguístico, nos planos gestual e vocal, além de observar como ele é sustentado em seu papel de interlocutor pelo parceiro da interação. Com essa nova visão, pode-se contestar alguns pressupostos dados pela literatura em aquisição da

linguagem, a saber: a distinção entre o período pré-verbal e verbal e a dificuldade de perceber o estatuto linguístico do(s) gesto(s).

Cabe a nós, pesquisadores, profissionais da clínica de linguagem, professores e familiares, acompanhar ativamente o processo fundante que consiste em conceber o bebê como falante e garantir-lhe espaço subjetivo estruturado na matriz gestuo-vocal.

Referências

ALMEIDA, L. C. de A multimodalidade em contextos de negação nas interações mãe-bebê. PROLING, UFPB, 2018.

BARROS, A. T. M. de C. Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de enunciados. 2012. 180 páginas. Dissertação de Mestrado em Linguística – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*, v. 2, n. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

BRUNER, J. *Childs Talk*. Oxford University Press, 1983.

CAVALCANTE, M. C. B. Interações mã-bebê e gêneros do discurso. In: Hora, D. da; Negrão, E. V. (Org.). *Estudos da linguagem*. Casamento entre temas e perspectivas. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB/ Editora Idéia, 2011, v. 1, p. 123-138.

CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva Multimodal da Aquisição da Linguagem. In: Mailce Borges Mota; Cristina Name. (Org.). *Interface linguística e cognição: contribuições da Psicolinguística*. 1ed. Tubarão: Copiart, 2019, v. 1, p. 67-88. CAVALCANTE, M. C. B. O gesto de apontar como processo de coconstrução nas interações mãe-criança. Dissertação de Mestrado, UFPE, 1994.

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

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Investigações*, Recife, v. 21, p. 153-170, 2008.

CAVALCANTE, M. C. B. *Da voz à língua: o manhês na dialogia mãe-bebê*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. v. 1. 237 p.

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

CAZDEN, C. Adult assistance to language development: Scalfolds, models and direct instruction. In: Parker, R. P.; DAVIS, F. A (eds.). *Developing literacy: Young children's use of language*. Newark, Delaware: Intemational Reading Association, 1983.

CHRISTOPHE, A., DUPOUX, E., BERTONCINI, J., & MEHLER, J. Do infants perceive word boundaries? An empirical study of the bootstrapping of lexical acquisition. *Journal of the Acoustical Society of America*, 95(3), 1994, 1570-1580.

FERNALD, A The perceptual and affective salience o f mother' s speech to infants. In: FEAGANS, L. et al. (eds). *The origins and growth ofcommunication*. Norwood NJ: Ablex, 1984.

GARTON, A. F. *Social Interation and the Development ofLanguage and Cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishiers, 1992.

GLEITMAN, L. R.; NEWPORT, E. L.; GLEITMAN, H. The current status of the mothe-rese hypothesis. *Joumal Child Language*, 11, 1984.

KENDON, A. The Study of Gesture: some remarks on its history. *Recherches sémiotiques/ semiotic inquiry*, 2, p. 45-62, 1982.

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

LEWIS, M. *Infant speech*. A study of the beginning of language. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd., 1936.

LINDBLOM, B. Phonetic universais in vowel systems. In: OHALA, J.; JAEGER, J. J. *Experimental phonology*. Academic Press, 1985.

McNEILL, D. (ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

OCHS, E., & SCHIEFFELIN, B. B. The impact of language socialization on grammatical development. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 1995, p. 73-94.

SCARPA, E. M. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, 29, 1995. Campinas.

SCARPA, E.; FERNANDES-SVARTMAN, F. Entoação e léxico inicial. *Veredas*, Edição Especial VIII ENAL – II EIAL, p. 40-54, 2012.

SILVA, I.; NAME, C. A sensibilidade de bebês brasileiros a pistas prosódicas de fronteiras de sintagma entoacional na Fala Dirigida à Criança. *Letrônica*, 7,1, p. 4-25, 2014.

SNOW, C. E. Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, n. 43, 1972.

SNOW, C. E.; FERGUSON, C. (orgs.). *Talking to children*. Language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MULTILINGUISMO: AS LÍNGUAS NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Cibele Krause-Lemke

David Sena Lemos

Considerações iniciais

Este capítulo tem por objetivo discutir algumas perspectivas acerca do multilinguismo no Brasil, em especial, o multilinguismo na escola em duas regiões: no norte e no sul do Brasil. Para tanto, apoiamo-nos primeiramente na apresentação de cenários multilíngues, nessas duas regiões e, na sequência, como ele se apresenta na escola, por meio de recortes de pesquisa realizadas *in loco*. Ao apresentarmos essas diferentes situações de multilinguismo, queremos evidenciar a necessidade de propostas – tanto de políticas quanto de práticas – que possam auxiliar no acolhimento de estudantes bi/multilíngues em nossas escolas.

O contato entre línguas e os contextos multilíngues

Os estudos sobre contato linguístico corroboram o fato de que é difícil imaginar a existência de uma língua isolada. Logo o contato entre línguas num mesmo espaço torna-se basicamente uma regra, com isso, observa Spolsky (1998), são raras as comunidades de fala monolíngue e mais raros ainda são países monolíngues. Falantes de diferentes línguas entram em contato por várias razões, desde escolha própria até situações forçadas por circunstâncias externas (WEI, 2006), como fatores políticos, desastres naturais, questões de religião e cultura, economia, educação, tecnologia, dentre outros.

Multifronteiriço e com dimensões continentais, o Brasil registra, em sua história, um longo e intenso processo de contato com povos de outras nações, sobretudo a partir dos movimentos imigratórios. Mas já no século XVI, os europeus encontraram mais de mil línguas nativas (autóctones) quando aqui aportaram. Portanto, o multilinguismo – coexistências de

mais de uma língua no mesmo espaço geográfico – desde sempre constitui a realidade linguística brasileira. Esse aspecto provoca o plurilinguismo – domínio de mais de uma língua por um mesmo falante.

Em toda a extensão fronteira do país, do extremo norte ao sul, destacam-se contextos multilíngues. Desde a fronteira do Oiapoque, no Amapá, com Saint-Georges, na Guiana Francesa, onde se falam francês, crioulo francês e línguas indígenas, passando pela tríplice fronteira Brasil-Venezuela-República da Guiana, onde se falam português (Pacaraima e Bonfim), espanhol (Santa Elena) e inglês (Lethem), além de línguas indígenas das etnias Makuxi e Taurepang (prática que não se circunscreve aos limites geográficos desses países), até a fronteira do Uruguai, Chuy com Chuí, no Rio Grande do Sul, onde se falam português e espanhol, além da variante “português uruguaio”, dentre outras línguas em contato no espaço de mais quinze mil quilômetros fronteiro com dez países.

Além das trinta e duas cidades-gêmeas brasileiras, onde o multilinguismo se destaca, vários estados vivenciam contextos que envolvem línguas indígenas, línguas de sinais, crioulas, afro-brasileiras e línguas de descendentes de imigrantes (alóctones), como o japonês, o pomerano, o talian, o hunsrück, o coreano etc. Dentre essas línguas, é sabido que historicamente seus falantes sempre lutaram para mantê-las, e algumas até alcançaram relevância política no cenário linguístico brasileiro, como o talian e o pomerano.¹

Os contextos multi e plurilíngues podem ser intensificados ainda pelo processo de cooficialização de línguas. Em Roraima, na tríplice fronteira, em 2014, Bonfim, fronteira com a República da Guiana, cooficializa as línguas indígenas Makuxi e Wapichana, sendo o terceiro município a cooficializar línguas indígenas. O segundo foi Tucuru, no Mato Grosso do Sul, que adotou o guarani como segunda língua oficial no município, em 2010. Em 2002, São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, uma das regiões mais plurilíngues do país, por reivindicação dos próprios povos indígenas,

1 Em 2009, o talian foi declarado patrimônio histórico e cultural do Estado do Rio Grande do Sul, onde também é cooficial em um município, e em 2014 o Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, <http://portal.iphan.gov.br/> Acesso em: set. 2021) reconheceu a língua como Referência Cultural Brasileira. O pomerano conta com um programa que ensina a língua na escola em cinco municípios do Espírito Santo.

cooficializou o Nheengatu, Tukano e Baniwa, línguas que são ensinadas nas escolas.²

Situação de bi/multilinguismo em Pacaraima

Para entendermos as situações de bi/multilinguismo, que caracterizam a realidade linguística do país, ilustraremos, inicialmente, situando Roraima, em especial Pacaraima (a 205 quilômetros da capital Boa Vista), cidade-gêmea com Santa Elena de Uairén, Estado Bolívar (sul da Venezuela), distantes quinze quilômetros, com acesso por rodovia.

A população da cidade é oriunda de todas as regiões do país, sobretudo do Norte e Nordeste, e nas variantes do português interagem com falantes de espanhol e de línguas indígenas, afinal, do espaço geográfico desse município, 98,81% se situam em terras indígenas. Esse cenário multilíngue e multicultural consolida-se historicamente pelo movimento migratório de seus povos, que ocorre de forma transitória – motivada pelo turismo e comércio (antes, nos dois sentidos) – ou permanente (atualmente mais intenso no sentido Venezuela-Brasil) – pela educação e busca de melhores condições de vida.

A comunicação nas línguas oficiais dos dois países é constante, mas predomina o uso do português nas interações amplas. Quando os falantes das duas línguas usam uma L2 (Segunda Língua), é possível perceber que eles não demonstram necessariamente “domínio completo” nas respectivas L2, mas o fazem com certas limitações, assim usam uma das variantes em situações específicas, como comerciantes brasileiros atendendo a clientes venezuelanos, vendedores ambulantes hispano-falantes interagindo com brasileiros, ou os responsáveis pelos alunos venezuelanos no espaço escolar que, no dia a dia, podem se limitar à comunicação essencial, em uma interação pontual, usando uma das línguas como L2.

No centro comercial se registra um contato mais intenso, pois é igualmente intensa a aglomeração de hispano-falantes. Lá podemos

2 Lei municipal nº. 211, de 04/12/2014, cooficializa as línguas Makuxi e Wapichana em Bonfim e região da Serra da Lua; lei municipal nº. 848, de 24/05/2010, cooficializa a língua Guarani no Mato Grosso do Sul; e a lei municipal nº. 145, de 11/12/2002, cooficializa as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. (<http://ipol.org.br/publicacoes/legislacao/> Acesso em: set. 2021).

encontrar brasileiros falando espanhol. Contudo, ao que parece, em uma variante que seria mais como um instrumento para viabilizar as interações no comércio, nos táxis intermunicipais que viajam para a capital, dentre outros locais públicos, como postos de saúde ou eventos, ou seja, o espanhol pode se configurar como uma língua veicular, aquela, segundo Calvet (2002, p. 57), “utilizada para a comunicação entre grupos que não têm a mesma primeira língua”.

O contexto educacional também se define pelo contato entre hispano-falantes e brasileiros em todos os níveis de ensino. A imersão dos estrangeiros foi por muito tempo “incentivada” pelos governos estadual e municipal, que disponibilizavam transporte escolar para aqueles alunos (LEMONS, 2020). As instituições de ensino (duas escolas do fundamental, uma do médio e uma infantil/creche municipal) não são oficialmente bilíngues, tampouco desenvolvem programas interculturais específicos, mas venezuelanos recebem educação formal em português, juntamente com os brasileiros, desde a alfabetização até o médio e, há poucos anos, podiam seguir no nível superior. Esse contato cotidiano se estende para fora dos muros escolares, em outras atividades e eventos sociais no município, o que proporciona aos alunos brasileiros, de todas as idades, práticas multilíngues constantes.

Na educação infantil, a creche municipal atende expressiva demanda de crianças que têm o espanhol como língua materna, inclusive encontramos turmas formadas por até 50% desses alunos (LEMONS, 2020). E essa procura pela educação em língua portuguesa, desde os primeiros anos escolares, dentre outros fatores, dá-se pelo prestígio atribuído a essa língua, o que ampliaria as possibilidades futuras de permanência das crianças no país, não somente em Roraima, mas nos demais estados, além da própria qualidade de ensino comparativamente àquele país, conforme depoimento da mãe de uma das crianças, em pesquisa de Lemos, em 2018:

[...] onde eu moro, em Santa Elena, no tem uma educação tão boa assim como aqui, porque eu já vi. [...] Então eu gosto porque aqui tem una melhor educación para él, aí eu queria, com certeza que él estudiase aqui, y tipo que allá no tem muitas escolas e as pouquinhas que tem elas no ensinam lo que realmente deberían ensinar para as crianças [...].

Naturalmente, as crianças venezuelanas estão adquirindo/aprendendo o espanhol como LM em suas famílias, mas imersas no contexto educacional brasileiro, ao mesmo tempo estão sendo alfabetizadas em língua portuguesa, e lá interagem com as crianças brasileiras, em espanhol. Logo, o contato diário, nas aulas e em outros espaços fora de sala, em atividades lúdicas e recreações, configura o processo de aquisição/aprendizagem como bilíngue para as crianças das duas nacionalidades.

O bilinguismo manifesta-se nas interações, dentre outros fenômenos, pelo code-switching (alternância das línguas) na prática discursiva das crianças com a professora, além de outros sujeitos do espaço da creche, conforme vemos no trecho abaixo da pesquisa de Lemos (2020) (EST, JAH e JAN são as crianças venezuelanas; ANJ é a brasileira e TEA é a professora, brasileira, bilíngue português-espanhol e mora em Santa Elena):

Exemplo 1

426 %act: **JAN** se levanta e fala mostrando a **massinha em forma de cobra**

427 *JAN: <jun gusanito> [>]!
(*uma minhoca*)

428 *ANJ: <ele veio do banheiro> [<].

429 *JAN: **agora** tengo como una culebrita .
(*uma cobra*)

430 *TEA: tu só gosta de [/] tu só gosta de **culebrita** é ?

431 *ANJ: **o que é culebrita** ?

432 *TEA: eu tenho medo de culebrita .

433 *EST: ¡pues a mí no !

434 *TEA: **o que é culebrita** Julia ?

435 *ANJ: **cobra** .

436 *JAN: <una culebra grande> [>] .

437 *TEA: <muito bem::: Julia> [<] !

438 *JAN: <una [/] una [/] una culebra grande> [>] . (...)

441 *TEA: então ela (es)tá fazendo o que Julia uma +...

442 *ANJ: ++ **cobra** .

443 *TEA: ++ gran::de <né> [>] !

(LEMONS, 2020, p. 102-103)

Nessas interações, observamos o *code-switching*, tanto dentro de uma sentença (linha 429) quanto entre sentenças (linha 433). Essas ocorrências podem ser mais ou menos constantes, conforme as interações sejam com interlocutores nativos de espanhol ou de português, ou ainda conforme

determinados gêneros ou situações discursivas, como musiquinhas, historinhas etc. Além disso, observamos que algumas crianças venezuelanas já apresentavam uma maior proficiência em português a ponto de até orientarem as demais, em sala, com as atividades propostas ou em vista da intercompreensão entre as línguas nas interações com os brasileiros.

No caso da criança brasileira (ANJ), vimos que ela demonstra curiosidade sobre o significado, em português, de determinada palavra em espanhol, ao que entendemos, com o propósito inicial de facilitar a interação comunicativa. Contudo, a experiência com essas interações em duas línguas reforça a aquisição/aprendizagem bilíngue. E esse processo ainda é intensificado pela prática da professora, que em muitas situações fala em espanhol, seja orientando as atividades (l. 434) ou até “corrigindo” falas das crianças.

Na parte seguinte, trazemos à discussão, alguns elementos que compõem a diversidade linguística no sul do Brasil, com especial destaque à região centro-sul do estado do Paraná.

Línguas de imigração no sul do Brasil – contextos multilíngues em destaque

Para tratar de questões referentes ao multilinguismo no sul do Brasil, começamos por apresentar um panorama histórico acerca da presença de outras línguas nesse território. Essa retomada histórica considerará, em um primeiro momento, as línguas alemã, italiana e ucraniana.

Grande parte das imigrações alemã e italiana chega ao Brasil entre os anos de 1875 e 1930, aproximadamente, sendo que essa etapa de colonização estrangeira do Brasil meridional é marcadamente rural (SEYFERTH, 1994). Com a emergência dos fluxos migratórios desencadeados na Europa em direção ao Brasil, as intenções do governo Getúlio Vargas, além de estarem direcionadas a povoar as terras “vazias”, objetivavam, também, ampliar o mercado interno, formar uma classe média e “branquear” a população, como uma forma de substituição em relação à mão de obra negra (PEREIRA, 2000).

Já em solo brasileiro, os imigrantes das diversas etnias tiveram que percorrer suas trajetórias até que fosse possível o estabelecimento de suas comunidades e, em consequência, a sua integração na sociedade brasileira.

No entanto, tal integração nem sempre foi possível, haja vista a formação de “ilhas”, dado o isolamento de suas terras. Nessas localidades, os imigrantes trabalharam na tentativa de organizar a sua estrutura social: além de terem construído suas casas, suas lavouras, construíram também igrejas e escolas. A língua portuguesa quase não tinha inserção nessas comunidades, já que tanto as celebrações religiosas e a escolarização eram tarefas desempenhadas por pessoas da própria comunidade.

Conforme Pupp-Spinassé (2008), os imigrantes organizavam-se por “ilhas” também, por “ilhas linguísticas”, as quais foram influenciadas pelos dialetos trazidos pelos demais imigrantes. Citando como exemplo a imigração alemã, que veio ao Rio Grande do Sul, havia imigrantes prussianos, pomeranos, austríacos, suíços, renanos e bávaros, o que possibilitou a hibridização do alemão falado naquela época. Na atualidade, é possível encontrar comunidades onde se fala o *Hochdeutsch* (alemão-padrão), *Plattdeutsch* (baixo-alemão), o *Pomerano* e o *Hunsrückisch*, sendo este último considerado um dialeto que incorporou muitas palavras e estruturas do português. Conforme pontua Pupp-Spinassé (2008), os empréstimos ocorrem mais no âmbito lexical.

No que se refere à língua italiana, os dialetos³ mais difundidos na região de colonização italiana no Rio Grande do Sul foram os da região do Vêneto, norte da Itália. No Brasil, ele é conhecido como *Talian* ou *Vêneto Rio-Grandense*. Esse dialeto, devido ao contato dos imigrantes italianos com os brasileiros no final do século XIX, passou por alterações e transformou-se em um dialeto novo, diferente de outros falados na Itália, como o *Trentino* e o *Bergamasco*, e do italiano oficial.

Conforme aponta Paniz (2006), a imigração italiana no Brasil⁴ procedeu de distintas regiões da Itália, sendo que os imigrantes italianos falavam, portanto, diferentes dialetos. De acordo com os estudos da área, com a unificação da Itália, na segunda metade do século XIX, era preciso o

3 Ressalta-se que há uma tensão no uso do termo “dialeto”, já que se supõe que há uma língua “culto” ou “padrão” que se sobrepõe a uma variedade menos prestigiada. No entanto, esse termo é usado neste trabalho para se referir às variedades da língua italiana. Oficialmente, até 1919, o Italiano, tal como é hoje, não era reconhecido como a língua oficial do país, mas sim, os seus dialetos. (Cf. FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2008 e PANIZ, 2006).

4 Um estudo detalhado da imigração italiana no Brasil pode ser consultado na obra de: TRENTO, A. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel, 1989.

estabelecimento de uma língua oficial. Deste modo, a língua italiana oficial passou a ser o dialeto falado em Florença – o toscano, tendo sido escolhido em virtude de sua representatividade nas obras de Dante.

Outro destaque refere-se à língua ucraniana presente no sul do estado do Paraná, local que se caracteriza por grande interesse de pesquisadores que trabalham com multilinguismo. A cidade de Prudentópolis (PR) reúne a maior imigração de ucranianos no Brasil, e o Brasil consta como o país onde há o maior número desses imigrantes na América Latina, seguido da Argentina.

Segundo Haineko (1985), pequenos grupos de famílias ucranianas começaram a vir ao Brasil no ano de 1876 e, na sequência, entre os anos de 1884 a 1891. Porém, a data que é considerada a basilar para a vinda dos imigrantes ao Brasil é o ano de 1895, quando aproximadamente 5.500 ucranianos desembarcam em Paranaguá – PR (BURKO, 1963). Em sua maioria, vieram da Galícia (Ucrânia Ocidental), território que pertencia à Áustria, por intermédio de agentes de imigração na Europa, com promessas de terra e melhores condições de vida, já que estavam sofrendo imposições no Czarismo da Rússia e da Ucrânia Oriental. Tais regiões sempre estavam em intensos conflitos políticos.

No período de desbravamento, já no Brasil, os imigrantes tiveram que lutar contra a formação irregular das terras que lhes foram conferidas, contra a fome e, ainda, contra a intolerância dos nativos. É justamente quando a dificuldade em se comunicar com os que já habitavam as regiões que foram povoar torna-se um empecilho maior do que a própria construção de uma vida nova é que se revela a vontade de voltar ao seu país. Mas percebem que tal atitude já não é mais possível. Mais longe de retornarem ao seu país, e com a impossibilidade de se comunicarem, escrevem para suas igrejas na Ucrânia e pedem que sejam enviados padres para que esses venham (re)criar possibilidades de vida social.

Apesar de todas as dificuldades de adaptação, a preocupação principal era a vida religiosa e a educação. Assim, com o apoio da igreja, constroem escolas e estas são administradas por ela. Hauresko (1999), ao fazer um levantamento histórico da imigração ucraniana no Paraná, afirma que até o ano de 1914 existiam 22 escolas para imigrantes ucranianos, com uma média de 630 alunos no total, sendo que estas eram mantidas financeiramente por Conselhos Escolares. Nessas escolas, a educação priorizava o

ensino em/da língua ucraniana, a sua cultura, bem como o seu rito religioso, os quais eram considerados vitais para a preservação dos seus costumes.

Constatamos, assim, que a religião exerceu, e ainda exerce, um papel fundamental na preservação dessa minoria linguística no Paraná, já que grande parte dos ritos religiosos do catolicismo ortodoxo é, até hoje, realizada em língua ucraniana. Um estudo realizado por Ogliari (2001) constata que o idioma ucraniano e a situação bilíngue português/ucraniano, existentes naquela comunidade, têm sua preservação marcada por dois fatos: as células familiares e os ritos religiosos católicos. Constata também que, com a chegada de novos habitantes e com o povoamento da zona urbana, muitos estão deixando de usar o idioma, isso porque a comunicação se realiza essencialmente em português. A entrada de novas religiões também tem influenciado o não uso do idioma, já que, conforme relata uma de suas informantes: “o ucraniano só atrapalha a gente e os filhos, eu já deixei de ensinar faz tempo. Nós não precisamos mais falar com o padre, nem ir na missa...” (Entrevista nº. 04, 2000) (OGLIARI, 2001, p. 71).

Desse modo, com esse enunciado, que caracteriza o idioma étnico como algo acessório, sem utilidade e que pode, portanto, ser deixado de lado, seguido do processo de urbanização e do imperativo de se aprender outras línguas, principalmente na escola, é que o uso desse idioma vem se perdendo e sendo substituído pelo português, de forma lenta, mas constante. Um desses imperativos refere-se ao português que, como língua oficial, língua por meio da qual se ensina (e se aprende, muitas vezes, somente na escola), língua dos documentos e da mídia, está sobrepondo-se ao ucraniano. Para muitos falantes bilíngues, principalmente os que vivem na zona urbana da cidade, resulta em desprestígio usar o ucraniano em suas conversas, por isso o deixam para suas interações familiares, entre amigos, uso que é compartilhado e legitimado entre seus pares.

Essa atitude – a de desconsiderar o conhecimento da língua ucraniana – ao enunciar “o ucraniano só atrapalha a gente e os filhos” pode estar atrelada ao que Goffman (1988) denomina como *estigma*, ou seja, a marca que um indivíduo carrega e que, muitas vezes, torna-o inabilitado para a sua inserção social plena. A marca de estigma é uma construção social e é sempre definida por outrem – em oposição a algo que é considerado “normal”. Neste caso, podemos entender que o uso da língua de imigração

incorre na vinculação da pessoa que o faz a algo que é *estigmatizado*. O uso do português, por outro lado, estaria relacionado a algo *naturalizado*.

Esse processo resulta, assim como alertado anteriormente, no apagamento longitudinal não somente da língua, mas da cultura e dos costumes que são pertinentes à origem dessas pessoas. Muito antes de serem considerados partes importantes e fundamentais da constituição das suas identidades, os elementos que remetem à sua cultura materna – aquela desenvolvida no entorno familiar – são concebidos como cicatrizes de algo que deve ser apagado.

Entre as décadas de 30 e 40, momento em que eclode a Segunda Guerra mundial, inicia-se no Brasil um processo de nacionalização e de urbanização do país, acarretando a suspensão de fluxos migratórios. Concomitante a essas atitudes, começa a vigorar no país uma série de restrições sociais, políticas e econômicas. Segundo aponta Pereira (2000), os imigrantes “tornam-se suspeitos de conspirarem contra a unidade do país, sendo chamados de ‘quinta-coluna’, isto é, agentes dos países inimigos infiltrados em vários setores da vida brasileira” (PEREIRA, 2000, p. 14). Esse momento é marcado por perseguições linguísticas, sendo a proibição do uso das línguas maternas dos imigrantes que viviam em solo brasileiro a imposição mais drástica. Houve o que se chama de “silenciamento linguístico” (KRAUSE-LEMKE, 2010).

Os resultados do esforço político, por unificar a nação brasileira e constituí-la com traços “genuínos”, são discutidos por Campos (2006). A autora, em seus estudos, afirma que a estratégia adotada – a proibição do uso das línguas e da difusão da cultura dos imigrantes – enfraqueceu esses grupos étnicos. Para muitos de seus falantes, resta um ar de línguas desprestigiadas, coloniais, arcaicas, ou ainda, representadas com um *status* de não língua, já que os dialetos de muitas etnias, que ainda hoje prevalecem, são considerados apenas resquícios da língua trazida pelos seus antepassados.

Os estados do sul do país foram os que mais sofreram com a política do nacionalismo linguístico. Os imigrantes foram obrigados a não mais falarem as suas línguas maternas, devendo adotar o português nas suas interações sociais, com a ressalva de ser sem nenhum sotaque. À mínima desconfiança de estrangeiridade eram presos e confinados em cadeias.

Esse silenciamento provocado pelo não uso das suas línguas gerou, também, o silenciamento das histórias de vida de muitas famílias imigrantes. Há muitas famílias que desconhecem ou conhecem pouco sobre sua própria história: não sabem bem ao certo de onde vieram seus antepassados, por que e como chegaram ao Brasil, haja vista alguns problemas relatados na documentação desses imigrantes em sua chegada. Ainda, as forças da repressão lhes impediam de falar sobre suas vidas, sobre sua memória, na sua língua materna. Muito do que se tinha escrito, como cartas e obras literárias trazidas dos países de origem, foi rasgado e queimado para que se construísse a nova história brasileira.⁵ Neste caso, a interdição das línguas é, também, uma interdição na memória.

Desse modo, os movimentos políticos pelos quais o Brasil passou obrigaram os imigrantes a buscarem (e assimilarem) novas identificações que se integrassem à cultura local e nacional que tentavam instaurar. No entanto, ainda que os costumes, a cultura e a língua dos povos imigrantes tenham sido silenciados por um tempo (CAMPOS, 2006), eles funcionaram à margem das imposições políticas da época e foram mantidos nas conversações familiares e nos ritos religiosos, sobretudo. Hoje em dia, as línguas de imigração constituem um patrimônio cultural, sendo que, em algumas partes do país, são divulgadas com fins comerciais e turísticos, assim como acontece na parte sul do Brasil.

Parte dessas culturas, de sua organização social e da manutenção das línguas de imigração está registrada em pesquisas na área da sociolinguística e da sociolinguística interacional, as quais discorrem sobre questões de contato e de uso das línguas, e buscam compreender o seu funcionamento e o seu ensino em diferentes comunidades bilíngues. Dentre esses estudos destacam-se os seguintes: Estudos sobre o contexto bilíngue português-alemão: Altenhofen (1990; 2002); Jung (2003); Vandresen (2006); Bäernst-Fürst (1989); português-ucraniano: Ogliari (2001); Gärtner (1998); português-talian (vêneto): Paniz (2006) e Festugato (2005).

Esses estudos registram as diferentes realidades da escolarização em contexto multilíngue e fomentam o debate sobre o tema em cenário brasileiro. Apresentam aspectos de como se dá a prática da escolarização

5 Essas afirmações decorrem, em parte, das experiências vivenciadas em família, cuja história da imigração é praticamente desconhecida por aqueles que constituem a segunda e terceira geração de imigrantes alemães.

nestes locais, os quais não contam com uma política de planejamento linguístico e educacional coerente com a realidade estabelecida. Esses trabalhos, dada a sua natureza, pautam-se nas relações entre a língua de imigração e o português. Salientamos que, no presente estudo, por sua vez, a ideia é a de problematizar o ensino de língua estrangeira em comunidades multilíngues.

Cenas de multilinguismo na escola

Krause-Lemke (2010), em sua tese de doutorado, destaca como o multilinguismo pode estar presente na escola. No segmento a seguir (Exemplo 2), permanece a tentativa de resgatar em que contextos e situações o uso da língua de imigração teria a sua legitimidade validada, sendo que o foco é dado ao uso da língua nas práticas linguísticas familiares.

Exemplo 2

Segmento 1

1 Pesq: e na casa de vocês como é que é?

2 Aluno 1: é tudo em ucraniano:: (risadas) a maioria

3 das coisas:: tipo:: sei lá::

4 Pesq: >é:: por exemplo?(...) por exemplo o

5 nome das comidas(...) se vocês vão dizer::<

6 a tua mãe vai fazer uma comida hoje::

7 Aluno 2: (**Фасоля**) - [fasɔja]/ (risadas)

(feijão)

8 Pesq: hum(::) o quê?

9 Alunos: (**Фасоля**)

(feijão)

10 Aluno 1: фасоля [fasɔla]

11 Alunos: фасоля

12 Profa.: ah, (? passolha)_!

13 Pesq: ah(::)ta!

(KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 147)

O exemplo acima evidencia que a língua de imigração tem seu uso legitimado nas práticas linguísticas familiares, conforme afirmação que consta no segmento 1, linha 2. No entanto, ao mesmo tempo que ela funciona como língua de uso corrente em casa, é considerada uma não língua, se remetida ao país onde se fala essa língua oficialmente. Assim, para esses

alunos, ainda que a língua falada nas interações familiares cumpra com os seus objetivos comunicativos, julgam o seu conhecimento e sua competência na língua como sendo parciais, ou ainda, ineficazes para manter uma conversa com alguém no país de origem dos imigrantes.

Conclusões

A mobilidade dos povos nos contextos fronteiriços potencializa as situações de multilinguismo em todos os segmentos das sociedades envolvidas, sobretudo nas cidades-gêmeas. Tais situações, também, são históricas e constantes no interior do país, tanto com línguas indígenas como com as inúmeras línguas de imigração. Em Pacaraima, as práticas bi/multilíngues são constantes no comércio, em igrejas e destacadamente no ambiente escolar, tanto entre as crianças quanto entre os adolescentes e jovens que, segundo Lemos (2020), permanecem no sistema até o fim do Ensino Médio.

Na Educação Básica, os venezuelanos recebem o ensino formal em português, a língua materna dos brasileiros, e interagem também em espanhol, a segunda língua para os brasileiros. Dessa dinâmica comunicativa constante resultam todos os fenômenos advindos do contato linguístico, como o *code-switching*, as transferências ou interferências, empréstimos, dentre outros. E, no ensino infantil, a natureza do contexto fronteiriço caracteriza o processo de aquisição/aprendizagem de linguagem com bilíngue, embora não possamos precisar possíveis “graus” de bilinguismos dessas crianças.

Nessa perspectiva, como pontua Maher (2007), o que ocorre em uma sala de aula não é simples justaposição de culturas ou de línguas, mas, as identidades nelas presentes, que estão em constante processo de mudança, influenciando-se continuamente. Assim, ao trazer à tona esses conflitos, que seguramente ocorrem no dia a dia das salas de aulas, e ao analisá-los, trabalhamos na perspectiva de elucidar como se configuram as interações multilíngues, bem como problematizar as práticas naqueles contextos onde o intercultural e o multilíngue são traços do cotidiano.

É nesse sentido que acreditamos ser necessária a transformação de certas tendências didáticas que insistem na implantação de um monolinguismo, seja em português, seja nas línguas estrangeiras que se ensinam nas escolas. Tais perspectivas fatalmente acabam sempre por silenciar e

ocultar as vozes multilíngues que povoam as sociedades e as salas de aulas, como as exemplificadas neste capítulo.

Argumentamos que essa transformação pode ser direcionada para a criação de outros procedimentos didáticos que, em vez de uma didática monolíngue, aportem os conhecimentos dos alunos no desenvolvimento de saberes multilíngues e multiculturais e que, portanto, gerem diferentes relações com o seu saber sobre as línguas.

Referências

ALTENHOLFEN, C. V. *A aprendizagem do português em uma comunidade bilíngue do Rio Grande do Sul*. Um estudo de redes de comunicação em harmonia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

ALTENHOLFEN, C. V. *O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilingüismo (alemão-português)*. *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 49, p.141-161, 2002.

BÄERNST-FÜRST, U. *Manutenção e mudanças linguísticas no município de Panambi*. Um estudo qualitativo e quantitativo. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, 1989.

BURKO, V. *A imigração ucraniana no Brasil*. 2. ed. Curitiba: OSBM, 1963.

CALVET, L-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS, C. M. *A política da língua na era Vargas*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2006.

ESPÍRITO SANTO, M. M. “De Oiapoque a Saint-Georges”: uma pesquisa sociolinguística em meio escolar na fronteira Brasil/Guina-Francesa. In: SILVA, S de S. (org.). *Línguas em contato: cenário de bilinguismos no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

FROSI; FAGGION; DAL CORNO. Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e língua portuguesa da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul. *Revista da ABRALIN*, V.7, N.2, P. 139-167, JUL/DEZ, 2008.

FESTUGATO, M. *Interferências da língua talian - vêneto brasileiro - no aprendizado do espanhol: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras) – UCPEL, 2005.

GÄRTNER, M. *A escolarização numa colônia de imigrantes ucranianos do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Concentração em metodologia do ensino Unicentro/Unicamp, 1998.

GOFFMAN, E. *Estigma*. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanaba Koogan, 1988.

HANEIKO, Pe. V. *Uma centelha de Luz*. Curitiba: Kindra, 1985.

HAURESKO, J. B. *Estudo sociolinguístico da comunidade ucraniana de Linha Esperança-Prudentópolis-PR*. Guarapuava-PR: Unicentro, 1999.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KRAUSE-LEMKE, C. K. *Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná* – Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEMOS, D. S. A alternância de código na fronteira Pacaraima (Brasil) e Santa Elena (Venezuela) em narrativas de alunos do ensino médio de uma escola brasileira. In: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. S. (org.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 2011. p. 165-177.

LEMOS, D. S. *Bilinguismo fronteiriço e o code-switching no espaço escolar: aquisição/aprendizagem do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp, Araraquara, 2020.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

OGLIARI, M. M. A manutenção do ensino da língua ucraniana em comunidade bilíngue português/ucraniano. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

PANIZ, S. *A fonologia do talian, o vêneto rio-grandense falado na cidade de Nova Roma do Sul, sob a luz da teoria da otimidade*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2006.

PEREIRA, J. B. B. *Os imigrantes na construção histórica da pluralidade étnica brasileira*. Revista da USP, São Paulo, n. 46, p. 6-29, jun./ago. 2000.

PUPP-SPINASSÉ, K. O Hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico entre Brasil e Alemanha. *Espaço Plural*, ano IX, n. 19, p.117-126, 2008.

SEYFERTH, G. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, C.; VASCONCELLOS, N. (org.). *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Editora da Ulbra, 1994.

SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

VANDRESEN, P. Política linguística e bilinguismo em uma comunidade teuto-brasileira. In: VANDRESEN, P. (org.). *Variação, mudança e contato linguístico no Português da Região Sul*. Pelotas: Educat, 2006. p. 325-337.

WEI, L. Dimension of bilingualism. In: WEI, L. (ed.). *The bilingualism reader*. London: Routledge, 2006. p. 3-22.

O ERRO NA FALA DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DO FONOAUDIÓLOGO

Irani Rodrigues Maldonade

Introdução

O objetivo deste capítulo é fornecer algumas informações relevantes sobre o erro na fala da criança de uma forma mais acessível ao público não acadêmico. Na primeira parte dele, a visão de alguns pesquisadores da área de Aquisição da Linguagem sobre o assunto é apresentada resumidamente, de modo a englobar os principais aspectos envolvidos na discussão do tema. Na sequência, na segunda parte do texto, são apresentadas 13 perguntas e respostas consideradas fundamentais para tentar contribuir com respostas às dúvidas mais frequentes de pais, familiares, professores e profissionais da saúde em relação ao desenvolvimento da linguagem típico ou não. Elas foram extraídas da minha longa experiência como fonoaudióloga, além da prática como docente e pesquisadora da área de Aquisição da Linguagem que, muitas vezes no dia a dia, tem que dar orientações a famílias, escolas e outros profissionais sobre as crianças em atendimento fonoaudiológico. Desta forma, o desafio ao escrever este capítulo consistiu em apresentar o conteúdo científico numa linguagem mais simples e direta, porém sem perder sua essência e exatidão.

Um breve histórico

O erro na fala da criança pode ser abordado de diferentes pontos de vista. Na área de Aquisição da Linguagem, ele foi explorado por diversas perspectivas teóricas: behavioristas, inatistas, construtivistas, conexionistas e interacionistas, sendo que o tema dos erros com verbos (dizer *sabo* para *sei*, *fazi* para *fiz*, *batei* para *bati* etc.) – é preciso reconhecer – ocupou o centro de intensos e calorosos debates, como forte argumento a favor ou contra as hipóteses por elas defendidas. Os pesquisadores inatistas afirmam que o conhecimento da linguagem é inato, enquanto outros, situados

no lado oposto da discussão, afirmam que a linguagem é adquirida por estímulos e respostas. Mais no meio do debate, situam-se as propostas menos radicais, como as interacionistas, por exemplo. Na proposta a que faço adesão – a *interacionista*, desenvolvida por Cláudia de Lemos (1982; 1992; 2002) e colaboradoras – Castro (2019), Figueira (1995; 1996; 2019), Maldonade (2005; 2011; 2019) –, a interação é tida como a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem, e o outro é concebido como instância da língua em funcionamento. Com isso, afirma-se que a criança é capturada pelo funcionamento linguístico.

A originalidade da proposta de Cláudia de Lemos (1982; 1992; 2002) não ficou restrita a questões da *aquisição*. Ela se desenvolve(u) também no espaço da *clínica*, impulsionada, especialmente, por interrogações impostas pelas falas sintomáticas e quadros patológicos, dando lugar à *Clínica de Linguagem*, conforme os trabalhos de Lier-DeVitto (2004; 2006), entre outros.

Sabe-se, de antemão, que os erros são sempre esperados no processo de aquisição da linguagem de qualquer criança, não apenas na aquisição do português, mas também na de outras línguas. Na verdade, o erro poderá estar presente em todas as fases do processo de aquisição da linguagem, e isso não será sempre algo negativo, como veremos adiante.

Sem dúvidas, o erro em aquisição da linguagem pode ser considerado um lugar no qual se torna mais transparente a relação da criança com a língua (linguagem), conforme assinalado por Figueira (1995), autora que se destaca na área de Aquisição da Linguagem pela atenção sempre dada ao tema. Neste sentido, o erro é considerado dado privilegiado para análise, pois oferece ao investigador da área ou ao fonoaudiólogo a ocasião (às vezes única) de flagrar a relação da criança com a linguagem, proporcionando uma instância de maior visibilidade dessa relação. Por isso, ele é também chamado de dado singular, através do qual os pesquisadores poderão elaborar suas reflexões. Pensando por esse ângulo, a palavra erro pode parecer até inapropriada, conforme já apontado por Figueira (1995), porque se trata de “um processo original de constituição de significação, muitas vezes sem paralelo com a fala adulta”. Ou ainda, como aponta M. T. de Lemos (2002), o erro pode vir a assumir um caráter de enigma, na medida em que convoca uma interpretação. Ao longo de seus estudos sobre o “erro” na fala da criança, Figueira abordou diferentes aspectos a ele

relacionados, tais como: a “previsibilidade e imprevisibilidade”, a multidirecionalidade, as reformulações, o humor; focalizando as marcas de gênero, os dados anedóticos e a aquisição do léxico, as conjugações verbais, entre outros domínios linguísticos. Neste sentido, a produção científica da autora merece ser consultada.

Na maioria das vezes, o erro na fala da criança causa um estranhamento no ouvinte, provocando uma interrogação. Nota-se, muitas vezes, um cruzamento inesperado entre o estável e o não estável da língua. Nesse sentido, no *interacionismo*, o erro é concebido como produto do movimento da língua na fala da criança e nele se pode observar como as relações linguísticas são estabelecidas nessa fala. Logo, na fala da criança as categorias linguísticas não existem *a priori*. Elas serão constituídas nos diálogos dos quais as crianças participam.

Entretanto, cabe ressaltar que, se atualmente o erro foi trazido para uma posição de destaque, isso nem sempre foi assim, na história da área, quando muitos pesquisadores procediam a uma “higienização dos dados”, como, por exemplo, no clássico trabalho de Brown (1973), ao examinar a ordem de aquisição de 14 morfemas gramaticais do inglês, em que os erros eram banidos da análise. Eles eram vistos como falta de conhecimento da criança. Porém, de algum modo, a relevância deles era percebida como evidência de que a criança podia até criar itens que nunca tivesse ouvido antes, fato que atestaria sua competência linguística. Como se sabe, tal argumento foi explorado até às últimas consequências contra posturas behavioristas (que defendem que a aquisição da linguagem se dá por estímulos e respostas) em *Aquisição da Linguagem*.

Mas, como veremos adiante, a ideia de que erro e conhecimento linguístico se entrelaçam parece ainda não ter sido totalmente abandonada na área nem mesmo pela Fonoaudiologia tradicional, que concebe o processo de aquisição da linguagem como um processo de aprendizagem, ao contrário do interacionismo (e da Clínica de Linguagem), que o concebe como processo de subjetivação. Ou seja, a criança começa a falar sem que, para isso, um adulto a tenha “ensinado” a falar. A aquisição acontece “naturalmente”, “espontaneamente”.

Passemos a explorar o tema, na próxima seção, oferecendo algumas respostas a questões que inquietam, de modo geral, as pessoas no dia a dia no contato com crianças que apresentam erros na fala, a partir do

que detecto através da minha experiência como pesquisadora, docente e fonoaudióloga.

Perguntas e respostas frequentes sobre o erro na fala da criança

1) Quando a criança ainda é bem pequena e está começando a falar, é muito comum que ela fale errado, troque palavras e sons, provocando até mesmo risos no adulto, sem que ela se dê conta disso. Por que isso acontece?

Na realidade, várias coisas acontecem no processo de aquisição da linguagem. No início do processo, a criança é capturada pelo funcionamento linguístico. É comum ela repetir fragmentos da fala do outro na fala dela. Então, isso por si só, já pode gerar erros na fala dela. E, na realidade, é isso mesmo o que acontece. Por exemplo, se um adulto pergunta para a criança: *você quer comer agora?* e ela responde: *qué*, já temos aí um erro. De acordo com as normas da língua adulta, seria esperado que ela dissesse “quero”. Porém, isso não acontece de imediato. Antes de “quero” aparecer na fala da criança, há um longo período precedente em que muitos “qué” ocorrem. E isso não tem nada a ver com “conhecimento” da língua. O “qué” acontece antes porque a criança está repetindo a fala do outro. Tal acontecimento vem marcado na teorização interacionista como sendo a *primeira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, em que há um espelhamento entre essas falas.

A repetição da fala do outro (e/ou de seus fragmentos) pode acontecer durante todo o processo de aquisição, mas ela é mais intensa (ou marcante) até por volta dos 2 anos de idade. Entretanto, a persistência em alta frequência desse tipo de ocorrência depois dessa idade é, geralmente, sinal de preocupação, sim.

2) O erro deve ser motivo de preocupação no processo de aquisição da linguagem?

Nem sempre. Isso depende do tipo de erro e do período em que ele ocorre no processo de aquisição da linguagem. Por exemplo: uma criança que ainda está repetindo fragmentos da fala do outro e ainda está muito presa à fala do outro para se expressar aos 4 anos de idade já representa um sinal de alerta. É preocupante. Algo acontece que ela não está conseguindo

avançar no processo, ou seja, distanciar-se (diferenciar) da fala do outro e deixar entrar as relações da língua, cuja experimentação será importante. Aí será necessária a ajuda de um fonoaudiólogo para fazer uma avaliação e, quem sabe, uma terapia. Só para exemplificar, este tipo de erro é muito comum nos atrasos de fala e também em quadros do espectro autista, autismo e psicoses.

3) O erro é sinal de retrocesso no processo de aquisição da linguagem?

Na maioria das vezes, não, no processo normal (típico) de aquisição da linguagem. Os erros fazem parte dele, como já foi afirmado anteriormente. Na realidade, o erro está presente na *primeira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, porque ela repete a fala do outro. Há espelhamento entre as falas da criança e adulto. Já na *segunda posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, o erro aparece justamente, porque há o afastamento da fala da criança da fala do outro. Exemplos disso são os clássicos erros *sabo, fazi, ouvo, batei*, entre vários outros.

No trajeto de algumas crianças nesta fase, a quantidade de erros costuma chamar a atenção das pessoas; já em outras crianças nesta mesma fase, eles acontecem em menor proporção. O fato é que as formas linguísticas vão ganhando movimento na fala da criança. Neste momento, a criança fica como que impermeável à correção do adulto. Não adianta corrigir, porque ela não ouve e, normalmente, não entende que errou. É muito comum os adultos estranharem a fala da criança, e os efeitos que isso produz no diálogo vão impulsionando-a a começar a se ouvir. Daí, quando a criança se abre para a escuta da fala do outro, ela situa-se na *terceira posição* do processo de aquisição da linguagem. Neste momento, surgem as hesitações, reformulações e correções em sua fala.

Sendo assim, o erro não é sinal de retrocesso. Ele é sinal de mudança linguística e subjetiva da criança.

Já nas patologias, o que ocorre é que a criança se fixa numa posição do processo de aquisição da linguagem e não consegue passar para a próxima. Quando isso acontece, os fonoaudiólogos devem ser procurados. Os pais relatam que a fala da criança não evolui, que ela não consegue mudar o seu jeito de falar, persiste em falar *gadasuva* (para guarda-chuva), *poita* (para porta), por exemplo. Normalmente, essas queixas são acompanhadas pelo sofrimento da criança e/ou da família.

4) Quais são as queixas mais comuns que chegam para o fonoaudiólogo?

A maior demanda para o atendimento fonoaudiológico terapêutico, tanto nas Unidades Básicas de Saúde e no nível secundário de atenção à saúde no SUS, quanto nos consultórios da rede privada, sempre se concentra na área da linguagem. Mais da metade das queixas se relacionam com as alterações fonoarticulatórias na infância, ou seja, os atrasos e as “trocas na fala”. Seguindo a ordem de prevalência, na sequência aparecem: as dificuldades de fala e escrita, escrita e depois outros problemas fonoaudiológicos (como voz, motricidade orofacial e disfasia). E tal ordem sempre foi assim. Existem várias razões para isso, inclusive o conhecimento da identidade do fonoaudiólogo pela população, como aquele profissional que “trabalha com crianças”. O fato é que outras áreas da fonoaudiologia apareceram, mas a ordem de prevalência se mantém inalterada.

5) Neste contexto da linguagem, quais são os casos que mais chegam para clínica fonoaudiológica?

São os atrasos de fala/linguagem e alterações fonoarticulatórias (as chamadas “trocas na fala”). Normalmente, o aparecimento das primeiras unidades reconhecidas pelo adulto como “palavras” acontece por volta de 1 ano de idade. Só que nem todas as crianças têm o mesmo ritmo. Há muita variação no desenvolvimento e as diferenças individuais são enormes. Porém, de modo geral, espera-se que até por volta dos 18 meses (1 ano e meio) a criança comece a falar. Se depois desta idade, isso não acontece, aconselha-se que seja feita uma avaliação com um fonoaudiólogo. Como se sabe, o atraso de fala pode também aparecer como sintoma de várias outras patologias, por isso torna-se importantíssimo que se faça um diagnóstico diferencial, para que não se confunda o *atraso de fala* com o atraso (de fala), que acompanha o autismo, síndromes, deficiências auditivas e/ou intelectuais etc.

É muito comum escutarmos que cada criança se desenvolve no seu tempo e que depois ela recupera o atraso. Mas é preciso ter cuidado, pois um atraso real não diagnosticado pode gerar outros problemas e, inclusive, a demora em iniciar um tratamento necessário.

Todos sabem que, para a criança falar, ela tem que escutar bem. Hoje em dia, o teste da orelhinha é feito logo ao nascimento, o que já ajuda bastante no diagnóstico diferencial. É preciso sempre considerar também

que a fala não evolui sozinha. Ou seja, ela não deve ser avaliada de forma isolada ou independente do desenvolvimento geral da criança. É preciso observar, por exemplo, se a criança brinca com os brinquedos de forma correta, interage com outras crianças e adultos satisfatoriamente.

Ressalta-se, ainda, que é importante não confundir o “não falar” com o “falar errado”. Minha percepção é a de que isso ainda é meio confuso até para alguns profissionais da área da saúde, inclusive para alguns pediatras, que demoram no encaminhamento de crianças para avaliação. Nem todos os profissionais da saúde têm conhecimentos suficientes sobre o processo de aquisição da linguagem.

As queixas de crianças com alterações fonoarticulatórias na fala (popularmente chamadas de “trocas na fala” ou “trocas de letras na fala”) são até mais comuns do que os atrasos de fala na clínica fonoaudiológica. Essas alterações fonoarticulatórias consistem na omissão, substituição ou distorção dos sons (fonemas) na fala das crianças. Alguns exemplos disso podem ser observados, quando a criança diz “*chapato*” para sapato (substituição), ou “*papato*” (substituição), ou mesmo “*apato*” (distorção); “*tochinha*” para coxinha (substituição); “*pato*” para prato (omissão do r) e tantos outros. O fato é que, dependendo da quantidade de alterações, a fala da criança pode ficar ininteligível, de difícil compreensão, trazendo forte impacto na interação dela com as pessoas.

Sobre as alterações fonoarticulatórias, cabe dizer que há vários nomes na literatura para recobrir esse fenômeno, tais como: *dislalia*, que é um termo geralmente empregado por médicos, *distúrbios articulatórios*, *distúrbios fonológicos*, *desvios fonológicos* e *transtorno fonológico*. Essa variação na nomenclatura tem a ver com o modo como o problema é concebido. Alguns fonoaudiólogos acreditam que o cerne do problema se encontra na dificuldade motora (que os distúrbios são articulatórios) e, conseqüentemente, ocupam-se em realizar exercícios de motricidade orofacial durante as terapias com as crianças. Só que isso é um reducionismo, que inclusive desfoca o problema como sendo de linguagem, pois um fonema alterado na fala da criança abala todo o sistema fonológico. Além disso, exercícios ou manobras envolvendo a motricidade orofacial (apesar de úteis em alguns casos), no geral, não resolvem as questões relacionadas à aquisição da linguagem, por exemplo. Não basta a criança saber motoramente produzir o fonema, pois um caminho bem longo existe até que ele seja estabilizado na

fala da criança. Erros e acertos irão conviver na fala da criança até que a forma esperada se estabilize. Para isso, é fundamental a relação com a fala do outro e seus efeitos.

Não podemos esquecer que a língua é um sistema de valores, onde um signo só pode ser definido em relação a outro. Neste sentido, a corrente de fonoaudiólogos que concebe o problema como sendo *desvio*, *transtorno* ou *distúrbio fonológico* já sai em vantagem em relação à de fonoaudiólogos que considera o problema apenas como *articulatório*, pois não desconsidera a ideia de que a língua é um sistema. O problema é que os da primeira corrente acreditam que o conhecimento linguístico é subjacente e anterior à emergência do fonema na fala. Como já mencionado na resposta à primeira pergunta, inicialmente a criança repete a fala do outro. Sendo assim, se houver conhecimento linguístico envolvido nisso, de acordo com a visão de vários pesquisadores, este seria fruto da experiência da criança com a língua (linguagem) e não o contrário. Ele estaria mais ao final do processo de aquisição da língua (linguagem). Para a criança falar, ela não precisa ter conhecimento do que é um /p/, por exemplo, para falar *papá*.

6) Até que idade espera-se que as crianças falem todos os sons (fonemas) do português?

Existe muita discussão em torno disso. O que se pode dizer é que não há um consenso para determinar uma idade padrão. Mas, normalmente, espera-se que até os 5 anos ela já tenha condições de falar todos os sons (fonemas) do português. Tem crianças que demoram um pouquinho mais, porém conseguem completar a aquisição da fonologia, sem ajuda de um fonoaudiólogo. De qualquer forma, sempre é indicado que ela faça uma avaliação fonoaudiológica para ver se está no caminho certo.

7) Todas as crianças adquirem os sons (fonemas) da língua da mesma forma? Existe uma ordem para isso?

Não, necessariamente. Novamente, a resposta não indica haver um consenso na área. Alguns pesquisadores da área de Aquisição da Linguagem e alguns fonoaudiólogos da Fonoaudiologia tradicional acreditam que há uma cronologia na aquisição da fonologia, que seria similar para a maioria das crianças. Neste sentido, eles argumentam que as *consoantes plosivas* (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/ e /g/) e *nasais* (/m/, /n/ e /ɲ/) (em **banho**, por

exemplo) são os primeiros segmentos consonantais a serem adquiridos pelas crianças com desenvolvimento fonológico normal, estando ambas adquiridas antes dos 2 anos de idade. As consoantes fricativas (/f/, /v/) apareceriam na fala da criança em seguida, sendo que os fonemas /s/, /z/, /ʃ/ (ch de *chuva*), /ʒ/ (g de *gente*) seriam adquiridos um pouco mais tarde. As consoantes africadas (como tch de *tchau* e /dʒ/ de *dia*, por exemplo) apareceriam no inventário fonético das crianças um pouco mais tarde, por volta dos 3;6 (três anos e seis meses) aos 4;6 (quatro anos e seis meses). A classe das líquidas (/l/, /ʎ/ (lh, de *palhaço*) e /r/ (r de *arara*) é a última a ser adquirida no português e, dentro desse grupo de sons, as laterais são adquiridas antes das não laterais. A primeira líquida lateral a se estabilizar na fala das crianças é o /l/, a qual é dominada antes do surgimento da primeira líquida não lateral /R/ (o r de *par* e *corte*, por exemplo). Entretanto, essa ordenação não é de jeito nenhum consensual. Muitos autores reconhecem que há grande variabilidade na produção do /r/ entre as crianças, estando esse som realmente estabilizado aos 7 anos fala das crianças. Particularmente, acredito que até 5 anos é o tempo limite para que se possa esperar seu aparecimento sem avaliação/intervenção fonoaudiológica. Na prática, o que se vê é uma enorme variação na aquisição dos sons (fonemas) pelas crianças. Por isso, prefiro falar em faixas de idade em vez de me comprometer em dizer que o fonema x é adquirido na idade y. Ao afirmar que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação, em que o trajeto de um sujeito não será igual ao outro, a teorização interacionista já mostra que a idade em si não é um parâmetro único e confiável para se interpretar o processo de aquisição da linguagem. Por isso, o trabalho com protocolos e escalas de desenvolvimento na clínica fonoaudiológica torna-se complicado.

8) A partir de qual idade as famílias de crianças que têm trocas na fala devem procurar um fonoaudiólogo?

O processo de aquisição da linguagem leva cerca de 4 ou 5 anos para se completar. As posições das crianças nele vão mudando ao longo desse período. De modo geral, quando são muitas trocas ou quando a fala da criança está difícil de ser compreendida, é preciso buscar ajuda de um fonoaudiólogo. Hoje em dia, crianças de 4 anos ou até 3 anos e meio que apresentam alterações fonoarticulatórias são encaminhadas para avaliação. E

isso está correto! É preciso saber o que está acontecendo e tomar as providências para que o problema seja minimizado, superado. A família precisa ser orientada. Mas, antes dos 3 anos e meio, a procura pelo fonoaudiólogo por essa razão acontece em menor proporção, porém acontece. É bom lembrar que outros problemas fonoaudiológicos demandam atendimentos precoces, às vezes até na UTI ao nascimento.

9) Normalmente quem encaminha essas crianças antes dos 4 anos para o fonoaudiólogo? E por quê?

Às vezes, existem pais que são muito exigentes ou que comparam o desenvolvimento da criança com alteração de fala com outra que eles conhecem e percebem que há uma diferença. Outras vezes, existem professores e profissionais da saúde que são muito preocupados com o desenvolvimento infantil e não querem correr o risco de perder tempo. Quando as crianças chegam à clínica fonoaudiológica antes dos 4 anos (por conta das alterações fonoarticulatórias) é porque está sendo (muito) difícil entender o que elas falam. Sendo assim, nem os pais nem esses profissionais estão errados. É preciso mesmo avaliar e ver o que está acontecendo. Algumas avaliações (neurológica ou otorrinolaringológica) e/ou outros exames (auditivos, por exemplo) podem ser necessários para seja possível se fazer o fechamento diagnóstico.

10) Por que essas trocas na fala acontecem? Ou quais são as causas das alterações fonoarticulatórias?

As causas podem ser multifatoriais. As mais comuns são: a) otites de repetição, que dificultam a audição, mesmo que de forma transitória; b) alterações ou imaturidade do processamento auditivo central; c) atrasos no desenvolvimento, que deixam a criança mais infantilizada; d) o fato de ter iniciado o processo de aquisição da linguagem tardiamente (falantes tardios); e) problemas emocionais e/ou comportamentais e f) problemas familiares, como a exigência exagerada em relação ao desempenho linguístico da criança ou o contrário, tendo atitudes que favorecem a manutenção dos erros.

11) Os pais (ou familiares) devem corrigir a fala da criança quando ela erra?

Normalmente não adianta corrigir e é melhor que não façam isso sem a orientação de um fonoaudiólogo. Se a criança está situada na *segunda posição* do processo de aquisição da linguagem, ela fica praticamente impermeável à correção feita pelo adulto. Ela não se dá conta de que errou e não tem escuta para sua própria fala, na maioria das vezes. Sendo assim, corrigir é inútil.

Essa pergunta é interessante porque muitos pais acham que, ao pedirem para a criança repetir o correto, ela vai deixar de errar. E isso não ocorre! Em primeiro lugar, às vezes é impossível a criança conseguir produzir o som corretamente por imitação. Para chegar a esse ponto, ela precisa da ajuda de um fonoaudiólogo (terapia), que vai trabalhar na tonicidade de alguns músculos ou mobilidade de língua, bochecha, por exemplo, ou seja, naquilo que é necessário ajustar em termos de motricidade orofacial para a produção do fonema alvo (esperado). Esse trabalho é exclusivo do fonoaudiólogo. Há uma sequência de exercícios que devem ser realizados em uma ordem crescente de dificuldade, sob a supervisão do fonoaudiólogo, para que a produção do fonema alvo seja alcançada. Cabe ressaltar que este também não é um trabalho pedagógico, pautado no ensino/aprendizagem. É comum também alguns pais pedirem para a criança “mostrar” para outras pessoas como é que falam determinada palavra, dizendo: “fala prato”, quando a criança ainda não consegue produzir o /r/ e, consequentemente, ela fala “pato”. Alguns pais até adotam essa atitude de exibição do modo de a criança falar para mostrar êxitos, como, por exemplo: “fala otorrinolaringologia”, quando a criança já consegue acertar a palavra em questão. Mas, o fato é que colocar o sujeito (no caso a criança) nessa situação de exposição é algo totalmente desnecessário e infrutífero para seu processo de aquisição da linguagem.

No início do tratamento é preciso dizer aos pais que essa insistência em pedir que a criança corrija sua fala, sem que ela tenha condições para isso, pode até produzir efeitos negativos, como, por exemplo, aumentar a baixa autoestima da criança ou reforçar a imagem dela como mau falante. Em vez disso, deve-se solicitar que eles conversem normalmente com a criança, que não interrompam o diálogo quando entendem o que a criança diz, mesmo quando ela apresenta erros em sua fala. Se não entenderem, aí

sim, é preciso sinalizar para a criança que não a compreenderam e perguntar de diversas formas para ajudá-la a se fazer entender e se desembaraçar da situação.

12) Quando e como os pais, familiares e professores devem corrigir a criança? Existe um jeito certo de fazer isso?

Do meu ponto de vista, os pais (familiares) e professores devem sempre seguir a orientação do fonoaudiólogo que está atendendo a criança. O profissional irá solicitar que eles corrijam a fala dela, quando ele tiver a certeza de que a criança já consegue corrigir-se, ou seja, quando ela consegue ouvir-se e produzir adequadamente o fonema esperado (correto). Desta forma, a correção pode ser vista como algo positivo para a criança, pois ela estará na condição de ter êxito. Será uma ajuda para ela e não uma exposição desnecessária, um vexame diante dos outros, o que é algo ruim para qualquer pessoa.

Sim, existe um jeito certo de corrigir a fala da criança. Como já mencionado anteriormente, não se deve pedir para a criança repetir a fala “correta” do adulto, em hipótese alguma. Não se deve pedir à criança dizer algo, como “fala *prato*”, por exemplo, após ela ter dito “*pato*”. Ao contrário, quando o erro aparece na fala da criança, o interlocutor (pais, familiares, professores ou quem quer que seja) deve, simplesmente, repetir a palavra corretamente em seu enunciado. Se a criança disse *pato* ao invés de *prato* no diálogo, o interlocutor deve simplesmente retomar a palavra corretamente em seu enunciado subsequente. Não se deve parar o fluxo dialógico, apontando o erro na fala da criança e solicitar que ela própria adeque sua fala, repetindo-a corretamente. Como já afirmado, isso só expõe a criança e em muitos casos só aumenta a chance de ela calar-se, em vez de expressar-se. Obviamente, não se deve fazer comentários sobre a criança ou sobre seu modo de falar. Além disso, não se deve taxar a criança como burra, atrasada, incompetente, ou seja, negativamente.

13) A partir de que momento a criança começa a perceber que sua fala não está correta e passa a se corrigir? Tem uma época certa para isso?

Conforme já afirmado anteriormente, a criança conseguirá ter escuta para sua própria fala quando estiver situada na *terceira posição* do processo de aquisição da linguagem. Com isso, percebe-se que a correção não

é algo que se deve esperar que ocorra no início do processo de aquisição da linguagem, quando ela ainda é dependente da fala do outro. Os efeitos de estranhamento do erro na fala da criança pelo adulto/interlocutor exercem um papel fundamental, para que a criança seja impulsionada a modificar sua relação com a língua e sua própria fala, corrigindo-se.

De acordo com De Lemos (2002), na *terceira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, o sujeito reconhece uma diferença entre sua fala e a fala do outro. Por isso, acontecem as modificações, correções, reformulações e retomadas que a criança faz de sua própria fala. Nesse período, podem surgir muitas hesitações na fala da criança, levando-a a se assemelhar à gagueira. Só que isso não deve ser confundido com uma patologia, pois é um período (dos 2 anos e meio até 4 anos e meio) por que a maioria das crianças passa durante o processo típico de aquisição da linguagem. Por essa razão, esse fenômeno é também denominado “gagueira de evolução”, porque não só faz parte do processo, como também irá desaparecer espontaneamente da fala da criança. É sinal de “normalidade” e não de patologia.

De acordo com Maldonade (2011), a modificação da fala da criança surge em resposta ao efeito produzido pelo erro na fala do adulto, mostrando o papel fundamental e decisivo que a fala do outro tem na autocorreção; posição esta contrária à de Karmiloff-Smith (1986; 1995), ao afirmar que o processo reorganizacional ocorre à margem da experiência da criança com a linguagem.

Referências

- BROWN, Roger. *A first language: the early stages*. London: Allen & Unwin Ltd. 1973.
- CASTRO, Maria Fausta Pereira de. Sobre a assimetria no/do diálogo adulto-criança. *Revista Linguística*, v. 35, n. 2, p. 49-57, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v35n2/2079-312X-ling-35-02-49.pdf> Acesso em: 20 ago. 2021.
- DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, Recife, n. 3, p. 97-126, 1982.
- DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*, n. 1, p. 121-135, 1992.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.

DE LEMOS, Maria Teresa Guimarães. *A língua que me falta: uma análise dos estudos de aquisição da linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Erro e enigma na Aquisição da Linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 145-162, 1995.

FIGUEIRA, Rosa Attié. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. P (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. p. 55-86.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Inovações na expressão de agentividade: episódios marcantes da trajetória linguística da criança. *Revista Linguística*, v. 35, n. 2, p. 105-127, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v35n2/2079-312X-ling-35-02-105.pdf> Acesso em: 27 set. 2021.

KARMILOFF-SMITH, Annette. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, n. 23, p. 95-147, 1986.

KARMILOFF-SMITH, Annette. *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. 2. ed. Cambridge: MIT Press, 1995. p. 234.

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. 47-60, 2004.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca. Patologias da linguagem: sobre as "vicissitudes de falas sintomáticas". In: LIER-DEVITTO; ARANTES, L. (org.). *Aquisição, patologia e clínica de linguagem*. São Paulo: Educ: Fapesp, 2006. p. 183-200.

MALDONADE, Irani Rodrigues. Erros na aquisição da flexão verbal: uma interpretação interacionista. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 47, n. 1, p. 213-222, 2005.

MALDONADE, Irani Rodrigues. Algumas considerações sobre o erro e a autocorreção no processo de aquisição da linguagem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 539-552, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1316/862> Acesso em: 27 set. 2021.

MALDONADE, Irani Rodrigues. Erros no processo de aquisição da linguagem e a (in)flexibilidade pragmática: uma reflexão interacionista. *Revista Linguística*

(*online*), v. 35, n. 2, p. 85-103, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v35n2/2079-312X-ling-35-02-85.pdf> Acesso em: 28 set. 2021.

A LINGUAGEM E O ENSINO: DA AQUISIÇÃO À SALA DE AULA

Suzana Rosa de Almeida

Thatiana Ribeiro Vilela

Introdução

Na contemporaneidade, analisar a comunicação que a universidade tem estabelecido com a sociedade é um horizonte que se apresenta cada vez mais fundamental e urgente. Tal movimento inclui a compreensão da comunicação para além da transmissão de informações, mas como uma prática política integrada aos processos de capacitação e consciência coletiva (ARAÚJO; CARDOSO, 2007). Nesse conjunto, sobretudo em razão do contexto pandêmico vivido em 2020, ao favorecer o diálogo entre a universidade e o público geral, acreditamos ser esta empreitada mais um grande passo que corrobora para ampliar o acesso às pesquisas que abordam o universo infantil e sua relação com o ambiente escolar.

Na escola, as reconfigurações de espaço e das relações entre professores, alunos e familiares exigiram muitos esforços, flexibilidade cognitiva e resiliência, pois foi imposta uma tela no meio dos caminhos que já são oblíquos há muitos anos na educação brasileira. Não se trata, portanto, de analisar tudo aquilo que envolve o ensino remoto ancorado numa visão maniqueísta ou simplista, mas de reconhecer a complexidade envolvida nas “novas práticas” e admitir que, certamente, este momento traz implicações seríssimas aos processos de ensino e aprendizagem.

Os desafios da prática docente frente às exigências do ensino remoto escancararam as barreiras estruturais e sociais que afetam diretamente o acesso equânime à educação, bem como evidenciam o abismo produzido pelas desigualdades sociais do nosso país. No que tange o contexto familiar, observamos uma ênfase sobre a importância dos cuidados direcionados à criança em aquisição da linguagem durante a pandemia, pois o acolhimento, a interação e a escuta da criança desvelam na prática sua legitimação enquanto um sujeito que possui diferentes demandas.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo principal retomar, lançando mão de uma linguagem bastante acessível, algumas das importantes reflexões decorrentes da *live A Linguagem: da aquisição à sala de aula* promovida pelo Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem (GEALin). No diálogo realizado entre as pesquisadoras e os participantes, abordamos diferentes temas que circundam os processos de aquisição da linguagem e de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

A linguagem: das primeiras interações da criança em seu ambiente familiar ao contexto escolar

Partindo de uma perspectiva enunciativa,¹ a linguagem é compreendida como um fenômeno complexo e heterogêneo que nos convida a refletir sobre os processos em atividade que lhe são constitutivos. Tais processos integram as representações, as experiências e os aspectos subjetivos da criança (ALMEIDA, 2015).

De Marco (2012) afirma que a linguagem verbal é uma forma de comunicação que funciona na relação com outras formas expressivas (gestos, expressões corporais, escrita, pintura, música). Partindo dessa perspectiva, a família, nas primeiras interações da criança, deve estimular essa diversidade de elementos. A atividade da linguagem é, portanto, significativa na medida em que o outro, na condição de mediador, permite à criança explorar o mundo ao seu redor.

No contexto atual, é crescente a preocupação dos pesquisadores sobre os impactos do uso precoce e excessivo da linguagem tecnológica no desenvolvimento infantil. Entre 2019 e 2021, dois documentos oficiais² foram publicados pela Sociedade Brasileira de Pediatria com a finalidade de

1 Inscrevemo-nos em um referencial teórico-metodológico de base enunciativa, mas não podemos deixar de pontuar que existem inúmeras perspectivas que se enquadram no que chamamos de Linguística da Enunciação. Aqui, lançaremos mão da perspectiva de Antoine Culioli em sua Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, pois, muito mais do que um conjunto de pressupostos, enxergamos um modo particular para pensar as questões constitutivas da atividade de linguagem.

2 #menostelas#maissaúde. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.
#semabusos#maissaúde. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22969c-GPA-_SemAbusos__MaisSaude.pdf. Acesso em 25 jul. 2021.

orientar a sociedade em relação à gestão do uso de eletrônicos por crianças. A dinâmica das relações sociais tem sido mediada pela tecnologia, mas os recursos tecnológicos não devem substituir as atividades fundamentais da linguagem, como a interação face a face e as brincadeiras conjuntas que constroem laços afetivos e trocas de experiências. Temos conhecimento de que essa exposição já faz parte do cotidiano das crianças, mas ela precisa ser monitorada por um adulto.

Tal excesso de telas e os possíveis impactos no desenvolvimento infantil convocam os adultos a ativarem a imaginação e a flexibilidade cognitiva na construção de estratégias e ações alternativas junto às crianças. Não existe uma receita pronta, mas precisamos negociar com cada uma delas, considerando que possuem interesses, curiosidades e desejos que lhes são próprios. Desse modo, é necessário oferecer diferentes possibilidades de brincadeiras, contação de histórias e outras atividades conjuntas que as descolem da tela.

Inserimo-nos em um mundo que dispõe de novos modelos de relações e de construção de conhecimento, mas, no que se refere às práticas que envolvem a exploração da linguagem em sala de aula, nem sempre obtemos como produto reflexos tão positivos decorrentes do uso excessivo da tecnologia, que ostenta uma praticidade que por vezes afasta nossos alunos do prazer e do labor requerido na investigação do funcionamento de uma língua. É evidente que a privação dos espaços escolares fez com que nós, professores, tomássemos um novo rumo em nossas práticas e talvez o imediatismo seja, neste momento, o grande responsável por nos impedir de traçar caminhos em que os alunos lancem mão da tecnologia e, concomitantemente, possam se apropriar de um aprendizado verdadeiramente significativo.

Estamos vivendo diante de grandes impasses, pois ao mesmo tempo que promovemos a autonomia na construção do conhecimento que se faz por intermédio de uma série de recursos tecnológicos, acabamos deixando de favorecer esse vínculo tão precioso entre o que os alunos aprendem na escola com aquilo que vivenciam em suas práticas languageiras tão repletas de criatividade, entre a língua com a qual já operam e o trabalho metalinguístico tão necessário à compreensão dos fenômenos que respaldam a atividade de linguagem (VILELA, 2021).

Gauthier (1995), ao lembrar-se dos pressupostos deixados pelo linguista Antoine Culioli, nos mostra que, quando consideramos a linguagem como atividade significativa, concebemos o próprio sujeito como a entidade capaz de perceber que, na origem dos enunciados, se encontram operações da ordem da linguagem, o que traz reflexos imediatos à problemática didática. Nessa esfera, está o nosso desafio de não somente colocar os alunos como protagonistas de seu processo de aprendizagem, mas de promover recursos que os possibilitem aliar o uso mais coerente da tecnologia, sem esquecer o que é da ordem do pôr em uso da língua, favorecendo a construção de boas indagações e hipóteses, criando estímulos de naturezas díspares. Ou seja, valorizando o uso que fazemos da linguagem desde a primeira infância, gerando até mesmo maior identificação por parte dos estudantes que, por sua vez, retomando as palavras de Rezende (2008), vão pouco a pouco se tornando capazes de (re)pensar o seu próprio pensar.

Qual é o papel do brincar e do jogo simbólico no processo de aquisição da linguagem e como essas práticas se veem refletidas no âmbito do ensino?

Os diferentes estudiosos da infância concordam que o brincar é um recurso fundamental no processo de aquisição da linguagem. O brincar enfatizado neste contexto é caracterizado pela troca entre a criança e o outro (criança/responsáveis legais). Conforme Piaget (1996), o outro é melhor brinquedo didático que a criança pode explorar na interação lúdica.

A interação lúdica promove a participação ativa da criança. Podemos mobilizar, como exemplo, a brincadeira na qual o bebê joga os objetos no chão observando a queda e convocando o outro a pegá-los para que possa jogar novamente. Pesquisadores afirmam que, nesse movimento, a criança constrói parte das bases da noção de espaço, diretamente relacionada com a alfabetização, já que as palavras são organizações de letras definidas em um determinado espaço (ZIMMERMANN; ABUD, 2012).

Os aspectos criativos observados na produção linguística da criança desvelam a riqueza e a dinamicidade da atividade de linguagem. Como aponta Almeida (2015), é importante compreender a esfera social da criatividade e não vê-la como um ato individual e isolado. Desse modo, a

inspiração criativa da criança surge de um processo de trocas de experiências proporcionado pelo meio ao longo de seu desenvolvimento.

Segundo a teoria freudiana, os primeiros passos da atividade imaginativa surgem na infância. A criança, ao entrar em contato com o mundo lúdico, vivencia e identifica-se com os heróis para satisfazer os seus desejos, reconta a história, alimenta sua imaginação e amplia seu repertório de palavras. Assim, o brincar é compreendido como um elemento de inspiração para as fantasias e, principalmente, para a criação (FREUD, 1986 [1908]).

Diante do comportamento linguístico das crianças, os adultos riem e se surpreendem ao escutar uma palavra criada pela criança e geralmente se perguntam sobre qual seria a fonte para suas criações. Na visão freudiana, há uma confluência de muitas fontes, o ato criativo está associado às lembranças de experiências anteriores das quais se originam um desejo que encontra realização na ação de criar. Assim, a criatividade se manifesta como fruto da relação que o sujeito estabelece com o mundo e que é mediada pelo passado, presente e futuro (FREUD, 1986 [1908]).

O brincar e suas narrativas podem estimular a criatividade desde a infância. Conforme Franchi (2006), a criatividade pode ser definida como:

Um processo histórico porque supõe ao mesmo tempo a exploração dos campos já cultivados e o rompimento de limites anteriormente estabelecidos. Está longe, por isso, de reduzir-se à originalidade e à divergência e, menos ainda, à singularidade de um êxtase ou de uma inspiração: é um trabalho a muitas mãos (FRANCHI, 2006, p. 47).

Na escola, a investigação das possibilidades linguísticas e significativas, bem como o aprimoramento das nossas habilidades enunciativas e discursivas, deveria orientar as práticas de ensino, pois estão no fundamento do processo comunicativo, *i.e.* no modo como os falantes usam sua própria língua para se inserir em sociedade. Percebemos que, com o avanço dos ciclos escolares, o brincar com a linguagem se vê cada vez mais cerceado por um trabalho ainda bastante classificatório e normativo que inibe muitas manifestações criativas, e isso faz com que as aulas de Língua Portuguesa se percam dos caminhos que deveriam nos conduzir à exploração dos fenômenos que cercam o funcionamento da língua e ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Quando brincamos com as potencialidades que a linguagem nos oferece, valorizamos o conhecimento internalizado dos falantes e exploramos a criatividade inerente aos seres humanos, e isso reverbera de forma muito expressiva no ensino-aprendizagem. Em uma visão como essa, formamos um grupo de sujeitos que “recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo” (RODARI, 1982, p. 140), pois se vê livre para lançar questionamentos e revelar suas concepções sobre o objeto estudado, deixando de compactuar apenas com as regras que lhes foram apenas impostas, mas sim construídas.

Para que a capacidade criativa se veja valorizada em sala de aula, acreditamos que o professor também tenha um papel fundamental em relação aos movimentos de linguagem dos alunos, pois não devemos nos posicionar como fiscais em busca de erros ou incongruências, mas, longe disso, fazer de tantas manifestações, como repetições, questionamentos, ambiguidades ou desajustes naquilo que pretendem dizer, escolhas diversificadas, omissão de palavras, inversão de sequências etc., um espaço de reflexão para os próprios alunos e, assim:

Seja como for que o trabalho se desenvolva daí pela frente, um efeito importante dessas atividades é o de dar consequência ao discurso do aluno, inclusive quando ele erra, mas não apenas por essa razão. Trata-se de confrontá-lo com o fato de a sua resposta não ser o que o professor esperava – o que é o mínimo necessário –, mas também com o fato de haver alguém à escuta, pronto para reconhecer seus movimentos na linguagem. (FAIRCHILD, 2009, p. 506).

Em um posicionamento como esse, excedemos um trabalho de caráter “descritivo-constatativo” e exploramos um aparato que é decorrente do brincar com a própria atividade de linguagem, uma exteriorização de todo o belíssimo processo que envolve o sujeito e a linguagem desde a primeira infância.

O que a linguagem da criança pode nos ensinar sobre a língua?

É interessante perceber que, antes mesmo de adentrar em quaisquer espaços formais de aprendizagem, as crianças já dominam com bastante propriedade uma série de procedimentos linguísticos e, inclusive, podemos dizer com segurança que são até mesmo capazes de (re)construir

muitas das regras que regem o funcionamento de sua própria língua. Na realidade, aprendemos com as crianças que as próprias formas linguísticas são capazes de nos fazer compreender seus usos tão variados e deveras complexos.

Nesse movimento de imersão na língua materna, a criança explora com liberdade os sons e brinca com os sentidos das palavras. Através dos usos inusitados, dos empregos originais e da criatividade observados na sua fala, ela nos ensina que o funcionamento da língua é dinâmico. É incrível como a criança se apropria de maneira rápida das reconfigurações sobre a língua que surgem inclusive nos meios digitais (ALMEIDA, 2019).

A fala da criança se constrói no tecido social e é guiada por aspectos dinâmicos que tornam singulares seus enunciados. No contato com a sua língua materna, a criança brinca e imita os sons, cria novas palavras e atribui sentido às suas criações, ou seja, ela se revela uma exímia aventureira, pois maneja sem medo a mesma língua que no decorrer da vida aprisionamos em um emaranhado de descrições e ressalvas.

Como a gramática é mobilizada na fala da criança e como isso se reflete no contexto escolar

No que se refere à fala da criança e à gramática, há algo que lhe é próprio na medida em que as suas representações sobre a língua e o mundo estão em formação. Não podemos deixar de pontuar a importância de compreender a fala da criança conectada com seu mundo subjetivo, sendo necessário estimular a produção de sentidos que ela vai construindo sobre as palavras, valorizando a sua maneira de pensar.

A perspectiva enunciativa de Culioli nos aponta que a gramática infantil e os vários usos que a criança faz da língua integram um palco de muitas experimentações e criatividade. Nesse domínio, a análise sobre a fala infantil busca desvelar e “compreender essa heterogeneidade fantástica e essa oralidade diversificada às quais estão submetidos os indivíduos” (CULIOLI *apud* DUCARD, 2004, p. 19).

O lúdico é uma linguagem universal presente nos diversos contextos socioculturais que caracterizam as infâncias no Brasil, e essa dimensão universal nos leva a refletir sobre a importância dos recursos lúdicos no processo de aquisição da linguagem e na aprendizagem da língua.

As vivências construídas na linguagem lúdica permitem o trabalho dos aspectos linguísticos na relação com as representações associadas a uma realidade imaginária e ao mundo real. Esse movimento constrói um espaço potencial para a aprendizagem que não será limitada apenas à apropriação de conteúdos escolares, mas pode reconectar a esfera cognitiva com as emoções para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira significativa.

Há muito tempo, temos observado a forte propagação de discussões e estudos que tratam da triste realidade escolar. Não estamos, aqui, nos limitando aos constantes debates que estão presentes no cotidiano das universidades e, sim, ampliando nossa perspectiva também para o que vivemos diariamente nas próprias escolas que frequentamos, para o que se lê nos jornais, revistas, televisão, entre outros tantos meios de comunicação que relatam os problemas que circundam o universo da educação em nosso país. Muitos são os estudos – sobretudo os que são realizados nas universidades – que se propõem a diagnosticar e buscar soluções para os problemas relacionados ao insucesso no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos durante e ao final de sua vida escolar.

No entanto, ainda que haja inúmeros esforços e estudos linguísticos de ponta sendo realizados com frequência, infelizmente, devemos admitir que o ensino de gramática nas escolas se mantém conservador. As razões para justificar tantas resistências são muitas e têm raízes na persistência em supervalorizar o português padrão e:

[...] aqui também se pode buscar na nossa história, de tão demorado período de influência da matriz europeia nos colégios, a explicação para o esforço inicial de manutenção dos padrões lusitanos na definição do que seria a língua das classes escolarizadas. Nessa ação pesa sobremaneira a história político-cultural, e aí continua forte entre nós a presença de uma força de conservação a tolher o acolhimento de alterações, facilmente tidas como modernidades da filial a conturbar a segurança herdada da matriz, com prejuízo da identidade fixada em padrão mais elevado. (NEVES, 2010, p. 172)

Outra possível razão repousa nas exigências que os alunos encontram no fim de seu ciclo escolar, seja pelas provas de seleção para ingressar em universidades, seja pelas provas tão conteudistas dos concursos públicos. Independentemente dos motivos elencados, percebemos que os

alunos ainda aprendem apenas para decorar e não para refletir sobre o funcionamento da língua, aprendem para a realização de provas, e – o mais triste de tudo – desconhecem os motivos para aprender sobre a língua, perdendo cada vez mais o gosto e a intimidade pelo estudo da gramática.

Constatações como essas nos convidam a questionar até mesmo qual seria o papel da reflexão sobre o uso da língua, reflexão esta que já vem sendo defendida desde os PCN³ e que se vê ainda tão perseverante para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas na BNCC,⁴ mas é obscurecida por descrições rasas que, na maior parte dos casos, são engessantes e possuem pouca ou nenhuma forma de conexão com a realidade linguístico-discursiva dos falantes.

Para os alunos, é como se o aparato teórico da Língua Portuguesa visto em sala de aula fosse algo completamente desvinculado daquela língua utilizada fora dos muros da escola e dos olhares atentos dos professores. Em outras palavras, temos a impressão de que os alunos tomam para si a existência de duas “Línguas Portuguesas”, ou seja, uma língua complicada e cheia de regras que é reduzida ao espaço mínimo escolar (provas, livros, atividades, exercícios metódicos etc.) e outra língua muito mais maleável, da qual já se tem domínio e que é utilizada fora do ambiente escolar (intervalo, pátio, redes sociais, casa, mercado, *shopping*, ruas etc.). Acreditamos que grande parte dos problemas que carregamos no ensino de gramática é respondida pela dicotomia “LP das salas de aula *versus* LP do mundo”.

Dizendo de outro modo, a gramática, quando abordada, permanece respaldada por um emaranhado de classificações em detrimento de uma de suas funções principais: a de refletir e operar sobre as possibilidades significativas da língua (VILELA, 2016). Sobre isso, vale assinalar o que foi dito por Benveniste (2006), para quem as descrições e classificações das unidades linguísticas só têm como estar diante de suas reais características de funcionamento quando permeadas pelo exercício da linguagem e na produção do discurso.

Nós, professores, temos sido afogados pela promoção de novas tecnologias e pelos discursos que defendem a inserção dos alunos como protagonistas em seu processo de aprendizagem. Entretanto, verificamos que

3 Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

4 Base Nacional Comum Curricular (2018).

as propostas, quando se trata de reflexões sobre os recursos linguísticos mobilizados no texto, baseiam-se comumente em um conjunto de regras que não permitem que a problematização tenha espaço, de forma que o aluno permanece impossibilitado de gerenciar seu processo, tudo porque as categorias gramaticais e descrições fornecidas são compulsórias e não construídas como se espera. O professor, muitas vezes por imposição ou por já saber quais são as cobranças que chegarão ao fim do ciclo escolar, vê-se sem tantas opções e condicionado a promover o estudo de uma língua que se apresenta sempre deslocada de seu uso.

Acreditamos que

Antes de poder construir é preciso ser capaz de desconstruir, e isso só se faz quando os esquemas conceituais são trazidos pelo próprio aluno. O que podemos fazer para extrapolar o que está posto, é despertar um questionamento que alimenta a atividade de estruturação, sugere comparações, limpa obstáculos. (GAUTHIER, 1995, p. 430).

Essa discussão está longe de se esgotar nos poucos tópicos abordados aqui, pois são muitos os obstáculos que precisamos romper para que coloquemos em prática um fazer pedagógico que ultrapasse os limites que nos impedem de construir um trabalho contínuo e significativo acerca das possibilidades linguísticas.

É inegável a existência de barreiras estruturais e sociais que limitam muito o trabalho da escola. Contudo, diante dos inúmeros desafios impostos pelo contexto pandêmico, as crianças e as famílias ainda buscam na escola um horizonte de esperança, a manutenção do vínculo e o fortalecimento da escola como um espaço relacional que possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança. Portanto, não podemos esquecer que para muitas crianças em situações de alta vulnerabilidade social a escola representa um ambiente significativo para o brincar, para a aprendizagem e para a troca de experiências.

Considerações finais

O diálogo interativo e permeado por uma linguagem acessível, promovido pela *live A Linguagem: da aquisição à sala de aula*, buscou proporcionar ao público em geral um momento de abertura, debate e atualização de

conhecimentos sobre essa temática, pois certamente ampliou os canais de comunicação entre a universidade e a sociedade.

Os estudos sobre a atividade de linguagem nos apresentam um universo rico que jamais se encaixará em uma única caixa epistemológica. Partindo dessa perspectiva, o olhar do estudioso Antoine Culioli, que fundamenta muitas das reflexões trazidas aqui sobre a linguagem e sua atividade, nos convida a insistir no diálogo da linguística com a história, a antropologia, a psicologia e a psicanálise, dentre outros campos de conhecimento.

Em suma, considerando que “Há sempre um sujeito na língua” (CULIOLI; NORMAND, 2005, p. 165), somos convidados a permanecer investigando a singularidade e a diversidade que integram o funcionamento dinâmico da língua. E é nesse movimento analítico que recuperamos a história associada à construção dos sentidos, questionando sempre os modelos estáticos. Essa mobilização, marcadamente epistêmica, mantém ininterrupta a possibilidade de legitimar a vivacidade que acompanha a atividade de linguagem da criança da aquisição à sala de aula.

Referências

ALMEIDA, Suzana Rosa. *O brincar e seus tons: reflexos do lúdico no processo de aquisição da linguagem*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Guarulhos, 2015.

ALMEIDA, Suzana Rosa. *Uma análise metalinguística sobre a atividade de linguagem infantil: os movimentos ajustáveis da criança na coconstrução de sentido*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Guarulhos, 2019.

ARAÚJO, Inesita Soares de Araújo; CARDOSO, Janine Miranda. *Comunicação e Saúde*. Coleção Temas em Saúde Editora Fiocruz, Rio de Janeiro, 2007.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 5ª a 8ª séries. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular*. Brasília, 2018.

CULIOLI, Antoine; NORMAND, Claudine. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys, 2005.

DE MARCO, Mario Alfredo. Desenvolvimento das capacidades comunicacionais. In: DE MARCO, Mario Alfredo et al. *Psicologia médica: abordagem integral do processo saúde-doença*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DUCARD, Dominique. *Entre grammaire et sens: études sémiologiques et linguistiques*. [S.l.]: Editions Ophrys, 2004.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez. 2009.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda V.; MULLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneio (1908). In: FREUD, S. *Gradiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1986. v. IX.

GAUTHIER, André. Sur quelques paradoxes em didactique des langues. In: BOUSCAREN, Janine; FRANCKEL, Jean-Jacques; ROBERT, Stéphane. (org.). *Langues et langage. Problèmes et raisonnement en linguistique: mélanges offerts à Antoine Culioli*. Paris: Press Universitaires de France, 1995.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do GEL (Araraquara)*, v. 5, p. 95-108, 2008.

RODARI, Gianni. (1920). *Gramática da fantasia*. – São Paulo: Summus, 1982.

ROMERO, Márcia; FUJISAKA, Larissa Cella Hirai. Das regularidades enunciativas do substantivo: invariância e princípios de variação semântica. *Anais do 8º Seminário*

Nacional e 2º Seminário Internacional Língua e Literatura, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, 2020.

ZIMMERMANN, Vera Blondina.; ABUD, Cristiane Curi. A infância: especificidades. In: DE MARCO, M. A. et al. *Psicologia Médica: abordagem integral do processo saúde-doença*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VILELA, Thatiana Ribeiro. Educação léxico-gramatical: fundamentos para práticas reflexivas no trabalho com a preposição POR. *Relatório científico*. Universidade Federal de São Paulo. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2012, 2013.

VILELA, Thatiana Ribeiro. *Educação léxico-gramatical: um estudo semântico-enunciativo da preposição com*. Dissertação (Mestrado) – Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2016.

VILELA, Thatiana Ribeiro. *Enunciação e atividade de linguagem: descrição de COM e SEM no Português do Brasil e suas implicações para o (re)pensar das práticas de ensino*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. 231 p.

MULTIMODALIDADE E ALFABETIZAÇÃO

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
Evangelina Maria Brito de Faria

Introdução

A criança, enquanto sujeito de linguagem, vai se apropriando de práticas de oralidade e de escrita à medida que vai sendo influenciada por seu entorno social. Quanto mais experiências essa criança obtiver com aspectos da linguagem, mais proficiente será nos usos em seu cotidiano. Essas vivências se dão com o brincar, com a musicalidade, com as cores, com os formatos, com a observação do corpo, com os gestos, as imagens ganhando sentidos ao interagir com o outro.

Diante disso, nosso objetivo é apresentar a intersecção existente entre multimodalidade e alfabetização. Mostraremos como aspectos do corpo, dos gestos, do direcionamento do olhar, do toque, da produção vocal, da escrita estão presentes na negociação de sentidos na linguagem da criança no Ciclo da Alfabetização.

Para tanto, faremos uso de base teórica com postulados em Kendon (1982; 2004; 2009), McNeill (1985; 1992), Ruthrof (2000) e Kidwell (2013), no que tange a aspectos multimodais presentes na interação humana; e em Vygotsky (1998), quando se refere à importância da criança na entrada na escrita.

Nosso texto está construído na premissa de que a multimodalidade está presente no cotidiano da criança no ciclo da alfabetização. Levantamos questões para direcionar nosso estudo tais como: O que é multimodalidade? Podemos dizer que está presente nas brincadeiras da criança? O corpo da criança também produz sentidos na interação com outras crianças e com o adulto? Essas e outras indagações nos servirão por base para entendermos que, no ciclo da alfabetização, a criança não está inserida em um sistema de aprendizagem apenas do código de uma língua, mas em um sistema mais amplo de interação e sentidos.

O que entendemos por multimodalidade?

Primeiramente, precisamos esclarecer que o termo “multimodalidade” não diz respeito apenas a uma vertente científica, pois podemos encontrar usos multimodais em textos imagéticos, no *layout* de textos digitais, na gestualidade etc. Em segundo lugar, embora seja um termo que ganhou destaque nos últimos anos nas pesquisas (KENDON, 1982; 2004; 2009; MCNEILL, 1985; 1992; 2013), os registros históricos mostram que interagir por multimodos não é uma ação humana recente.

O homem (no sentido de humanidade), há cerca de 45 mil e 35 mil anos, mostrou indícios do funcionamento da linguagem multimodal na necessidade de criar e reproduzir situações cotidianas por meio de gravações em pedras, em lajes, em paredões de falésias e paredões de cavernas. Essas figuras e sinais podem ser considerados o embrião da escrita (SAMPAIO, 2009). No princípio, eram simples traços, mas depois passaram para desenhos de animais e figuras geométricas que tinha significado literal; arte rupestre (em média 30 mil anos); escrita pictográfica (cada símbolo representa um conceito); escrita ideográfica (chinesa); escrita cuneiforme (3300 a.C.); hieróglifos (Egito); alfabeto e escrita consonântica (fenícios).

Olhando para esse percurso histórico, percebemos o funcionamento multimodal, quando entendemos que os registros materiais da comunicação humana se davam por meio da representação imagética, com cores e representações de rituais humanos (cenas de sexo, caça, funerais etc.). Esse homem, seja no período do paleolítico ou na era glacial, já fazia uso de pedras, sementes, folhas, ossos, caniços, penas para registrar sua presença. Já existia uma tentativa de marcar para a posteridade (característica da escrita que é atemporal) a sua presença na Terra e aspectos culturais com o uso simultâneo de utensílios, elementos naturais e imagens.

Relembramos, também, que há estudos na área, mesmo sem a menção ao termo científico, a respeito de comportamentos gestuais, corporais, de vestimenta, do sorriso, das danças, dos textos escritos, dos rituais religiosos etc., desde a Idade Média até o Renascimento e o Iluminismo. Isso mostra a tentativa de entender o funcionamento de linguagem, não só no sentido de fala ou de escrita, mas de comportamentos corpóreos simultâneos a outras entidades culturais nos períodos mencionados.

Entender a mescla da produção de fala com outras produções de linguagem (toque, olhar, expressões faciais, vestimenta, espaço e distância entre interlocutores, sorriso, meneio de cabeça, apontar etc.) já vem sendo interesse de profissionais de campos distintos. De acordo com Dionísio (2011), nos últimos anos, as discussões concernentes à multimodalidade propagaram-se consideravelmente atingindo muitos campos de estudos: Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Análise do Discurso de Linha Francesa, Linguística Aplicada, Linguística de Texto, Pedagogia, Psicologia, Semiótica, Semiótica Social, Sociologia etc. Acrescentamos o da Aquisição de Linguagem, que, junto com os outros, tem estudado essa temática, trazendo à tona as distintas maneiras como esse conceito se materializa nas múltiplas formas da linguagem: escrita, oral e visual.

Ainda para Dionísio (2005; 2011), a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. Desse modo, chamamos a atenção que a multimodalidade sempre existiu na escrita, na forma de colocar o título no meio da folha, colocar palavras em caixa-alta, para dar relevo etc. Não é só um resultado do mundo digital. Apenas, com ele, ganhou mais visibilidade.

Com a evolução social, surgiram outras necessidades de registro material de comunicação humana: a escrita impressa – desenvolvimento da ciência e da indústria; a máquina de escrever surge em 1867; o lápis surge em 1900; a fotografia, o cinema, a televisão, o vídeo, o DVD e o *blu-ray* fizeram com que o mundo fosse visto do exterior; o computador é criado no século XX; a internet surge em 1969, nos EUA, como ARPANET; surgem as novas tecnologias: mídia, multimídia e hipermídia (BRUZZI, 2016).

Embora haja muitas maneiras de conceber a multimodalidade, a vertente adotada em nossos trabalhos é de que a língua, em seu dinamismo, é multimodal, desde o seu funcionamento neurológico (POLIA, 2019), até a produção concreta em interação social. A noção de multimodalidade que permeia este trabalho é baseada nos postulados de McNeill (1985; 1992; 2013), ao afirmar que a gestualidade e a fala ocupam a mesma matriz de produção, ou seja, o funcionamento dos sistemas neurológico e cognitivo da nossa natureza cerebral se encarrega dessa mescla de componentes que formam a língua. Esses estudos também estão presentes em países como o

Brasil, México, Suíça, Suécia, França, Canadá, Holanda, Itália, Israel e outros (ÁVILA-NÓBREGA, 2018).

Um pioneiro na pesquisa do comportamento corporal com a fala é Kendon (1982; 2004; 2009) – com formação em biologia e, em particular, em etologia. Nos anos 1960 e 1970, ele pesquisou os padrões de comportamento corporal interativo. Para Kendon, os gestos na interação humana, juntamente com a produção de fala, promovem a produção de enunciados que só podem ocorrer com a mescla dessas ações, ou com ações de linguagem dando sustentação a outras ações de linguagem. Por exemplo, em uma situação em que alguém explica algo, pode haver a produção concomitante de fala acompanhada de gestos (os mais variados: expressões faciais, meneios da cabeça, balançar de pernas etc.) ou um gesto pode sustentar uma gama de explicações que poderiam ser dadas apenas pela fala. Por muito tempo, os gestos foram vistos como secundários na linguagem, apenas como complemento, como acessório da fala, tendo em vista que somos de culturas logocêntricas, ou seja, concebem a fala como linguagem maior.

Mais tarde, nos anos 2000, os gestos deixam de ser fenômenos acessórios do linguístico. Para Ruthrof (2000, p. 52), “não se deve conceber a ideia de primazia da produção linguística (verbal) em detrimento da produção gestual (não verbal) por serem entidades culturais”. Dando continuidade a essa perspectiva, Kidwell (2013) vai mostrar que o enquadramento, a base e a coordenação da interação conversacional são um empreendimento sutil e complexo, que só é possível, em grande parte, pela flexibilidade relativa do corpo humano. A cabeça, os olhos, a boca, o rosto, as pernas, os braços, as mãos, os dedos e até os pés compreendem os elementos móveis do corpo humano que podem ser organizados e mobilizados em conjunto com a fala em uma variedade potencialmente ilimitada de configurações. Essas configurações transmitem a prontidão dos participantes para interagir; a natureza e qualidade de seus relacionamentos; o teor atual e crescente da interação imediata; bem como a diferenciação momento a momento de suas identidades como locutores e ouvintes, contadores de histórias e recipientes de histórias, médicos e pacientes e outras identidades que estão associadas a uma variedade de atividades interacionais, interpessoais e institucionais em interação.

Essas concepções vistas em Kendon, McNeill, Ruthtrof e Kidwell nos mostram como as interações com crianças no Ciclo da Alfabetização envolvem sistemas de linguagem mais amplos do que apenas o código alfabético. Os gestos de apontar, as expressões faciais, o toque dessas crianças na folha de papel, na mão do professor, a forma como se familiariza com a coordenação com o lápis, com a massinha, com os brinquedos coloridos juntamente com a produção verbal incluem os parceiros no jogo interativo.

Já sabemos que o gesto é, muitas vezes, a primeira forma de uma criança se comunicar com os outros. Numa época em que as crianças estão limitadas nas palavras que conhecem, os gestos podem estender a gama de ideias que são capazes de expressar. Os primeiros gestos que as crianças usam, normalmente, começando por volta dos 10 meses, são dêiticos, gestos em que o significado referencial é dado inteiramente pelo contexto e não por sua forma, por exemplo, segurar um objeto para chamar a atenção de um adulto para aquele objeto ou, mais tarde em desenvolvimento, apontando para o objeto. O que esses gestos significam para a alfabetização?

Alfabetização e multimodalidade

Vivemos em uma sociedade letrada, grafocêntrica, que tem a escrita no centro da vivência humana. Dessa observação, podemos afirmar que, fora dela, ficamos excluídos de participar mais ativamente de decisões que interferem em nossa na própria vida. Conforme Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Com isso, vemos que a leitura é sempre necessária. Leitura é pré-requisito para leitura. Quanto mais você lê, mais apto fica para realizar novas leituras. Não se vive sem ler o mundo, as pessoas e a si mesmo. E a escola pode ajudar muito na produção de bons leitores. Essa é uma das funções da escola. Quando você compreende, você pode decidir melhor, escolher melhor. Aí entra o poder da alfabetização.

Ela é tão importante que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) instituiu, em 1966, uma data, 8 de setembro, para incentivar o pleno letramento da população internacional.

Alfabetização do ponto de vista da aquisição de língua escrita

Para nosso grupo de pesquisa,¹ a aquisição da linguagem pela criança ocorre a partir da interação com pessoas. E como se dá com a linguagem escrita? Naturalmente através da interação com os objetos culturais, que são atravessados pela escrita. Quantas vezes lemos histórias para o bebê? Quantas vezes as crianças folheiam livros, caixas com o nome do brinquedo? Quantas vezes retiram a embalagem do chocolate para comer? E em todas essas grafias a multimodalidade está presente. Porém, vamos além.

Vygotsky (1998) considera que é preciso levar em conta a história da passagem da escrita como representação dos sons da fala para linguagem, mas não só. A escrita não pode se reduzir a um treino motor nem à soletração, pois é uma função cultural complexa. No início da alfabetização formal, quando a criança inicia a aprendizagem das relações entre letras e sons, a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, representa sons, que representam a linguagem. Ao afirmar que a escrita é, para a criança, um simbolismo de segunda ordem, Vygotsky mostra que reconhece a importância do ensino das relações grafofônicas. No entanto, o autor discorda que esse ensino sistemático da escrita deva estar sobreposto ou preceder ao ensino da escrita como linguagem, como função cultural complexa, forma de expressão e sistema vivo de comunicação. Para a concepção histórico-cultural, o objetivo maior da escolarização não deve ser o ensino das letras, mas, sim, o ensino da escrita como linguagem.

Como se dá isso? A criança precisa sentir necessidade de ler e escrever, o que ocorre quando é encorajada a utilizar a escrita como instrumento cultural, que serve para comunicar, interagir, lembrar, conhecer, para se divertir etc. Para isso, torna-se importante que a escrita seja utilizada na escola do mesmo modo como é utilizada na sociedade.

De acordo com Vygotsky (1998), o parente genético da escrita na história social da humanidade são todos os meios que o homem primitivo desenvolveu para fixar informações. No desenvolvimento da criança, os parentes genéticos da escrita são o gesto, o desenho e o jogo. Na história do indivíduo, a escrita começa a se desenvolver antes da aprendizagem escolar ou formal, quando a criança desenha para representar objetos, quando

1 Nealim – Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática (UFPB).

escuta histórias, participa de jogos simbólicos ou utiliza linguagens diversas, como movimentos, desenhos e sons. O desenho impulsiona o desenvolvimento da escrita porque é uma atividade importante para aprender a operar com signos e suas inter-relações. Para ele, a aprendizagem da escrita pode ocorrer de modo natural. O que ele quer dizer com isso? A escrita e a leitura devem fazer parte dos jogos infantis, do cotidiano, de ver o nome na porta do quarto, dos parabéns escritos no bolo, das letras na embalagem do biscoito predileto etc. A leitura fônica e mecânica, destituída de sentido, e o treino mecânico das letras acabam por frear a aprendizagem da leitura e da escrita e o próprio desenvolvimento cultural da criança.

De acordo com Vygotsky, o ensino da função cultural da escrita deve preceder o ensino das letras; do contrário, as atividades de traçar as letras e conhecer seus sons não farão sentido para a criança. Para conseguir operar com a escrita do mesmo modo natural com que opera com a fala, a criança precisa primeiro entender que pode desenhar a própria fala e assimilar a função cultural da escrita, para, só então, aprender sistematicamente as relações grafemas-fonemas. Isso para mostrar que introduzir a criança na escrita é algo complexo.

Em seus estudos, Vygotsky (1998) defende que o gesto, o jogo e o desenho são atividades precursoras para o desenvolvimento da escrita. Percebem a presença da multimodalidade para a aquisição da escrita? Vejamos em suas palavras:

O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados (VYGOTSKY, 1998, p. 142).

A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1998, p. 143).

[...] Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKY, 1998, p. 149).

Tendo em mente esses três precedentes da escrita, vemos que a coordenação motora diz muito pouco para uma alfabetização. A fala, que, necessariamente, imprime a produção de gestos precisa ser muito mais desenvolvida em sala de aula. O jogo simbólico: de cantar, pular obstáculos, ouvir histórias, recontar histórias, desenhar histórias, representar histórias, tudo isso, por ser representação, simbolização, prepara para a compreensão de uma escrita simbólica. São etapas preparatórias. Vygotsky não fala em coordenação motora de cobrir linhas, pois, no jogo, a coordenação motora está presente, em pular de um pé só, em juntar as mãos para passar o anel nas mãos das outras crianças, na brincadeira de segurar o lápis e o pincel para desenhar e pintar, no modo de reproduzir a fala e o jeito de Branca de Neve ou a Bruxa falarem.

Quando a criança conta para a sala o desenho que fez, segundo Vygotsky, ela apresenta ideias para colocar no papel de forma escrita quando aprender as letras. Ela vai desejar ver a história escrita por ela, como ela vê a história escrita por outro/a autor/a. Ela vai querer escrever. Essa necessidade surge dela e não mais imposta de fora para dentro. A perspectiva mudou. A escrita não será um fardo, mas uma deliciosa conquista.

Vejam que a multimodalidade faz parte do processo de alfabetização. Na citação de Soares, compreendemos melhor:

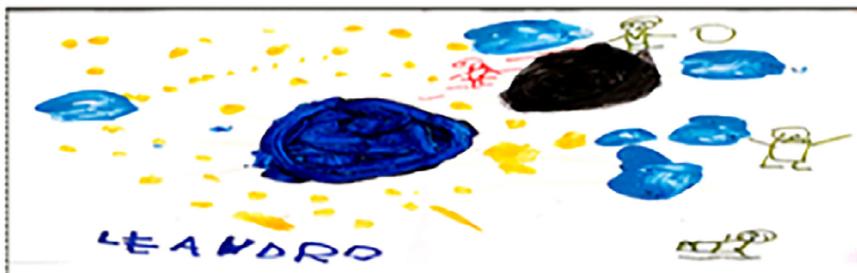
Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e

também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (SOARES, 1998, p. 33).

Fazer uso adequado da escrita para a criança em aquisição significa colocar um desenho ao lado de um bilhete para a mãe, de fazer um rabisco colorido para dizer como foi o dia na pré-escola, desenhar os integrantes da família. Alfabetizar é entrar nos gêneros, e todos os gêneros são multimodais.

Para dar um exemplo mais concreto, partilharemos excerto de uma pesquisa de doutorado, em andamento, de Soraya Silva (2020). A pesquisa se insere nas discussões sobre o processo de letramento de um aluno² com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir do seu contato com a cultura escrita escolar, com base em Vygotsky. Estrutura-se através de sequências didáticas. Nessa sequência,³ após o estudo e desenho das fases da lua (assunto dado em sala de aula), a pesquisadora solicitou o desenho de uma história com as fases da lua. Como se vê na figura 1:

Figura 1: desenho da história



Fonte: Silva; Faria (2021)

2 Aluno de 10 anos com TEA, diagnosticado na Educação Infantil. A seleção do estudante foi motivada por seu diagnóstico e por sua presença no 3º ano do Ensino Fundamental e no contraturno da Sala de Recursos Multifuncional, onde atua a professora pesquisadora, cuja prática demandava estudos que necessitavam de soluções para desenvolver aspectos para a alfabetização da criança. Para esse estudo, o aluno recebeu o codinome de Leandro.

3 Este trabalho surgiu da necessidade de introduzir o tema “As fases da Lua” no AEE, para atender à necessidade de adequação ao conteúdo ensinado em sala de aula. Dessa maneira, a professora pesquisadora elaborou a sequência didática com quatro módulos.

Após o desenho, a pesquisadora procurou conversar para entender a história. A criança explicou: O menino subiu na lua e caiu. Na etapa seguinte, solicitou que ele escrevesse a história no computador, como se pode ver na figura 2:

Figura 2: texto escrito

A OITE A LUA OVA NO CEO
TERRA UBIO U EIO SBIO LUA
GOU NA LUA I KIO

Fonte: Silva; Faria (2021)

Como é possível verificar, há muito mais em sua escrita do que a simples repetição de letras; vejamos a transcrição da pesquisadora: “À noite a lua nova subiu no céu da terra, o menino subiu na lua, chegou na lua e caiu”. Ela mostra uma produção textual, que ele desenvolveu com autonomia a partir do desenho. Se observarem no desenho, há uma escada em vermelho que serviu para o menino subir. A queda se mostra com uma descida de paraquedas com os braços abertos e uma queda no chão, no momento da chegada. Vemos toda uma concepção de mundo presente no texto da criança. O desenho serviu de andaime para a escrita. Para Vygotsky (1998), a aquisição da escrita é a própria história do desejo de expressão da criança – que começa com o gesto e se manifesta pelo desenho, pela fala, pelo faz de conta e chega à linguagem escrita. Assim, compreende-se que o desenho e o faz de conta são representações simbólicas de uma etapa anterior, a qual leva à linguagem escrita.

Se olharmos para a escrita com o conhecimento do processo, veremos o atravessamento do desenho, da fala da criança e da fala da pesquisadora e do conhecimento de mundo da criança. A escrita é resultado do cruzamento de todos esses elementos multimodais.

Com esses dados de pesquisa,⁴ queremos mostrar não só a importância da multimodalidade para a alfabetização, mas dizer que a multimodalidade é constitutiva da alfabetização.

4 <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4926>. Para quem se interessar pela leitura do artigo.

Alfabetização do ponto de vista da criança

Quem é essa criança? É possível falar criança no singular? Em um Brasil continental, com tantas diferenças?

Podemos nos perguntar: Que significado possui a linguagem escrita para uma criança de 6 anos? Aqui teremos respostas diversificadas, dependendo da experiência de cada uma com a escrita. Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento? Como as diferentes crianças de nosso país se relacionam com o teatro, com os livros, com as viagens, com o manejo da terra?

É possível ensinar a linguagem escrita a essas crianças e, ao mesmo tempo, respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos? Vejam como tudo aponta para a pluralidade.

Estamos nos reportando ao processo de alfabetização de criança aos 6 anos, quando já estão tentando alfabetizar sistematicamente na Educação Infantil. O documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*,⁵ do MEC, de 2012, tentou preparar a escola para se adaptar a essa criança de 6 anos. Temos professores preparados na Educação infantil para mediar a aquisição da escrita de modo mais natural, como prevista por Vygotsky? Essa discussão é muito séria. A Educação Infantil tem um papel importante para o desenvolvimento da infância, pois é uma etapa em que a criança constitui sua autonomia, autocontrole, relacionamento social, como também exerce a criatividade e imaginação, que contribuem para a construção da personalidade adulta.

Lembramos que, desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção. A Educação Infantil é permeada pela linguagem, a criança pode até sair alfabetizada, mas, a nosso ver, esse não deve ser o foco. A não ser que a escrita seja introduzida da forma natural, na brincadeira, na ludicidade, respeitando as especificidades de cada criança. O que se quer dizer com isso?

5 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: nov. 2022.

A aquisição da escrita deve ser trabalhada por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. Para isso, é importante ressaltar dois pontos: primeiro, a criança, na Educação Infantil ou mesmo nos Anos Iniciais do Fundamental, tem direito à ludicidade e essa não pode ser esquecida em detrimento da aprendizagem. Ludicidade e aquisição da escrita precisam caminhar juntas. Segundo, há crianças com singularidades físicas, emocionais e sociais. Precisamos olhá-las não de forma geral, mas em suas especificidades. Tanto o objeto língua como o ser criança demandam um olhar complexo.

Considerações

Para concluir, queremos lembrar as palavras de Wallon retomadas por Silva:

Provocar no meio social uma resposta em direção a si, confundir-se cognitivamente com esse meio, eis a tarefa primeira da emoção. É por meio da função postural ou tônica que ela ganha vida. A função postural é a responsável pela manutenção de um estado motor, pela garantia de uma tensão física mínima que possibilite a expressão corporal. É o nascimento do gesto. Anteriormente, tratava-se apenas de ações desconexas e sem sentido para o próprio sujeito e agora, à medida que começam a se destacar intenções mais ou menos conscientes, é o gesto expressivo que predomina (SILVA, 2007, p. 12, grifo nosso).

Tudo começa com a interação, linguagem e, na linguagem, o gesto. Wallon escreveu vários livros, dos quais destacamos *Do ato ao pensamento* (1942), em que ele discute as relações do gesto, do ato, da imitação com o pensamento simbólico. Podemos pensar em muitos gestos cotidianos: os de abraçar, de beijar, de alimentar, de saciar a sede, de jogar a bola e esperar o retorno, de levantar os braços e pedir para a criança dar os primeiros passos etc. São todos gestos que expressam sentidos e, naturalmente, inserem a criança na linguagem. Essa relação com o gesto, no desenvolvimento da criança, é perceptível também com escrita: apontar para o nome da criança fixado na porta do quarto, escrever seu nome na areia da praia, mostrar a embalagem de seu chocolate preferido, colocar

lápiz e papel ao seu redor, contar histórias. Em outras palavras, uma alfabetização na perspectiva do letramento não pode se afastar do conceito da multimodalidade.

Que pais e professores entendam que os gestos, jogos, brincadeiras são precursores da escrita e de todo desenvolvimento cognitivo das crianças. Essas etapas precisam ser respeitadas para o bom desenvolvimento integral de toda e qualquer criança.

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem*. Curitiba: Appris, 2018.

BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. *Polyphonia*, v. 27/1, p. 475-483, jan./ jun. 2016.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KENDON, Adam. The study of gesture: some observations on its history. *Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry*, v. 2, n. 1, p. 25-62, 1982.

KENDON, Adam. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KENDON, Adam. Language's matrix. *Gesture*, John Benjamins Publishing Company, v. 9, n. 3, p. 355-372, 2009.

KIDWELL, M. Framing, grounding, and coordinating conversational interaction: Posture, gaze, facial expression, and movement in space. In: MÜLLER, C. et al. (eds.) *Body - Language - Communication*. HSK 38.1. [S.l.]: Walter de Gruyter, 2013. p. 100-111.

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

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

MCNEILL, D. Gesture as a window onto mind and brain, and the relationship to linguistic relativity and ontogenesis. In: MÜLLER, C. et al. (eds.) *Body - Language - Communication*. HSK 38.1. [S.l.]: Walter de Gruyter, 2013. p. 28-54.

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

RUTHROF, H. *The body in language*. London; New York: Cassell, 2000.

SAMPAIO, Adovaldo Fernandes. *Letras e memória: Uma breve história da escrita*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

SILVA, D. L. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007.

SILVA, S. G. C; FARIA, E. M. B. Uma proposta com multiletramentos no Atendimento Educacional Especializado na Alfabetização do aluno autista. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 26, e214926, 2021.

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 61-125.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. Multiletramentos no atendimento educacional especializado na alfabetização do aluno autista. *Revista de Educação PUC-Campinas*, vol. 26, 2020

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INFÂNCIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Eliza Maria Barbosa
Marly de Bari Matos

Introdução

Ao longo dos séculos, no Brasil e no mundo, profissionais empenhados no gerenciamento de iniciativas político-sociais em prol das crianças foram responsáveis por conquistas tanto no âmbito jurídico quanto educacional em virtude, principalmente, de mudanças ocorridas na concepção de infância que esses grupos sociais nutrem. O século XXI tem assistido ao desenvolvimento do que se pode chamar de um discurso de “empoderamento” das crianças que, instituídas de direitos, deveriam ser estimuladas a desfrutar de uma infância livre e real, que deve ser proporcionada pelos adultos a fim de se criarem novas possibilidades educacionais. Assim, atualmente, parece haver uma disposição coletiva a se assegurar aos pequenos condições para o seu desenvolvimento integral. Esse posicionamento começa com a consciência de que, desde a primeira infância, o indivíduo, simultaneamente ao seu crescimento físico, adquire capacidades de aprendizado e sociabilidade que serão levadas para toda a vida.

O inquietante dessa última afirmação é que ela, embora tenha ganhado destaque há poucas décadas, coincide com as ideias de propedeutas longínquos. Marco Fábio Quintiliano (35-95 d.C.), orador e professor de retórica do século I d.C., ciente de que, desde os primeiros momentos de sua vida, o indivíduo, dentro das condições físico-intelectuais próprias de seu desenvolvimento, está apto a “imitar” o que lhe é mostrado, recomendava na sua *Institutio Oratoria* que se, na presença da criança, algum dos envolvidos em sua formação usasse a língua de forma incorreta, que fosse corrigido prontamente, a fim de não permitir que o erro se fixasse na mente dela (QUINT., *I. O.*, I, 1. 11). No ditado popular, isso é o mesmo que dizer: de pequenino é que se torce o pepino!

Diante de propostas semelhantes, convém discutir como discursos próprios de cada época operam em realidades separadas por muitos séculos. Em que medida se pode reclamar o uso de práticas antigas para solucionar problemas de uma sociedade embrenhada nos costumes da pós-modernidade? Responder a essa questão implica discutir como antigos romanos e nós, modernos, cada um à sua maneira, lidamos com problemas como a concepção de infância, os obstáculos acerca da aquisição de linguagem ou a eleição de modelos educativos por meio dos quais intencionamos formar os futuros adultos. Aqui, esse é o intuito.

A infância como a idade da imperfeição

Como nos séculos da Roma Antiga, o termo “infância” é usado hoje para designar os primeiros seis ou sete anos da vida da criança, que precedem sua introdução no estudo das letras, seja no âmbito doméstico, seja no âmbito escolar. Como se sabe, a palavra deriva do latim *infari* e significa “não falar”, apontando, assim, a incapacidade do indivíduo em articular as palavras de forma adequada (NÉRAUDAU, 1996, p. 27; ARIÈS, 1960, p. 32). Nesse caso, sob a ótica dos antigos, o parâmetro utilizado para estabelecer essa adequação tem como referência a articulação empregada na idade adulta. Daí, já se pode inferir que a medida para a qualificação/classificação das ações infantis era a das ações do homem adulto. Logo, inversamente, quando um adulto era pejorativamente comparado a uma criança, ou tratado como tal, era-lhe atribuída a *pueritiae amentia*, ou seja, a incapacidade de julgamento e de distinção entre certo e errado, pela inabilidade de privilegiar o dever em detrimento do prazer e pelo desrespeito às convenções sociais, características próprias das crianças (NÉRAUDAU, 1996, p. 26).

De fato, com tudo isso em mente, é automático – mas pouco razoável – pensar que pouco se alterou de lá para cá. No entanto, é preciso entender como, por meio da representação da infância divulgada pelos autores dos séculos I a.C. e I d.C., se concebiam as chamadas *aetates uitae* (“idades da vida”) e a posição ocupada pela infância nessas etapas em que se dividia a vida do indivíduo desde o seu nascimento até a sua morte de acordo com critérios biológicos, sociais e políticos.

De acordo com Pierre Néraudau (1996, p. 25-28), as *aetates uitae* compunham-se da *infantia* (“infância”), que ia do nascimento até os 7 anos de

idade; a *pueritia* (“puerícia” ou “idade do menino”), dos 8 aos 14 anos; a *adulescentia* (“adolescência”), dos 15 ou 16 anos até os 27 anos; a *iuuenta* (“juventude” ou “idade adulta”), dos 28 aos 46 anos; *aetas senionum* (“idade dos mais velhos”), dos 47 aos 60 anos; e a *senecta* (“velhice”), dos 60 anos em diante.¹

A *infantia* era a primeira dessas idades e, por isso, segundo a literatura clássica, exige grande cautela por aqueles que gerirão sua formação, as mães e as *nutrices* (“amas”). A fragilidade física e moral está associada à flexibilidade própria dessa idade, que a torna mais propícia à modelagem e à absorção de elementos externos. Desse modo, se, por um lado, o infante desfruta de maior capacidade imitativa e maior disposição para aprender e reter o que lhe é apresentado, por outro, é mais passível de aderência às torpezas físicas e morais. Se entre 0 a 3 anos ela contrai vícios, será muito difícil corrigi-los depois, sobretudo no que tange à linguagem. Daí uma das preocupações dos escritores desse século – aqui se inclui Quintiliano, anteriormente falado – ser justamente o fato de que o “linguajar” e os vícios das amas e pedagogos corrompessem a formação da criança. Consequentemente, literatos dessa época, dentre eles o historiador Tácito, criticam o fato de as mães não cuidarem pessoalmente de seus filhos, delegando a sua criação a esses profissionais.

Em estágios mais avançados dessa educação os problemas mudam, mas trazem marcas desse cuidado. Por exemplo, quando a criança atinge a idade escolar, por volta dos 7 anos, vem à tona a discussão sobre qual tipo de formação ela deve ser submetida: a coletivista, desenvolvida no âmbito da escola ou a formação particular, individualizada sob a responsabilidade de um tutor escolhido pelo *paterfamilias* (“pai ou chefe de família”). Toda essa problemática gira em torno de que, aos olhos da família, a criança estaria protegida dos vícios que o contato com os demais colegas poderia ocasionar e o fato de que, na escola, ela teria mais pares com quem poderia rivalizar ou a quem poderia ter como paradigma a ser superado. Em outras palavras, o contato com o outro, com o colega é um elemento que pode ajudar tanto no crescimento quanto na involução da criança.

As documentações e os textos literários que restaram de Roma retratam em grade parte uma sociedade centralizada na figura masculina,

1 Sobre as idades da vida, conferir ainda EYBEN, 1972, p. 677-97; 1981, p. 328-50.

em que mulheres e crianças eram propriedades do chefe da família, assim como os escravos. A educação era um meio de formar homens que levassem adiante o legado familiar do *pater*, em quem os meninos deveriam ver um modelo de conduta. Nesse âmbito, os educadores tinham como objetivo fazer da criança um adulto capaz de defender sua pátria em termos civis e militares. A partir desse ponto de vista, a infância era uma idade perfectível, na qual o indivíduo se preparava para atingir o seu apogeu físico e intelectual, de modo a colocar sua força e sua habilidade oratória a favor da coletividade, seja nas campanhas, seja no Senado e nos púlpitos romanos. Isso, no entanto, não era válido para todos os cidadãos romanos, mas privilégio de uma elite, em geral de ascendência nobre e abastada, que dominava a vida política da *Urbs*.²

Infância e linguagem nos dias de hoje

Luria (1986), dezenove séculos após a exposição do pensamento de Quintiliano e desfrutando dos avanços científicos e históricos desse longo período, surge como um autor que nos oferece, junto com os demais estudiosos da teoria Histórico-Cultural, um quadro teórico de grande relevância para compreensão do desenvolvimento da infância e da linguagem.

De acordo com Luria (1986), no processo do trabalho socialmente dividido manifesta-se nos indivíduos a necessidade da comunicação. Com o surgimento da linguagem no homem, paulatinamente, foi apresentando-se um conjunto de códigos que denominavam objetos e ações. O autor esclarece que a distinção entre o homem e o animal deve-se por aquele possuir a linguagem como conjunto de códigos. Brevemente, esse conjunto introduziu a diferenciação das particularidades dos objetos, das ações, das relações e inseriu os objetos em certos grupos de categorias. Desse modo, a linguagem inicialmente apresentava uma ligação muito forte com a prática, um vínculo estreito com a realidade concreta, possuindo características simpráxicas e aos poucos foi desligando-se da mesma. A linguagem, como produto da história social, resultou numa ferramenta determinante do conhecimento do homem, permitindo-lhe ir além das experiências

2 *Urbs* significa “cidade”. Aqui, é sinônimo de Roma.

sensíveis, a saber, especificar as peculiaridades dos acontecimentos, generalizar e categorizar.

A comunicação supõe antecipadamente, como descreve Vigotski (2001), generalização e progresso do significado da palavra, ou melhor, com o progresso da comunicação conta-se com grandes chances de generalização. A compreensão e a comunicação real só acontecem quando há a generalização e a nomeação da situação vivenciada, isto é, quando o indivíduo é capaz de, por exemplo, mostrar a sensação de “frio” por sua experiência, dentro das condições familiares do interlocutor. O autor destaca o significado da palavra como resultado da união do pensamento e da linguagem:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

As funções da linguagem e do pensamento, como afirma Vigotski (2001), apresentam grande ligação, sendo que a linguagem tem a função de ordenar e desenvolver os processos do pensamento. As formas superiores de comunicação, próprias dos homens, são viáveis somente porque o pensamento permite-lhes refletir sobre a realidade de maneira generalizada. A união do pensamento e da linguagem sintetizada na palavra produz o alicerce acerca da imagem psíquica da realidade. O autor explica que, no instante no qual essa união se constrói, o pensamento torna-se verbal e a linguagem, intelectual, transformando todo o sistema de formações

psíquicas. Logo, segundo Luria (1979), a linguagem é a condução principal do pensamento, pois garante passagem do sensorial ao racional na representação da realidade.

Nesse sentido, Luria (1979) destacou a linguagem, ferramenta fundamental criada pelo gênero humano, como função de comunicação, ordenadora das demais funções psicológicas e essencial para a formação dos processos psíquicos, salientando seu papel na reorganização da percepção, gerando outras leis para ela e alterando substancialmente os processos de atenção e memória do homem. A linguagem, segundo o autor, possibilita ao homem desvincular-se da experiência imediata e garante o surgimento da imaginação.

Luria (1986 destaca que o desenvolvimento mental da criança resulta do contato com a realidade objetiva associada à contínua comunicação das crianças com os adultos, criando as condições para o surgimento da fala que, por sua vez, reestrutura de forma decisiva a organização de todo o processo psicológico. Aprendendo a fala dos adultos e, logo depois, aprendendo a construir sua própria linguagem, especialmente sob influência de processos educativos intencionais, a criança inicia a recodificação das informações que vão se apresentando a ela.

Para Vigotski (*apud* MARTINS, 2013), o desenvolvimento da linguagem reflete a história da construção de umas das funções mais consideráveis do desenvolvimento cultural, pois resume um acervo da experiência social da humanidade e as mais relevantes mudanças qualitativas filogenéticas e ontogenéticas do indivíduo.

Nessa mesma direção, Facci (2004) afirma que o traço fundamental do psiquismo humano é ser produto da atividade social. As funções psicológicas superiores são resultado do funcionamento cerebral com alicerce biológico, mas, essencialmente, “são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2004, p.64). A autora considera que a constituição dessas funções é caracterizada por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. A função primária da linguagem é a comunicação, uma forma de expressão e compreensão que possibilita a troca social recíproca.

Próximo aos dois anos, nota-se, sob circunstâncias educativas adequadas, um grande avanço na linguagem, iniciando um novo modo de comportamento exclusivamente humano, a formação da consciência. Devido às funções psíquicas estarem vinculadas aos processos dinâmicos de requalificação e reestruturação, resultantes da apropriação da cultura e da atividade social, o desenvolvimento da linguagem precisa ser objeto da educação e desdobrar-se para resultados pedagógicos. A linguagem é considerada pela maioria dos educadores como uma aprendizagem natural, assistemática, um processo que acontece independentemente de sua mediação e, por isso, limitam-se a falar com as crianças, em geral para dar orientações ou ordens.

Nas contribuições teóricas desses autores, assim como em Quintiliano, encontramos subsídios para reafirmar a inegável convergência entre a educação e o desenvolvimento ontológico das crianças, muito embora também sejamos forçados a reconhecer que a primeira exerceu e exerce um papel mais ou menos decisivo no segundo, a depender sempre dos fatores prevaletentes das sociedades marcadamente separadas por interesses das classes sociais. Ainda que a humanidade, desde a antiguidade, tenha reafirmado a necessidade de educarmos as novas gerações e mesmo com as grandes transformações políticas, científicas e sociais decorrentes da transição do feudalismo para a hegemonia capitalista que vai do século XV ao XVIII, aproximadamente, é somente no século XX que se proclama o direito à educação de um modo geral e, no caso da Educação Infantil brasileira, o período que se inicia com a redemocratização foi decisivo para a consolidação do direito da criança pequena.

Avançaremos nessa proposição sobre a infância, sua educação e a linguagem na próxima seção deste texto e, para este momento, buscamos concluir retomando a pergunta original e afirmando que na atualidade convivemos com diversos paradigmas que proclamam a criança como sujeito, indicam a infância como um período importante em si mesmo e não mais como uma etapa preparatória para a vida adulta e, sobretudo, reconhecem a necessidade de que seja oferecida às crianças, desde a mais tenra idade, uma educação de qualidade que assegure-lhes a produção de sua existência e o seu desenvolvimento em suas máximas possibilidades.

A educação infantil e a linguagem

Como já destacamos em outro momento, a educação das crianças e jovens sempre foi um imperativo para as diferentes sociedades que se organizaram ao longo da existência humana. Mesmo considerando os diversos modos, objetivos e finalidades que efetivaram a educação historicamente, fato é que ela contribuiu e ainda contribui para a produção do humano nos indivíduos, tendo em vista que a espécie humana possui a particularidade de que seus membros não nascem com as características que definem o ser humano. De acordo com Saviani (2013), para que a criança se constitua ser humano, precisará da intervenção intencional e deliberada de indivíduos já desenvolvidos, sobretudo dos adultos. Isso significa que o homem não nasce homem, terá que produzir-se através dos processos educativos, ou seja, a origem do homem coincide com a origem da educação:

Consequentemente, se a existência humana não é garantida pela natureza, ela tem de ser produzida historicamente pelos próprios homens, o que significa que aquilo que chamamos de “natureza humana” não é algo dado ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica. Eis porque a pedagogia histórico-crítica define o trabalho educativo como a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história (SAVIANI, 2013, p. 250).

Essa concepção crítica que articula a origem das características humanas aos processos de educação orienta-nos quanto à função da educação infantil. Nela contém o princípio de que falamos da educação em todas as suas etapas, invalidando as teses que atribuem ao chamado ensino formal, ou o equivalente hoje ao Ensino Fundamental e Médio, as únicas etapas com valor formativo das gerações mais novas. A educação infantil, embora seja uma conquista recente e enfrente periodicamente questionamentos a respeito de sua relevância para a formação do trabalhador que se espera para a manutenção do processo produtivo capitalista,³ reafirma-se como uma importante etapa da vida escolar das crianças, especialmente quando consideramos, por exemplo, os estudos e pesquisas que indicam o

3 Marx (2013) afirma que “a tendência do capitalismo é reproduzir e alargar a própria base do capital, já que consiste em transformar em capital o mais valor extorquido dos proletários [...]” (p. 49).

impacto que aquela educação pode exercer, principalmente nos primeiros três anos. Segundo o Plano Nacional pela Primeira Infância (2020), elaborado pela Rede Nacional Primeira Infância e aprovado pelo Conanda⁴ em dezembro de 2010, a educação infantil é decisiva para a formação da personalidade das crianças, sua constituição como sujeitos, na capacidade de aprender e agir, entre tantos outros. O documento ainda registra:

Os estudos da Neurociência, com o recurso da neuroimagem, vêm comprovando a importância das interações físicas, socioafetivas e cognitivas nos primeiros seis anos de vida. A relação entre as capacidades genéticas e as experiências no meio físico e social está bastante documentada em estudos e pesquisas [...] Na interação com os adultos, a criança vai desvelando a realidade, percebendo o sentido das coisas e construindo significados para a sua vida. A educação infantil é a experiência dessa aprendizagem organizada pelas ciências da Educação, visando a que seja mais ampla e profunda (BRASIL, 2020, p. 57).

Feitas essas considerações, reiteramos a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tal como definida pela LDB 9394/96 e, como tal, deve observar os elementos a partir dos quais o ensino deve ser pensado, ou seja, é preciso considerar quem é a criança que será educada e para qual finalidade, quais os conteúdos a serem ensinados e quais as formas mais eficientes de assegurar que os mesmos sejam apropriados pelas crianças. Um amplo e consistente domínio da linguagem pelas crianças, sobretudo a oral, deve ser tomado como objetivo para a educação das crianças de zero a 6 anos de idade.

Nesse sentido, podemos dizer que os conteúdos devem contemplar a ampliação dos sistemas de comunicação mais imediatos, como as expressões e o choro em direção ao uso das primeiras palavras; a passagem dessas primeiras palavras ao uso de frases; a nomeação e identificação dos objetos e fenômenos da realidade; e, conseqüentemente, o autocontrole da conduta. A ampliação do uso da linguagem requalifica a funcionalidade da memória, atenção, percepção, sensação, entre outras funções psíquicas, elevando-as à condição de processos psíquicos superiores que asseguram

⁴ O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) é um órgão colegiado permanente e deliberativo pertencente à estrutura do Ministério dos Direitos Humanos.

aos indivíduos, desde que as condições materiais de vida e existência permitam, a maximização de suas potencialidades.

O melhor dos oradores?

O desenvolvimento da eloquência ou do *bene dicere* (“discursar bem”) ganhou evidência no último século da República romana, sobretudo em virtude do aparecimento do jurista e orador Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) na vida política da cidade. Sua obra oratória e retórica serviu como teoria para aqueles que eram afeitos à arte de discursar durante os anos finais da República e o começo do Império. Como se sabe, ao longo dos seis séculos de República, regime político sobre o qual se estruturou a sociedade do Lácio após a expulsão dos reis etruscos, discursar bem era determinante para suceder nos tribunais, no fórum, nas assembleias e no Senado. A prosperidade econômica vinha de uma qualificação sofisticada para o exercício da vida pública, em que falar e escrever adequadamente a língua latina eram requisitos indispensáveis.

Com a passagem da República para o Império Romano, muitos dos autores latinos demonstraram preocupação com o pouco desvelo com que os jovens tratavam a língua materna. Para eles, essa era a consequência de uma formação básica descuidada, fruto do pouco compromisso dos pais com a formação dos *pueri*.

A questão parecia tão mal resolvida que Quintiliano dedicou-se a escrever uma obra sobre a formação do que chama de “o melhor dos oradores”, desde o seu nascimento até o exercício efetivo do ofício oratório nos púlpitos romanos. Segundo o retor, a educação preliminar da criança é a base para uma formação consistente que resultará num orador de sucesso. No Prefácio da *Institutio Oratoria*, ele diz:

Por outro lado, considero que a arte da oratória inclui tudo o que é essencial para a formação de um orador, e que é impossível atingir o cume em qualquer assunto a menos que tenhamos passado primeiro por todos os estágios elementares. Não devo, portanto, recusar-me a me rebaixar à consideração desses pequenos detalhes, cuja negligência pode resultar em não haver oportunidade para coisas mais importantes, e propor moldar os estudos de meu orador desde

a infância, no pressuposto de que toda a sua educação fora confiada à minha guarda (*I. O.*, I, Pr. 5).⁵

Essa afirmação baseava-se no entendimento que tinha acerca das disposições inerentes à primeira idade da vida e o modo como elas deveriam ser exploradas a serviço da *ars dicendi*, instrumento precioso para o orador na idade adulta. Disso se pode inferir sem erro que essas primeiras faculdades naturais da tenra idade deveriam ser empregadas na aquisição dos primeiros conhecimentos. Era, portanto, conveniente a pais e amas envolvidos na formação preliminar da criança despertar sua inteligência antes dos 3 anos, ainda que sua percepção só ocorresse a partir dos 7, a fim de que todo e qualquer conhecimento adquirido nesse período fosse aproveitado nos primeiros anos de sua escolaridade (*I. O.*, I, 1,15-19).

Nesse sentido, quando se referia à capacidade mnemônica da criança e o modo pelo qual ela deveria ser utilizada como instrumento educativo e moral, disse:

E, visto que nos fundamentamos em argumentos pouco profundos, desejaria ainda que os temas dos textos propostos para os exercícios de cópia não apresentassem conteúdos vagos, mas qualquer exortação ao bem moral. Essa recordação o acompanhará até a velhice e, impressa no espírito quando este ainda não está formado, achará um resultado positivo também sobre o plano moral. É possível decorar, também em forma de jogo, os ditos dos homens ilustres e, sobretudo, as passagens retiradas dos poetas (os pequenos gostam muitos deste tipo de estudo). Isto porque, de uma parte, a capacidade mnemônica é indispensável ao orador (como direi melhor a seu tempo) e, de outra, porque esta se reforça e se alimenta, sobretudo, com o exercício e na idade de que estamos falando, a qual não está ainda em condição de produzir nada sozinha e [é] a única que pode ser ajudada com a atenção de um mestre (*I. O.*, I, 1. 35-37).

Ainda que se tenha pouco material sobre esse assunto, fundamentada nessa passagem de Quintiliano e no que toca à representação da infância nas obras literárias referentes ao período de 68 a 117 d.C., pode-se afirmar que a eles subjaz uma discussão acerca da concepção funcional de indivíduo e, conseqüentemente, da educação como um fator determinante

5 Todas as traduções dos textos da *Institutio Oratoria* de Quintiliano são de Marly de Bari Matos.

da posição social ocupada pelo cidadão romano, o homem adulto livre na época especificada. Não é aleatório que a educação do indivíduo se desenvolva gradualmente até cerca dos 16 anos de idade, tempo correspondente à *pueritia*.

Era evidente que o aprendizado na idade infantil era mais eficaz do que o produzido na idade adulta. Essa noção, consequência direta daquela segundo a qual a criança, pela *infirmetas*, era um ser maleável e perfectível, não era novidade na Antiguidade Clássica. Platão, ainda que considere a educação importante em todas as fases da vida humana, valoriza a primeira etapa em função dos efeitos que essa proporciona na vida adulta. No *Timeu* (PL., *Tim.*, 26 b), afirma que os conhecimentos aprendidos quando se é criança permanecem na memória. Na *Apologia*, Sócrates foi acusado de charlatanismo. Ao defender-se, dizia que temia mais aqueles que foram convencidos, quando crianças, de que ele era culpado, do que aqueles que o foram quando adultos (PL., *Apol.*, 18 b-c). Na *República*, Platão apresenta a infância como base para a formação dos guardas da cidade. Segundo ele, é nas fases iniciais da educação que se devem tomar os primeiros cuidados, pois é no começo que se formam e aprofundam os traços que se pretendem imprimir em qualquer pessoa (PL., *Rep.*, 377 b) e as impressões recebidas nesse período são indelévels (PL., *Rep.*, 378 d-e). Daí coibir-se a leitura das fábulas mentirosas de Hesíodo e Homero, em que estaria descrita de forma errônea a natureza, e narradas atrocidades de gigantes e heróis contra seus familiares, que induziriam os jovens a praticarem as mesmas barbaridades (PL., *Rep.*, 377 c -378 e).

Aristóteles, no livro VIII da *Política* (ARIST., *Pol.*, 337 a), dedicado exclusivamente à educação dos cidadãos, destaca a educação preliminar e a criação dos primeiros hábitos como determinantes para o exercício de faculdades e artes, bem como para a prática das qualidades morais. Na *Ética a Nicômaco* (ARIST., *Eth. Nic.*, 1103 b), afirma que a formação dos diferentes hábitos desde a infância é fator decisivo na constituição da virtude moral do indivíduo. Ovídio, nos versos introdutórios da *Arte de amar*, ao falar sobre as aptidões de Cupido, diz: “De certo ele é fogoso, e frequentemente me resiste: mas é um menino, nessa idade é fácil e dócil de ensinar” (OV., *A. Am.*, I, 9-10).

Se é verdade, portanto, que a fragilidade característica da criança nesse período requeria cuidados, é tão verdadeira quanto que a aplicação

da ferramenta educacional nessa fase da vida tornava os resultados pretendidos pelo educador mais fáceis de serem alcançados. Ademais, vinculada a tal concepção, há outra segundo a qual a infância caracteriza-se pela ausência do saber e pouco tempo de vida. Aristóteles (ARIST., *Eth. Nic.*, 1100 a), ao discorrer sobre a felicidade, afirma que as crianças não são felizes, pois, devido à pouca idade, não são capazes de uma atividade que pressuponha excelência perfeita e existência completa. No contexto da educação, tal ideia determina o momento em que as diferentes fases do processo educativo (isto é, os 7 anos referentes à educação infantil recebida no âmbito familiar sob a responsabilidade dos pais, dos 7 até por volta dos 12 anos ministrada pelo *litterator*, e aquela apresentada pelo *grammaticus* dos 12 anos até por volta dos 16, quando o jovem se inicia no curso de retórica) deveriam ser apresentadas à criança. Às fases concernem disciplinas e conteúdos diferentes (MARROU, 1966, p. 375-446).

Do ponto de vista da competência profissional, a in experiência da criança não permite que ela exerça funções que requeiram habilidades específicas, mas permite que, na infância, ela já se capacite para empreender o conhecimento de atividades dignas de um homem livre, ou seja, as chamadas artes liberais. Nesse aspecto, as obras disseminadas no século I d.C. que tinham a finalidade de educar calcavam-se no princípio aristotélico de que o hábito e a razão deveriam conjugar-se no exercício da prática educativa. Não parece equivocada, portanto, a escolha de Quintiliano de trabalhar, desde os primeiros meses de vida até o fim da adolescência, as questões morais, quer por meio de jogos, dos cuidados com os exemplos dados pelos adultos na frente das crianças, quer por meio da seleção dos conteúdos ministrados pelo *grammaticus*, quer, ainda, na escolha do retor que iniciará o jovem nos conhecimentos de retórica. Por outro lado, ao prescrever que os exercícios de repetição sejam feitos antes dos 7 anos de idade (QUINT., *I.O.* I, 1, 18-9), quando a criança ainda não adquiriu o discernimento, embora disponha de memória, parece investir na ideia de que o hábito criado pelo esforço é capaz de corrigir desvios naturais ou impedi-los de progredir, na medida em que sejam empregados na idade exata. É, aliás, o pressuposto de que deve haver um momento oportuno para a interferência dos diferentes instrumentos educativos na vida da criança que parece fundamentar a crítica de Quintiliano, segundo a qual, por vezes, os mesmos conteúdos eram vistos pelos jovens nas aulas ministradas pelo

grammaticus e pelo *rhetor*; segundo tal crítica, muitos jovens eram levados muito mais tarde do que se deveria aos cursos de retórica (I.O., II, 1).

Tais princípios vão ao encontro das ideias divulgadas por Plutarco no seu *De liberis educandis*, escrito na segunda metade do primeiro século do Império. Quando afirma que a educação perfeita de um indivíduo baseia-se na concorrência da natureza (*phýsis*), da razão (*lógos*) e do hábito (*éthos*), o autor esclarece que entende a razão como o ato de aprender, e o hábito, como a repetição constante. É na combinação harmônica desses fatores que se chega à educação perfeita: o começo vem da natureza; o progresso, do aprendizado; e o uso prático, da repetição contínua. O adulto é consequência direta do modo como esses fatores são administrados na sua formação desde a infância.

É nisso que se baseia Plutarco quando menciona que o adulto é resultado da criança. Para ele, o caráter (*ēthos*) é resultado do hábito (*ēthos*). Para tanto, apresenta a seguinte ilustração: Licurgo, tendo pegado dois cachorros da mesma ninhada, criou-os em lugares diferentes, para fazer, de um, cão tihoso e perverso, e do outro, um cão apto a farejar e a caçar. Em certa ocasião, para demonstrar aos espartanos que o hábito, o treino, o aprendizado e a orientação na vida são uma influência para engendrar a virtude, ele colocou diante de um deles um prato de ração, e do outro, uma lebre, para mostrar que, com criações distintas, um havia se tornado um glutão, enquanto o outro era um caçador (PLUT., *Mor.* 3 a-b).

Da ilustração acima extraímos o princípio da legitimidade da educação e suas finalidades. Quando nós, professores, comprometemo-nos com o objetivo de formar homens e mulheres livres, o primeiro passo é assumir uma posição crítica em relação ao fato de que a educação se produz determinada por condicionantes objetivos próprios da sociedade onde o fenômeno educativo se realiza. Orientados por essa mesma posição, o passo seguinte é assumirmos deliberadamente o propósito de assegurar às crianças o domínio do conhecimento elaborado, condição *sine qua non* para que transformem a realidade por meio da luta política.

Referências

ARIÈS, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon, 1960.

ARISTÓTELES. *Éthique de Nicomaque*. Tradução, prefácio e notas por Jean Voilquin. Paris: Ganier, [s.d.].

ARISTÓTELES. *Politique*. Tradução por Jean Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres, 1960. Tomo I (livros I-II).

ARISTÓTELES. *Politique*. Tradução por Jean Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres, 1989. Tomo II, 1ª parte (livros II-IV).

ARISTÓTELES. *Politique*. Tradução por Jean Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres, 1989. Tomo II, 1ª parte (livros III-IV).

ARISTÓTELES. *Politique*. Tradução por Jean Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres, 1989. Tomo II, 2ª parte (livros V-VI).

ARISTÓTELES. *Politique*. Tradução por Jean Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres, 1986. Tomo III, 1ª parte (livro VII).

ARISTÓTELES. *Politique*. Tradução por Jean Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres, 1989. Tomo III, 2ª parte (livros VIII e índice).

BRASIL. *Plano nacional pela primeira infância*. 2.ed. (revista e atualizada). Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

EYBEN, Emiel. Antiquity's view of puberty. *Latomus*, Bruxelas, v. 31, n. 3, p. 677-697, out.-dez. 1972. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41529266>. Acesso em: 19 set. 2021.

EYBEN, Emiel. Was the Roman “youth” an “adult” socially? *L'Antiquité Classique*, Bruxelas, v. 50, n. 1-2, p.328-350, 1981. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/antiq_0770-2817_1981_num_50_1_2015. Acesso em: 19 set. 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral*. Tradução por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. I.

LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução por Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artmed, 1986.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Herder: Edusp, 1966.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução por Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

NÉRAUDAU, Jean-Pierre. *Être enfant à Rome*. Paris: Payot, 1996.

OVÍDIO. *A arte de amar*. Tradução por Hélio Gomes da Cruz. Rio de Janeiro: Simões, 1963.

PLATÃO. *A República*. Tradução por Carlos Alberto Nunes. 3.ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PLUTARCO. *The education of children (De liberis educandis)*. In: PLUTARCO. *Moralia*. Tradução por Frank Cole Babbitt. London: William Heinemann, 1986. p. 1-69. v. I.

QUINTILIANO. *Institutio Oratoria*. Tradução inglesa por Harold Edgeworth Butler. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. Livros I-III.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013. p. 247-280.

TÁCITO. *Agricola. Germania. Dialogus de oratoribus*. Tradução por Maurice Hutton e William Peterson. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução por Maria da Penha Villalobos. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2005.

WIEDEMANN, Thomas. *Adults and children in the Roman Empire*. London: Routledge, 1989.

A CRIANÇA NA FALA E NA ESCRITA: UM OLHAR ENUNCIATIVO

Carmem Luci da Costa Silva
Giovane Fernandes Oliveira

Iniciando a conversa

Para início de conversa, apresentamos ao leitor o contexto de origem deste texto. Trata-se de capítulo resultante da *live* “A criança na fala e na escrita”, a qual ocorreu no dia 30 de outubro de 2020, no âmbito do evento *on-line E por falar em linguagem da criança...*, promovido pelo GEALin (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem), sob a coordenação da Profa. Dra. Alessandra Del Ré (UNESP). Com mediação da Profa. Dra. Alessandra Jacqueline Vieira (UFRGS), a *live* contou com a participação dos dois autores deste texto.

Devido à sua amplitude, o tema da *live* mobilizou muitas questões. Como a proposta do presente livro é popularizar os estudos em Aquisição da Linguagem, optamos por um recorte cujo objetivo é dar uma amostra de como olhamos enunciativamente para a aquisição, pela criança, da fala e da escrita de sua língua materna. Esse olhar é orientado, em nossas pesquisas, pelo que temos chamado de **perspectiva aquisicional enunciativa**.¹

Em termos de organização, o texto está dividido em três seções: a primeira é esta introdução e intitula-se “Iniciando a conversa”; a segunda, intitulada “Continuando a conversa”, apresenta algumas reflexões enunciativas sobre as produções iniciais da criança na fala e na escrita de sua língua materna; a terceira, intitulada “Finalizando a conversa”, expõe as considerações finais.

1 Para reflexões sobre a perspectiva aquisicional enunciativa mais aprofundadas do que aquela que apresentamos neste texto, ver Silva (2007; 2009; 2020), Diedrich (2015; 2020), Oliveira (2020a; 2020b; 2021), Silva, Oliveira e Diedrich (2020) e Silva *et al.* (2020).

Continuando a conversa

Para continuarmos esta conversa, duas questões se impõem: (1) *o que é enunciação?* (2) *Como podemos olhar enunciativamente para a aquisição, pela criança, da fala e da escrita de sua língua materna?*

A busca por respostas a essas questões implica a escolha de um olhar teórico. No interior dos estudos da linguagem, existe uma pluralidade de perspectivas que abordam o fenômeno da enunciação como objeto de investigação. No caso de nossos estudos, elegemos como “óculos” a teorização enunciativa de Émile Benveniste.²

Contudo, esse linguista não teorizou sobre a aquisição. Desse modo, a perspectiva aquisicional enunciativa por nós proposta parte das ideias do autor, mas as desloca para nossos interesses de pesquisa.

À primeira questão, responderemos partindo das ideias de Benveniste. À segunda questão, responderemos partindo de suas ideias, mas formulando também ideias que nos são próprias.

Assim, é a partir das reflexões benvenistianas que respondemos à primeira questão: *o que é enunciação?*

Segundo o linguista, a enunciação é um ato individual de utilização da língua. Quando utilizamos uma determinada língua, sempre o fazemos em uma dada situação, porque temos a necessidade de tratar de determinado tema com um outro. Para que essa **língua** (enquanto sistema de signos próprios a uma sociedade) seja transformada em **discurso** (enquanto enunciado, ou seja, frase ou conjunto de frases que podem ser faladas ou escritas), há um *ato* que possibilita essa transformação. Tal ato é o que entendemos como **enunciação**.

O ato enunciativo envolve: (1) a relação entre um locutor (falante ou escrevente) e um alocutário (ouvinte ou leitor), relação que chamamos de **intersubjetividade**;³ (2) a situação em que se fala ou se escreve sobre determinado tema, sendo essa relação situação-tema por nós compreendida

2 Os principais textos de Benveniste que fundamentam nossas investigações estão reunidos nos livros *Problemas de linguística geral I e II*. Ao tratarmos da aquisição da escrita, também dialogamos com as *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*.

3 A intersubjetividade, neste texto, está atrelada às produções faladas e escritas, mas as reflexões de Benveniste sobre o emprego da língua podem ser deslocadas para as línguas de sinais, como a Libras.

como **referência**; (3) os recursos da língua empregados na enunciação, os quais denominamos **instrumentos linguísticos**. Todos esses elementos da enunciação estão sob os efeitos da **cultura** (enquanto conjunto de normas e de representações sociais) do meio social em que se utiliza a língua.

Indo além desse ponto de partida teórico, podemos responder à segunda pergunta: *como podemos olhar enunciativamente para a aquisição, pela criança, da fala e da escrita de sua língua materna?*

Olhamos enunciativamente para esse fenômeno a partir dos elementos que caracterizam a enunciação, apresentados anteriormente. Tais elementos compõem aquilo que Silva (2007; 2009) denomina **dispositivo enunciativo (eu-tu/ele)-ELE**: trata-se de uma relação entre a criança enquanto locutor (*eu*), o outro enquanto alocutário (*tu*), a língua enquanto discurso referente a algum tema (*ele*) e a cultura (*ELE*) do meio social em que se situam os parceiros da relação intersubjetiva.

Sabemos que um dos principais compromissos do campo da aquisição da linguagem é o de explicar mudanças na relação criança-língua, aliando **teoria** (um dado ponto de vista) e **empíria** (produções discursivas de crianças). Também assumimos esse compromisso a partir do olhar enunciativo eleito em nossas investigações. Por isso, o dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* é a base teórica a partir da qual examinaremos, a seguir, os principais movimentos enunciativos da criança na aquisição da fala e da escrita de sua língua materna.

Inicialmente, analisaremos recortes enunciativos de Francisca (FRA), criança acompanhada por Silva (2007; 2009) dos 11 meses aos 3 anos e 4 meses, em sua constituição como falante. Em seguida, analisaremos recortes enunciativos de Helena (HEL) e de Emanuel (EMA), crianças acompanhadas por Oliveira (2020b) durante dois anos e seis meses cada (HEL, antes da alfabetização; EMA, durante a alfabetização), em suas constituições como escreventes.⁴

4 As análises que apresentamos na sequência foram simplificadas a fim de se ajustarem à natureza deste texto. Para análises mais detalhadas à luz da perspectiva aquisicional enunciativa, ver os estudos citados na primeira nota de rodapé do presente capítulo.

Recorte enunciativo 1

Idade da criança: 2;00.05.

Participantes: FRA (criança); AVÓ; CAR (investigadora, filmando).

Situação: A criança está na casa da avó, em interações com ela e CAR.

Com: FRA olha para um gato, que dorme sobre o tapete. Depois, ela olha para uma boneca que deslizou para o chão e a coloca sentada novamente.

FRA: **caiu**

CAR: **caiu, o nenê tá preguiçoso né?**

FRA: **ãh?**

CAR: **o nenê só qué dormi**

FRA: **é**

CAR: **essi nenê!**

Com: FRA pega o nenê no colo

FRA: **çoso, ai guiçoso**

CAR: **é preguiçoso? [= risos]**

FRA: **guiçoso**

CAR: **por que ele é preguiçoso?**

FRA: **XXX ai qué col**

Recorte enunciativo 2

Idade da criança: 2;05.23.

Participantes: FRA (criança); AVÓ; CAR (investigadora, filmando).

Situação: FRA está na casa de sua AVÓ, conversando com CAR e com a AVÓ.

FRA: **o Dudu me tutô e e e daí eu fiquei a póta e daí eu eu fiquei choandu**

AVÓ: **o dudu ti assustô?**

FRA: **é, eu eu fiquei medu vó**

Nesses dois recortes enunciativos, identificamos três movimentos enunciativos gerais de aquisição da língua materna em sua realização falada caracterizados por Silva (2007; 2009).

O primeiro movimento implica a *intersubjetividade* (relação criança-outro). Nesse movimento, ocorre uma grande mudança, pois a criança passa de *convocada pelo outro a convocar o outro*.

O segundo movimento relaciona-se à *referência*. Nesse movimento, a criança passa de uma *referência mostrada* (ancorada na situação de

enunciação) para uma *referência constituída no discurso* (ancorada no próprio discurso).

O terceiro movimento envolve a *inscrição enunciativa no discurso*. Nesse movimento, a criança, além de passar a usar formas referenciais de pessoa, de espaço e de tempo, passa a retomar acontecimentos passados, a projetar acontecimentos futuros e a simular acontecimentos imaginados discursivamente.

Explicados os movimentos gerais, passamos a olhar enunciativamente para os recortes enunciativos 1 e 2.

Com relação ao movimento ligado à **intersubjetividade**, acompanhamos, no primeiro recorte enunciativo, a criança sendo convocada pelo outro: “caiu, o nenê tá preguiçoso né?”. A criança responde a essa convocação com “çoso, ai guiçoso”, palavras semelhantes às do outro. Observamos, nesse diálogo, FRA (criança) e CAR (outro) alternando-se nos lugares de *eu* e de *tu*. Nessa alternância, FRA é constantemente convocada pelo outro por meio de interrogações.

Já no recorte enunciativo 2, a criança convoca o outro a escutar o seu relato: “o Dudu me tutô e e e daí eu fiquei a póta e daí eu eu fiquei choandu”. Nesse caso, a AVÓ (outro) é convocada a querer saber mais sobre o acontecimento relatado pela criança: “o Dudu ti assustô?”. Na sequência, a criança responde: “é, eu eu fiquei medu vó”.

Testemunhamos, aqui, um grande movimento de intersubjetividade na constituição da criança como falante de sua língua materna: **de convocada pelo outro, a criança passa a convocar o outro**.

Com relação ao movimento ligado à **referência**,⁵ a criança faz a passagem da *referência mostrada*, ancorada na situação enunciativa, para a *referência constituída no discurso*. Acompanhamos esse movimento no recorte 1, quando a criança enuncia “caiu” em remissão à situação ligada ao deslizamento da boneca para o chão (*referência mostrada*) e quando responde “ai qué col” à interrogação do outro “por que ele é preguiçoso?” (referência produzida no interior do próprio discurso em remissão ao discurso do outro).

5 Sobre o funcionamento, na aquisição da língua materna, da referência mostrada e da referência constituída no discurso, além de Silva (2007; 2009), indicamos, para mais aprofundamentos, a leitura do artigo de Oliveira (2020a), intitulado “Da referência mostrada à referência constituída: a inserção da criança na língua e na cultura”.

Por sua vez, no recorte 2, observamos, predominantemente, a criança constituindo a referência interna ao discurso, porque relata um acontecimento para o outro se valendo somente de recursos linguísticos e não de objetos da situação imediata (como a boneca no recorte anterior). A referência é atualizada internamente aos discursos, que relacionam, enunciativamente, criança e outro. Ou seja: a referência passa a depender mais da relação entre os discursos da criança e do outro do que da situação em que se encontram.

Vemos, nesse caso, um grande movimento de referência relacionado à constituição da criança como falante de sua língua materna: **de uma referência mostrada, a criança passa a uma referência constituída no discurso.**

Com relação ao movimento ligado à **inscrição enunciativa no discurso**, verificamos, no recorte enunciativo 2, que FRA se marca no discurso por meio de pronomes (“eu”, “me”) e de verbos (“tutô”, “fiquei choandu”). Por intermédio dos verbos, conjugados no pretérito perfeito, a criança se movimenta entre o presente em que relata à AVÓ o acontecimento de ter sido assustada pelo irmão e o passado desse acontecimento relatado. Nesse jogo com formas de pessoa (pronomes) e de tempo (verbos), FRA mostra-se já em uma relação mais íntima com a língua realizada em fala.

Relacionando os recortes enunciativos 1 e 2, constatamos que a criança realiza uma grande mudança, pois, no recorte 2, retoma um acontecimento passado no interior de seu discurso, valendo-se de formas de pessoa (“eu”, “me”) em um jogo de formas temporais (“me tutô”, “fiquei choandu”, “fiquei medu”) que remetem a um acontecimento anterior ao presente em que a criança enuncia para o outro. Há, aqui, uma **inscrição enunciativa da criança no discurso.**

Os três grandes movimentos enunciativos da criança em sua constituição como falante (o de intersubjetividade, o de referência e de inscrição enunciativa no discurso) estão na dependência de suas relações com o outro, com a língua e com a cultura, relações, portanto, sempre governadas por normas e por representações sociais, como as ligadas às associações *querer colo/preguiça* (cf. recorte 1) e *susto/medo* (cf. recorte 2).

A criança, considerada como *eu*, desloca-se em um dispositivo enunciativo de aquisição, que igualmente comporta o *tu* (outro), o *ele* (língua) e o *ELE* (cultura), constituindo a língua e sendo por ela constituída como falante.

Da relação inicial da criança com as produções faladas passemos a alguns recortes enunciativos que dão mostras de sua relação inicial com produções escritas.

Recorte enunciativo 3a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 4;10.15.

Participantes: HEL (criança); GIO (investigador).

Situação: HEL está no quarto de GIO, “escrevendo” em cima da cama.

GIO: esse é teu nome?

HEL: ééé

GIO: terminôô?

HEL: ãh terminei

[...]

GIO: faz o me / faz o nome do dindo gordo aqui @ com esse lápis verde pra diferenciá do teu que é azul @ não embaixo embaixo @ dindo gordo ou /

HEL: **o dindo godo vai sê uma minhoca**

GIO: ah por quêêê?

HEL: **porque sim**

GIO: hã?

HEL: **porque sim vai sê assim desse jeito que eu quero @ ah eu vô fazê um barco!**

GIO: mas é uma minhoca ou é um barco?

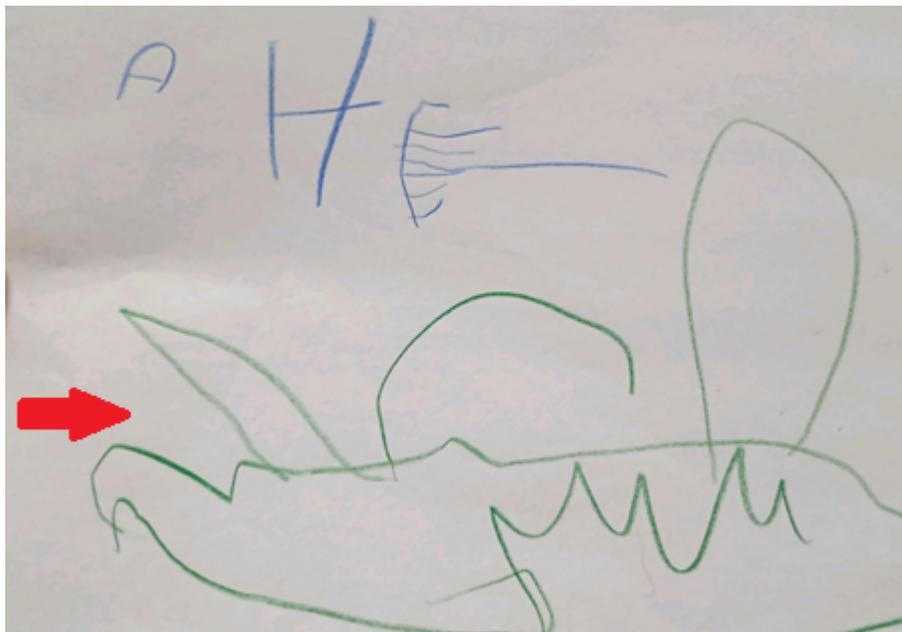
HEL: um **baarcoo**

GIO: ou é o meu nome?

HEL: um baarcoo XXX [= ri] é um joelho

GIO: é um coelho? @ mas ihhh é **um monte de coisa isso aí hein**

Recorte enunciativo 3b – Enunciado escrito



Recorte enunciativo 4a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 7;01.16.

Participantes: EMA (criança); GIO (investigador); MÃE.

Situação: EMA está sentado na sala de sua casa, na companhia de GIO, que o desafia a escrever rimas sobre os presentes que ganhou em seu aniversário de sete anos, no mês anterior. A MÃE, da cozinha, também participa da situação em alguns momentos.

GIO: o que tu vai escrevê?

EMA: eu vô fazê a camisaaa [= desenha uma camiseta na folha do caderno]

GIO: **tu vai desenhááá? mais a gente vai escrevê!**

EMA: **ah, mais eu vô fazê só a camisinha**

[
MÃE: **escreeeve!**

[...]

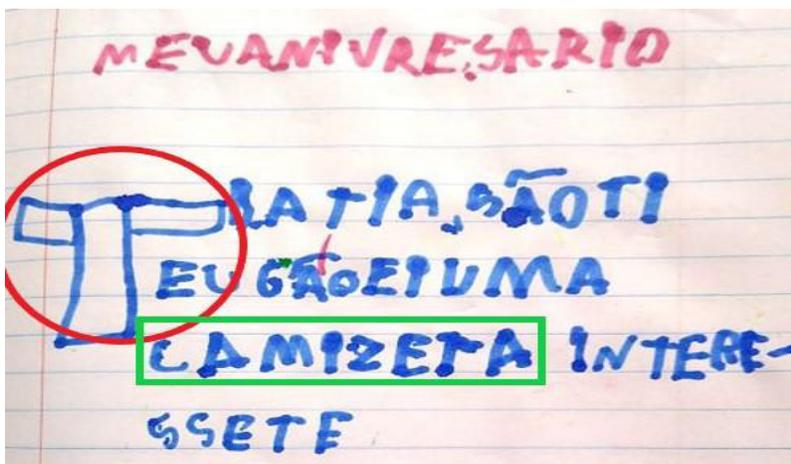
GIO: uma [= dita para EMA escrever]

EMA: u-ma

GIO: CAMISETA / pode sê / na outra linha

EMA: **caaa-miii / ca-miii-zêêê** [= olha para cima como que pensando] **zêêê** [= olha para GIO] **ta**

Recorte enunciativo 4b – Enunciado escrito



Para analisarmos esses recortes enunciativos de aquisição da escrita, retomemos os elementos da enunciação: a intersubjetividade, a referência e os instrumentos linguísticos.

Quanto à **intersubjetividade**, em ambos os recortes, vemos a relação criança-outra sustentando a produção gráfica da criança.

No recorte enunciativo 3, GIO interroga HEL sobre o que ela “escreveu” (“esse é teu nome?”) e a convoca a escrever (“escreve o nome do dindo gordo aqui”). À interrogação, a criança responde afirmativamente (“ééé”), referindo-se à combinação de letras “AHE” (em azul no recorte 3b), que mostra o seu nome próprio (“Helena”) começando a se configurar graficamente. À convocação, a criança responde produzindo rabiscos (em verde no recorte 3b).

No recorte enunciativo 4, GIO convoca EMA a escrever (“o que tu vai escrevê?”) e insiste nessa convocação quando ele começa a desenhar (“tu vai desenhááá? mais a gente vai escrevê!”). À convocação à escrita, a criança responde afirmando que irá desenhar (“eu vô fazê a camisa”). À insistência de GIO para que escreva, EMA responde argumentando em defesa do desenho (“ah, mais eu vô fazê só a camisinha”), o qual abandona quando a MÃE intervém e ordena: “escreveee!”.

O movimento de intersubjetividade se caracteriza, nos dois recortes, por uma convocação do outro para que a criança **se desloque do lugar de falante para o de escrevente**, deslocamento que EMA, por ser já

alfabetizado (aos 7 anos, 1 mês e 16 dias), realiza mais facilmente do que HEL, ainda não alfabetizada (aos 4 anos, 10 meses e 15 dias). Em ambos os recortes, porém, é o outro que conduz a criança à escrita.

Quanto à **referência**, cada recorte apresenta distintas relações entre a escrita e aquilo a que ela diz respeito.

No recorte enunciativo 3, vemos duas relações. A primeira é entre a combinação de letras azuis “AHE” e o nome de HEL, que ela tenta escrever. A segunda é entre os rabiscos verdes e o nome de GIO, que HEL busca “escrever” a pedido dele – rabiscos sem contornos definidos, aos quais a criança atribui diferentes significações: ora, é o “dindo godó”; ora, uma “minhoca”; ora, um “barco”; ora, um “coelho”.

No recorte enunciativo 4, igualmente há duas relações. A primeira é entre o desenho da camiseta (em azul no recorte 4b) e a camiseta como um dos presentes sobre os quais EMA é convocado a escrever por GIO. A segunda é entre o enunciado escrito (o recorte 4b como um todo) e o tema dos presentes de aniversário.

Nos dois recortes, o movimento de referência se caracteriza, de um lado, pela **relação entre a situação e o tema do discurso** e, de outro lado, por um **ir e vir entre uma escrita alfabética e uma escrita não alfabética**.

Se a escrita alfabética (o “nome” de HEL e o enunciado de EMA) contém letras e combinações de letras que a aproximam da fala e, só então, do tema do qual se fala e se escreve, a escrita não alfabética (os rabiscos de HEL e o desenho de EMA) contém formas gráficas que a aproximam diretamente não da fala, mas do tema do qual se fala.

Por isso, se há, na aquisição da escrita, uma passagem da escrita não alfabética para a escrita alfabética, essa passagem não significa superação de um estágio por outro, mas mudança na relação da criança com a escrita, com a qual ela descobre que pode “reproduzir” não só o mundo (ao rabiscar e, sobretudo, ao desenhar), mas também a própria fala (ao escrever com letras e com combinações de letras).

Quanto aos **instrumentos linguísticos**, em ambos os recortes, vemos crianças já constituídas como falantes, utilizando palavras e frases no diálogo falado que mantêm com o outro enquanto escrevem. Porém, o recurso à escrita não é tão estável quanto o recurso à fala – o que não surpreende, visto as crianças serem, ainda, escreventes em constituição.

No recorte enunciativo 3, antes de produzir os rabiscos distantes da escrita alfabética, HEL registra as letras “AHE”, todas letras de seu nome (“Helena”), mas ainda não combinadas na ordem esperada.

Por que “H”, “A” e “E” e não “L” e “N”, as outras duas letras de seu nome? Podemos supor que, nesse momento de sua relação inicial com a escrita, as três letras que produz chamam-lhe mais a atenção pelos seguintes motivos: “H” é a letra inicial de seu nome, enquanto “A” e “E”, por corresponderem a vogais, são mais salientes do ponto de vista sonoro e estão entre as primeiras letras apresentadas às crianças.

Embora ainda não escreva todo o seu nome, HEL se mostra já capaz de reconhecer e de produzir algumas letras dele, além de exibir já alguns saberes (não necessariamente conscientes) imprescindíveis à constituição da escrita alfabética: (a) o de que se escreve da esquerda para a direita; (b) o de que se escreve com mais de uma letra; (c) o de que se escreve relacionando letras.

No recorte enunciativo 4, em uma relação mais íntima com a escrita, EMA produz letras não isoladas ou combinadas fora de ordem, mas combinadas em sílabas e em palavras que formam, em seu conjunto, uma frase, um enunciado completo: “DA TIA SÃOTI EU GÃOEIUMA CAMIZETA INTERE- SSETE” (“da tia Sandi, eu ganhei uma camiseta interessante”). Esse enunciado é antecedido por um título: “MEUANIVRESARIO” (“Meu aniversário”).

Apesar de apresentar algumas instabilidades⁶ tanto fonológicas e ortográficas (como o registro da nasalidade em “SÃOTI” e em “GÃOEI”) quanto morfológicas (como a não inserção de espaços em branco em “MEUANIVRESARIO”), EMA apresenta algumas estabilidades, dentre as quais se destaca a própria conversão da fala em escrita. Com a ajuda tanto do outro (que lhe dita o que deve escrever) quanto da pronúncia silabada da palavra “camiseta” (“caaa / miii / ca-miii-zêêê [= olha para cima como que pensando] zêêê [= olha para GIO] ta”), ele consegue juntar uma sílaba na outra, o que resulta na palavra escrita “camizeta” (em verde no recorte 4b).

Nessa conversão fala-escrita, EMA mostra outros saberes (também não necessariamente conscientes) igualmente imprescindíveis à escrita

6 Para uma reflexão acerca das instabilidades na linguagem, inclusive na aquisição da escrita, ver Chacon (2017).

alfabética: (a) o de que, a sons da fala (fonemas), correspondem letras da escrita (grafemas); (b) o de que a escrita, como a fala, constitui-se de unidades (letras, sílabas, palavras) e de combinação de unidades menores em unidades maiores (letras na sílaba, sílabas na palavra, palavras na frase); (c) o de que é possível “dizer a mesma coisa” pela fala e pela escrita, ou seja, produzir, em uma e em outra, a mesma relação referencial.

Não menos do que na constituição da criança como falante, em sua constituição como escrevente, o dispositivo enunciativo (*eu-tu/ele*)-*ELE* funciona como um recurso explicativo das mudanças de sua relação com a língua. É também dialogando com o outro, em atividades discursivas e em práticas sociais como escrever o nome próprio (cf. recorte 3) e como relatar por escrito um acontecimento (cf. recorte 4), que a criança vai penetrando cada vez mais no funcionamento da escrita.

Concluindo a conversa

Nosso objetivo, neste texto, foi dar uma pequena amostra de como olhamos enunciativamente para a aquisição, pela criança, da fala e da escrita de sua língua materna. Para tanto, apresentamos

- (1) o **dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*** como base teórica que sustenta o olhar enunciativo que lançamos para a constituição da criança como falante e como escrevente, constituição atravessada pelos elementos do dispositivo – a **relação intersubjetiva (*eu-tu*)**, os **instrumentos linguísticos** necessários à produção de **referência (*ele*)** e a **cultura (*ELE*)** como conjunto de normas e de representações sociais que governa os usos da língua;
- (2) recortes enunciativos de crianças em aquisição da fala e da escrita de sua língua materna, recortes cujas análises corroboram o papel primordial das **atividades discursivas** e das **práticas sociais** nas mudanças que se processam na relação da criança com a língua.

Buscar descrever e explicar tais mudanças, à luz do dispositivo enunciativo (*eu-tu/ele*)-*ELE* – fundante da condição de falante e condição de escrevente –, é o que move a agenda de pesquisa de nossa perspectiva aquisicional enunciativa.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995 [1966]. 387 p.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989 [1974]. 294 p.

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: 14 fev. 2022.

DIEDRICH, Marlete Sandra. *Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem*. 2015. 147 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/130026/000968603.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2021.

DIEDRICH, Marlete Sandra. A criança e suas narrativas: a experiência constituída nos ruídozinhos vocais. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (org.). *O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 204-2020. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/universo-benvenistiano>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Problemas gerais de linguística*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. 398 p.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Da referência mostrada à referência constituída: a inserção da criança na língua e na cultura. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 62, n. 00, p. 1-22, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8655640>. Acesso em: 18 set. 2021.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. A relação teoria-empíria e o problema do dado na pesquisa em aquisição da escrita: um olhar enunciativo. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (org.). *O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020b. p. 221-272. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/universo-benvenistiano>. Acesso em: 18 set. 2021.

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: 14 fev. 2022.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. *O problema da referência em Émile Benveniste*. Curitiba: Appris (no prelo, com previsão de publicação no início de 2022).

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. 2007. 293 f. 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: 18 set. 2021.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. 297 p.

SILVA, Carmem Luci da Costa. A relação entre o biológico e o cultural na aquisição da linguagem e a instauração da criança na interdependência entre forma-sentido na língua materna. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (org.). *O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p.165-204. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/universo-benvenistiano>. Acesso em: 18 set. 2021.

SILVA, Carmem Luci da Costa; DIEDRICH, Marlete Sandra; OLIVEIRA, Giovane Fernandes; POZZA, Mariana Machado. *O viver na linguagem: enunciação e aquisição de língua materna*. In: DEL RÉ, Alessandra; FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius (org.). *Olhares diversos na língua(gem) da criança*. Paraíba: Editora o CCTA, 2020. p. 13-39. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17IU-6oEGMgbKySW_zfmpYE2UFx_a_HKP/view?fbclid=IwAR0vbmo3l7Kv-oZ0MTcO5-50TNEPQa3m-VPuvIQRThlyDPummxVwbM9SKD2g. Acesso em: 18 set. 2021.

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: 18 set. 2021.

ARGUMENTAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Angelina Nunes de Vasconcelos

Do princípio – O que é argumentação? Como identificá-la?

O fenômeno da argumentação pode ser definido em diferentes dimensões; do ponto de vista cultural, é uma estratégia social para lidar com a divergência. Enquanto seres sociais, somos frequentemente confrontados com oposições, divergências, contradições e diversidades de opiniões, de julgamentos e perspectivas, desenvolvendo estratégias, enquanto cultura, para lidar com isso. Na sociedade moderna, estas estratégias são estruturadas em organizações discursivas, em sistemas simbólicos complexos atravessados pela linguagem verbal e não verbal. Do ponto de vista discursivo, diferentes culturas possuem estratégias para sinalizar oposição, negociar divergências e fundamentar pontos de vista, estruturando, portanto, modos de argumentar. A partir dessa compreensão, o objetivo do presente capítulo é sugerir estratégias para promoção do desenvolvimento de habilidades argumentativas nos primeiros períodos da educação infantil, visto suas possibilidades verbais e não verbais de elaboração.

Do ponto de vista psicológico, considerando que é na linguagem que nossa mente se organiza, é através da linguagem que organizamos nossos pensamentos, nossa percepção, sentimentos, aprendizagem e nosso conhecimento – é possível dizer que ao nos engajarmos em discursos argumentativos estamos também desenvolvendo nossa capacidade de pensar de maneira reflexiva. Como, por exemplo, a de pensar sobre nosso próprio pensamento – por que faço determinadas afirmações? Por que tenho determinadas crenças? Por que ajo desta ou daquela maneira? Em que me baseio quando tomo decisões? Isso quer dizer que podemos nos valer de nosso próprio pensamento e ações como objetos de reflexão. Segundo essa perspectiva, quanto mais nos engajamos em atividades argumentativas,

mais temos a oportunidade de desenvolver essas habilidades reflexivas, nos tornando mais críticos (LEITÃO, 2007).

A argumentação é então definida a partir dos estudos da pesquisadora Selma Leitão (2007; 2009; 2014) como estratégia discursiva para lidar com a oposição, sendo composta por três elementos: o argumento – que é um ponto de vista fundamentado; a oposição – constituída por um ponto de vista contrário e também fundamentado; e uma resposta – que é uma reação a oposição, ou seja, após ouvir ou se dar conta da oposição, como reajo? Mantenho meu argumento? Modifico-o? Abandono-o? Modifico-o parcialmente? Reafirmo e construo novas fundamentações para meu ponto de vista – estas seriam algumas das possibilidades de resposta existentes. A argumentação existe, portanto, quando esses três movimentos surgem. Quer seja entre uma ou mais pessoas (durante conversas, debates, discussões); quer seja em atividade solitária, quando alguém argumenta consigo mesmo ou com pessoas que não estão fisicamente presentes, mas que são imaginadas, durante a leitura de um livro, por exemplo.

A partir destas discussões, objetiva-se refletir sobre o conceito e características da argumentação, especialmente entre crianças, considerando o desenvolvimento de estratégias e instrumentos para sua introdução enquanto objetivo pedagógico no ensino infantil.

Esses conceitos também valem para a criança pequena? Com que idade a criança começa a argumentar?

No que diz respeito à criança, podemos afirmar que, embora ela já nasça com algumas habilidades e potencialidades, é a partir de sua inserção no mundo social, em interação com adultos e outras crianças, que ela se desenvolve enquanto sujeito. No que diz respeito às habilidades argumentativas, esta se desenvolve a partir do contato com o discurso argumentativo em seu cotidiano, o que acontece a partir de sua imersão na linguagem. Esta imersão, por sua vez, tem início desde o útero materno, visto que por volta do quinto mês de gestação a criança já é capaz de ouvir sons e vozes do mundo ao seu redor (BOYSSON-BARDIES, 1996; NAME, 2011).

No que diz respeito mais especificamente ao desenvolvimento da capacidade de argumentar, embora existam teorias que afirmem que a habilidade argumentativa surge somente mais tarde no desenvolvimento, com

a organização de enunciados complexos (LEITÃO; BANKS-LEITE, 2006), afirma-se aqui que o processo de desenvolvimento da argumentação tem início mesmo antes da produção das primeiras palavras. Ao se deparar com um mundo marcado por diversidades, contrastes e possibilidades, a criança, então rodeada por adultos que nomeiam, agrupam, contrastam e organizam objetos, ideias e fenômenos, apreende também a colocá-los em relações. Relações temporais e espaciais, que posteriormente irão se organizar em estruturas narrativas, e relações de contraste e oposição, em estruturas argumentativas, por exemplo.

Mais especificamente sobre a argumentação, ao longo de seu desenvolvimento, a criança se depara com limites e oposições com certa frequência, tanto físicos – como limites para sua movimentação, obstáculos e resistência de objetos –, quanto sociais – como normas e regras, mediadas pelo mundo adulto. A partir dessas interações, mediadas por adultos, internaliza estratégias e habilidades sociais. A criança reproduz, inicialmente com gestos e ações e, posteriormente, através da fala, por meio de estratégias com as quais “defende” seus pontos de vista e negocia oposições. Em um primeiro momento, esses pontos de vista dizem respeito a temas relativamente simples – como a posse de um objeto ou a recusa de um alimento. Entretanto, do ponto de vista cognitivo, mesmo essas trocas aparentemente simples são conquistas extremamente complexas que envolvem o desenvolvimento da noção de eu e outro, controle, organização e planejamentos das ações e desenvolvimento de funções cognitivas, como criatividade e imaginação. Desse modo, é necessário sensibilidade para compreender e interpretar esses pequenos gestos infantis que traduzem movimentos cognitivos e afetivos complexos.

Na tentativa de demarcar como processos que estão ainda em desenvolvimento, a argumentação pode ser nomeada nesta etapa como protoargumentação, composta por: protoargumento, proto-oposição e protorresposta – o prefixo “proto” marca habilidades em desenvolvimento, mais que ainda não estão completamente organizadas (LEITÃO, 2009).

Crianças são capazes de compreender protoargumentos muito antes de produzi-los, como já dito anteriormente. E sua produção inicia a partir de elementos não verbais, como gestos, ações, expressões faciais, choro, entonações e ritmo de produções vocais. À luz desse conhecimento, uma primeira ação a ser desenvolvida no contexto educacional é, portanto,

sensibilizar os professores para a amplitude dos processos de linguagem que estão em ação na interação com os bebês, para que os adultos que lidam com eles (professores, pais, etc.) os observem, interpretem e reajam aos bebês colocando em palavras as ações da criança, tão logo essa comece a ter contato com a escola. É importante enfatizar o papel da interpretação e da fala do adulto, visto que falar com uma criança que não verbaliza ainda pode parecer contraintuitivo. Muitas vezes observei alunos e mesmo professores permanecerem mudos diante de bebês com a justificativa de que esses ainda não compreenderiam a linguagem verbal, quando exatamente o oposto deveria estar sendo feito. Sendo assim, o adulto deveria constantemente fazer uso da linguagem verbal para interpretar e interagir com bebês, uma vez que a compreensão da linguagem verbal se inicia muito antes da produção das primeiras palavras (BOYSSON-BARDIES, 1996; NAME, 2011).

No que diz respeito especificamente à argumentação, existem pesquisas e publicações que apontam para a produção de argumentos muito cedo no desenvolvimento. Leitão e Ferreira (2006), por exemplo, observaram crianças entre 2 e 5 anos interagindo com seus pais durante as refeições e concluíram que, nesse cenário familiar simples, crianças produzem uma variedade de contra-argumentos para evitar determinados alimentos. Crianças nessa faixa etária são mesmo capazes de antecipar oposições, ou seja, antecipar que os adultos irão se opor a suas ações, desejos e intenções, antes mesmo que os adultos o façam. Por exemplo, uma criança que se aproxima de uma tomada elétrica e diz “não vou tocá-la” está antecipando a oposição do adulto, baseada em experiências anteriores.

Crianças ainda mais jovens, entre 20 e 33 meses, e mesmo aos 6 meses de idade já são capazes de expressar oposições através do choro, choramingos, gritos e ações (VASCONCELOS; LEITÃO, 2016; VASCONCELOS, 2022 VIEIRA, 2012; VASCONCELOS; JIMENEZ; SILVA, 2020). Estes estudos mostram como crianças já nessas idades são capazes de expressar seu “ponto de vista” e seu descontentamento através de modulações vocais, ou seja, variações em altura, duração e intensidade em função, por exemplo, do contexto de interação, mais especificamente em contextos de negação. Elementos gestuais são igualmente importantes, como, por exemplo, presença de certa tensão corporal, movimentação do corpo. Desse modo, o adulto, especialmente no contexto da educação infantil, deve estar atento e sensível a

essa variedade de elementos linguísticos que estão sendo utilizados pela criança e interpretá-los já como processo inicial de desenvolvimento de habilidades argumentativas.

Qual a importância da argumentação (para a vida e para a aprendizagem)?

Do ponto de vista pedagógico, a etapa da educação infantil vem passando por transformações, sendo atualmente compreendida enquanto etapa obrigatória de ensino, com objetivos e métodos próprios. Nesse contexto, é imprescindível questionar o que esperamos dessa etapa do processo de escolarização? Que marcos do desenvolvimento infantil devem ser considerados? A BNCC (2018) oficializa a educação infantil (de 0 a 5 anos) como primeira etapa da educação básica, reconhecendo essa fase não apenas como um direito das mães e famílias, mas como direito da criança, com o objetivo de promover seu desenvolvimento integrado, linguístico, cognitivo, motor e afetivo, desenvolvendo habilidades socioemocionais, preparando cidadãos críticos e reflexivos para a vida em sociedade. Nesse contexto, a habilidade argumentativa entra como objetivo e meio. Ou seja, a argumentação é citada como não apenas uma das competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação infantil, mas, também, é estratégia através da qual seria possível desenvolver consciência socioambiental, promover direitos humanos e adquirir conhecimento. Assim, a BNCC (2018) parece contribuir para compreensão da argumentação como importante habilidade a ser trabalhada em contextos educacionais.

A partir do que foi exposto e das resoluções consideradas na BNCC, constitui objetivo de toda instituição educacional desenvolver cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis; entretanto, como desenvolver esse tipo de postura e ética é ainda uma incógnita. A argumentação pode ser apontada como uma das estratégias possíveis, devendo constituir objetivo pedagógico desde muito cedo.

Se estamos de acordo com o fato de que a argumentação é importante e de que ações protoargumentativas já são possíveis entre crianças muito pequenas, a próxima pergunta seria como desenvolver essa argumentação? Como anteriormente dito, a capacidade de argumentar se desenvolve a partir da participação em situações de interação social que

mesmo precedem a entrada na escola – situações de diálogo, de disputa e de estabelecimento de preferências, como refeições, hora do banho e rituais de higiene e brincadeiras, especialmente envolvendo disputa de objetos. Nesse quadro, existem pequenos sinais dos quais o professor pode estar ciente no propósito de tentar desenvolver habilidades argumentativas na criança: a criança consegue defender um ponto de vista? De maneira verbal, ou não? Como ela constrói justificativas para apoiar seu ponto de vista ou oposição? A criança tem a percepção da existência de diferentes pontos de vista opostos aos seus? Ele é capaz de antecipar a oposição dos outros? Esses seriam apenas alguns dos marcos do desenvolvimento da argumentação para os quais os educadores poderiam estar atentos e sensíveis.

Ainda do ponto de vista pedagógico, uma segunda consideração importante é a de que seria importante incluir dois momentos pedagógicos distintos – desenvolvimento de habilidades de argumentação e uso da argumentação para o ensino de conteúdos. Ou seja, um momento intencional que possibilite o exercício e o desenvolvimento de habilidades argumentativas – como jogos e brincadeiras que envolvam necessidade de apresentar um ponto de vista e lidar com pontos de vista contrários, mesmo que nesse momento ainda de maneira simples, como disputa de objetos – resumidamente, atividades nas quais fosse possível aprender a gerir diferenças e contradições; e um segundo momento de exercício de argumentação, ou seja, de uso da argumentação para interagir ou aprender diferentes conteúdos curriculares, como, por exemplo, argumentação para aprendizagem de conteúdos de História ou Matemática, bem como para desenvolvimento de habilidades socioemocionais ou outras – momento de uso da argumentação para aprender (LEITÃO, 2012). Como exemplo, cito uma situação vivenciada com crianças por volta dos 5 anos de idade que argumentavam sobre a continuidade de uma história na qual a personagem gostaria de viajar. Nesse momento, as crianças começam a debater os elementos necessários para construir um balão – tecido, corda, fogo (como fonte de ar quente), cesto, etc. Através dessa construção, com a mediação do professor, podem aprender conceitos complexos como densidade e flutuação.

Os dois momentos são pedagogicamente importantes para o desenvolvimento de habilidades argumentativas, entretanto, devem respeitar a faixa etária. Para crianças muito jovens (0 – 4 anos), por exemplo, existem habilidades básicas a serem enfatizadas, como substituir o conflito físico

– empurrões e brigas físicas por argumentos verbais, evitando falar ao mesmo tempo que o colega, escutando antes de falar, não interromper e considerar a opinião do colega, dentre outras.

Sugestões para implementação da argumentação na educação infantil

Dito isso, gostaria de compartilhar com vocês duas estratégias simples que estou usando em minha pesquisa, uma com crianças pequenas (0-3 anos) e outra com pequenos um pouco maiores (5-6 anos).

A primeira é uma ideia que me veio enquanto observava meu filho, então com pouco mais de 2 anos, brincar com um jogo de encaixe. O jogo consistia em um suporte de madeira com pinos que se organizam em grupos de um, dois, três e quatro pinos, permitindo o encaixe de peças no formato de círculos, retângulos, triângulos e quadrados, respectivamente. Entretanto, com alguma perseverança, era possível encaixar, por exemplo, o retângulo (que possuía dois furos para ser encaixado no grupo de dois pinos) no lugar destinado ao círculo (um pino); mesmo que mal encaixado, o jogo permitia esse tipo de uso. Vendo meu filho tentar montar as peças, observei o quanto ele se frustrava – batia, gesticulava, gritava e jogava o objeto. E comecei a me dar conta de como o brinquedo em si estava em oposição às ações que ele estava tentando realizar. Ou seja, a própria estrutura do brinquedo gerava limites para as possibilidades de ação e encaixe que ele tentava executar. Neste dia, achei que poderia usar esse tipo de jogo, em que as oposições surgiam espontaneamente para a criança, e observar como as crianças lidavam com isso, estimulando o desenvolvimento de estratégias para lidar com a oposição com isso, e, como consequência, estimulando o desenvolvimento da argumentação.

É necessário afirmar que outras situações argumentativas espontâneas surgem no cotidiano infantil e em contextos de sala de aula, por exemplo, disputas por objetos e brinquedo ou oposições em cumprir uma regra, as quais, se o professor e/ou cuidador estiverem aptos a identificar e explorar, podem ser ricas para o desenvolvimento da argumentação. Como exemplo, é possível citar uma situação na qual crianças disputam objetos e o adulto usualmente interfere com a finalidade de encerrar a discussão – sugerindo divisão ou partilha de brinquedos –, mas que poderia ser explorada a partir da argumentação, possibilitando que cada criança apresente

uma alternativa de solução ou seu ponto de vista do conflito (mesmo que de maneira simples, como “eu peguei primeiro” ou “ele já brincou”, mas que são oportunidades de reorganizar suas oposições em regras, ordens etc.). Ou situações nas quais crianças se recusam a tomar banho ou aceitar um alimento, e que podem possibilitar argumentações. Cada situação tem características diferentes e promovem, portanto, o desenvolvimento de diferentes habilidades como a oposição, a compreensão de regras, justificações de pontos de vista e respostas. Por isso é importante haver riqueza e diversidade na educação infantil (e na educação de maneira geral), bem como permitir que as crianças discutam com os adultos e também entre si, sem a supervisão de um adulto, visto que cada uma dessas situações permitirá desenvolvimentos diferentes. Nesse sentido, é importante ressaltar que nem toda interação em contexto educacional precisa ser direcionada e mediada por adultos, pois existem processos que só ocorrem entre pares, como será mais bem explorado a seguir (ARENDE, 2019). Essa diversidade de cenários deve então ser explorada nos contextos educacionais, cabendo aos educadores desenvolver as próprias habilidades argumentativas, bem como suas habilidades para identificar, interpretar e organizar situações argumentativas entre as crianças, estimulando a aprendizagem da argumentação.

Considerando a necessidade de aproveitamento dessas situações espontâneas, mas também do planejamento de ações intencionais, sugere-se aqui o uso do jogo de encaixe como estratégia para mobilização e desenvolvimento de estratégias para lidar com a oposição, aspecto central da argumentação (definida, como inicialmente já apresentado, pela presença de três elementos – argumento, oposição e resposta). Para introdução do jogo, sugiro o uso de duas estratégias, inicialmente um jogo mais simples, que permite mais movimentos por parte da criança, o que já foi descrito aqui e, posteriormente, um segundo jogo mais complexo que aumenta o nível de frustração da criança, pois só permite que cada peça seja encaixada no lugar correspondente, enquanto o primeiro jogo ainda permite que a criança encaixe uma mesma peça em mais de um local. Desse modo, os jogos aumentam o nível de complexidade e de oposição às possibilidades de ação da criança.

Assim, a intervenção poderia ter início com o jogo mais simples, introduzindo jogos mais complexos progressivamente, No que diz respeito

ao uso do jogo em si, embora ele possa ser usado de maneira espontânea pela criança, como já pontuado, sugerimos aqui seu uso a partir de um roteiro no qual o adulto possa mediar o desenvolvimento de habilidades infantis para lidar com a oposição do brinquedo. É extremamente importante sublinhar a importância do papel de mediador do adulto. Não se trata apenas de apresentar o jogo e deixar a criança explorar livremente (embora essa estratégia também seja possível); é necessário também mediar esse desenvolvimento. Para tanto, sugiro alguns passos, enquanto pequeno roteiro, que pode ser usado em espaço de dias, semanas e mesmo meses, a depender das possibilidades e dos ritmos de desenvolvimento de cada criança: 1. Explorar livremente – o primeiro passo seria a apresentação do brinquedo e permitir o livre explorar da criança; o objetivo desse passo é o de permitir a familiarização da criança, deixar que ela vivencie a oposição, experimente os limites do brinquedo e tente lidar com ele. Nesse momento, é preciso observar como a criança usará diferentes estratégias, como gritar, jogar o brinquedo, pedir ajuda ao adulto, entre outras; 2. Modelo adulto – o segundo momento seria o de engajamento do adulto, oferecendo um modelo de ação para imitação da criança. É quando o adulto poderia brincar com a criança, demonstrando como ele mesmo interage com o brinquedo, colocando as peças nos lugares correspondentes e deixando-a observar, ao explicar em voz alta o que está fazendo; 3. Brincar livremente com imitação – em seguida, possibilitar que a criança explore o brinquedo novamente e observar como ela introduz novos modelos de ação com o objeto; 4. Brincar mediado – conforme a criança explora seu brincar, o adulto, através de sua fala, à medida que observa a receptividade e o desenvolvimento da criança, pode interpretar, nomear, organizar e sugerir possibilidades de ação com perguntas como: – esta peça encaixa aí? Este é o lugar correto para esta peça? Ou onde será que esta peça deve ir? etc. Em seguida, podendo organizar afirmações mais assertivas – “esta peça não caberá lá, tente assim, podemos mudar a posição da peça ou podemos tentar outros espaços”, sugerindo que a criança lide com a oposição do jogo através da mudança de ações, tentando outros espaços, outros movimentos ou outros objetos, explorando o desenvolvimento de controle da própria ação (desenvolvimento motor e autocontrole), a imaginação (antecipar ações antes de realizá-las) e a revisão de seu ponto de vista – tentando estratégias alternativas. Em adição, ao longo do processo diversas

possibilidades surgem, como a disputa de objetos, mais de uma criança querendo a mesma peça ao mesmo tempo, ressignificação de objetos, a criança tentar incluir outros objetos na brincadeira ou usar os mesmos objetos para outras finalidades (como agrupar as peças, empilhar, esconder, entre outras). Nesse contexto, o adulto pode também mediar as possibilidades de oposição, por exemplo, como a criança argumenta o uso do objeto em detrimento de outra criança? Nesses movimentos, ocorrem argumentos entre crianças que diferem muito dos movimentos que ocorrem entre adultos. Por exemplo, ao interagir com adultos, os movimentos argumentativos se focam em lidar e reduzir o papel de autoridade do oponente, contornando a hierarquia adulto-criança, com humor ou evitando a confrontação direta. Entre crianças, as ações se focam em tentar sobrepujar o oponente, ou tentando enunciar regras gerais (como, “tem que dividir”, “não pode pegar tudo”), ou tentando explicitar suas vontades enquanto ordens (“eu quero esse”, “você tem que me dar esse”).

Aqui também existem alguns aspectos a que o mediador pode estar atento: por exemplo, se a criança observa a situação e organiza seus movimentos antes de agir, antecipando as possibilidades do brinquedo. Muitas vezes podemos ver a criança fazendo isso através de movimentos corporais – por exemplo, quando a criança inicia um movimento e o interrompe, parando no meio do caminho, ou se movendo de maneira hesitante, como se avaliasse suas ações enquanto as realiza. Nesse momento, a criança precisa ainda da ação para organizar seus pensamentos, sendo incapaz de imaginar o movimento e suas consequências antes de realmente executá-los. Aos poucos, ela será capaz de imaginar e antecipar os movimentos e as consequências de suas ações antes de realizá-las, em sua imaginação, através da linguagem, libertando-se da necessidade de ação concreta. Por exemplo, balançando a cabeça negativamente, mesmo antes de agir, como se antecipasse que o movimento não funcionará, ou conversando e enunciando “não” consigo mesma. É importante notar que esse desenvolvimento cognitivamente surpreendente pode ser percebido por meio de pequenas ações e gestos infantis. É necessário, portanto, ser sensível e atento a pequenos gestos, olhares, movimentos de cabeça, pois uma ação simples, como cruzar os braços e olhar o jogo, pode sugerir antecipação e planejamento de movimentos. Essa transição da ação para a fala é extremamente importante do ponto de vista do desenvolvimento da criança.

Uma segunda estratégia, usada com crianças um pouco mais velhas (5-6 anos), é inspirada no trabalho de Almeida (2009) através da leitura de histórias. Essa atividade, embora habitual e rotineira no contexto escolar, é aqui estruturada de uma forma diferente do usual, pois normalmente os professores contam histórias fazendo perguntas sobre os acontecimentos progressos da história (focalizando a memória ou recontos) ou focando na contagem e em características dos elementos que surgem na narrativa (número de personagens e cores de objetos, por exemplo). Sugere-se aqui que a leitura da história seja interrompida com perguntas de inferência, ou seja, com foco no futuro e continuidade da história, para que as crianças tentem imaginar o que acontecerá a seguir na história – produzindo inferências. Nesse método, durante a leitura, a história é interrompida e é solicitado à criança que tente imaginar o que vai acontecer a seguir. Nesse contexto, cada criança apresenta uma proposição diferente para continuação da história, e cabe ao mediador estimular a produção de argumentos, solicitando que a criança explicita e justifique a sua opinião (justifique o seu ponto de vista) e explicitando as oposições, ou seja, contrastando as oposições das alternativas construídas por cada criança, estimulando a argumentação entre elas. Observa-se, novamente, a importância do papel do mediador: cabe a ele solicitar que as crianças elaborem seus pontos de vista, contrapondo posições diversas e estimulando a argumentação. Essa estratégia teria como objetivo tanto o desenvolvimento de habilidades argumentativas, com o desenvolvimento de habilidades de escuta e ponderação da oposição, de justificativas e elaboração do ponto de vista, bem como a aprendizagem de conteúdos específicos, pois diversos conceitos são mobilizados no momento da produção de fundamentos. Por exemplo, para justificar sua posição de que um personagem da história iria construir um balão, as crianças iniciaram uma listagem de todos os elementos que seriam necessários para essa produção – um cesto, lençol, fonte de calor, corda etc., expandindo o conceito e a aprendizagem de conteúdos a partir da construção de argumentos. É possível listar ainda outros benefícios que decorrem do engajamento nessas atividades, como a possibilidade de resignificação de eventos diários e papéis sociais. Muitas vezes a criança resgata acontecimentos do seu cotidiano e os elabora através da história (em uma história em que não quer tomar um medicamento, a criança resgata suas vivências com essa situação também; ou sua experiência com a ideia

de família, autoridade etc). Como já dito, existem interações e argumentos que se desenvolvem somente na interação entre pares da mesma faixa etária; desse modo, é muito importante possibilitar argumentos entre as crianças nas quais cada uma delas tem a mesma possibilidade de fala e de reorganização de sua oposição. É preciso enfatizar a centralidade da criança, na qual o momento de leitura, em vez de sua participação passiva, sentada e ouvindo o desenrolar da narrativa, é capaz de proporcionar participação ativa, com a condução e intervenção na atividade.

Desse modo, ressaltamos como as atividades aqui sugeridas podem ser facilmente implementadas com o objetivo de ensino intencional da argumentação e do uso da argumentação para aprendizagem de conteúdos específicos e desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, emocionais, de linguagem e interação, dentre outras.

Para concluir

Foi objetivo deste texto discutir os principais elementos e características que definem a argumentação, verificando como seu desenvolvimento tem início desde muito cedo na infância e sugerindo estratégias de inclusão e elaboração destas habilidades na educação infantil. Nesse sentido, espera-se que o leitor seja capaz, após a leitura, de identificar situações argumentativas em seu cotidiano, especialmente na interação com crianças, vislumbrando a possibilidade de argumentação já na interação com bebês, através de jogos e brincadeiras. Nessa direção, ressalta-se o papel da interpretação do adulto em seu papel de mediador através da linguagem, atribuindo sentido a ações, gestos e vocalizações da criança, não só, mas também para o desenvolvimento da argumentação.

Destacam-se também como a própria BNCC (2018) traz como um dos objetivos da educação infantil o “lidar com as diferenças”, respeitando o outro em suas características físicas, culturais e psicológicas; bem como o objetivo pedagógico frequentemente pontuado de formar alunos críticos e cidadão reflexivos. A argumentação é apontada aqui como estratégia para fomento dessas habilidades, de maneira intencional, sistematizada e refletida.

As duas estratégias aqui sugeridas – uso de jogos de encaixe e leitura de histórias – são frutos de atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas

no âmbito do instituto de psicologia da Universidade Federal de Alagoas em parceria com instituições públicas de educação infantil. Nesses espaços, ambas as estratégias foram aplicadas e modificadas em contextos educacionais e também familiares. Temos já diversos exemplos de aplicação e análise, os quais não puderam ser aqui explorados por questões de dimensão do texto, mas convido o leitor a explorar os textos apontados nas referências.

Referências

ALMEIDA, G. N. M. de. *Inferência de predição e argumentação em uma atividade de leitura de histórias em sala de aula*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ARENDT, B. Discourse acquisition in peer talk—the case of argumentation among kindergartners. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 23, p. 100-342, 2019. Disponível em : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0957926509353847>. Acesso em: out. 2022.

BOYSSON-BARDIES, B. *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob, 1996.

BRASIL, Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: out. 2022.

LEITÃO, Selma. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluri*, Medellín, v. 12, p. 23-37, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580372>. Acesso em: out. 2022.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (UFRGS. Impresso), v. 20, p. 454-462, 2007.

LEITÃO, Selma. Argumentação na sala de aula: argumentar para aprender e aprender a argumentar. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 95-115.

LEITÃO, Selma. (Auto)argumentação na linguagem da criança: momento crítico no desenvolvimento do pensamento reflexivo. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PSICOLOGIA, 6., 2009, Belém. *Anais...*, 2009.

LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 45-62.

LEITÃO, S.; FERREIRA, A. P. M. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In: MEIRA, L.; SPINILLO, A. G. (org.). *Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. Recife: Editora da UFPE, 2006, p. 236-258.

LEITÃO, S.; DE CASTRO, J. Argumentação de crianças do primeiro ano fundamental sobre temas curriculares. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 145-171.

NAME, C. A aquisição da linguagem sob a ótica do processamento. In: CAVALCANTE, M.C.B; FARIA, E. M. B.; LEITÃO, M. (org.). *Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas*. João Pessoa: Ideia/ Editora Universitária, 2011. p. 173-196.

VASCONCELOS, A. N.; LEITÃO, S. Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. *Alfa: Revista de Linguística* (Unesp. Online), v. 60, p. 119-146, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/MQp8NrXyxDzCwj5GB5vbdSj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out. 2022.

VASCONCELOS, A. N.; BARBOSA, L. M. Argumentação na educação infantil: promovendo estratégias de desenvolvimento da argumentação no ensino básico. *Revista Currículo e Docência*, v. 2, p. 42-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CD/article/download/248106/36529>. Acesso em: out. 2022.

VASCONCELOS, A. N.; JIMENEZ, B. V.; SILVA, F. J. M. T. Argumentação e aquisição da linguagem: desenvolvimento e educação infantil. *Cadernos de Linguística*, v. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/119>. Acesso em: out. 2022.

VASCONCELOS, Angelina Nunes. Emergência da negação e prosódia: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa. 2017. 1 recurso online (219 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1631176>. Acesso em: 5 dez. 2022.

VIEIRA, A. J. Condutas argumentativas na fala infantil: um olhar sobre a constituição da subjetividade. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M. (org.). *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

A LINGUAGEM DIRIGIDA À CRIANÇA

Christelle Dodane

Para Lev Vygotsky e Jérôme Bruner, o desenvolvimento é um processo interativo (modelos interacionistas de desenvolvimento, Vygotsky e Bruner). As crianças aprendem por meio da interação com seus parceiros adultos, e a linguagem é um dos instrumentos de socialização. Aprender a se comunicar começa bem no início da vida. Os adultos são capazes de diferenciar os primeiros choros, bem como as primeiras vocalizações, e o bebê vai gradualmente aprendendo a diferenciar suas produções vocais dependendo do contexto e do efeito que ele busca ter nos adultos ao seu redor. Gradualmente, os adultos vão adaptando sua forma de falar às capacidades da criança e adotando um registro particular denominado "Linguagem Dirigida à Criança" (LDC), que se encontra em um grande número de culturas. Neste capítulo, descreveremos esse tipo de linguagem, bem como o papel que ele desempenha no desenvolvimento da linguagem infantil. Essa questão já foi bastante discutida e hoje há um debate sobre sua influência no processo de aquisição da linguagem.

Qual é a linguagem dirigida à criança?

Quando um adulto se dirige a uma criança e, em particular, uma mãe a seu filho, ele adota uma forma particular de falar, extremamente simplificada em termos de sintaxe, significado e repertório fonológico: essa é a linguagem dirigida à criança (LDC), também chamada de "manhês" ("*motherese*" em inglês). A LDC é caracterizada por uma notável musicalidade (PAPOUSEK; PAPOUSEK, 1981; FERNALD, 1989), que se expressa por meio de parâmetros prosódicos fortemente exagerados. De acordo com Papousek e Papousek (1981, p. 171), a LDC constitui a experiência musical mais antiga de uma criança. Papousek acrescenta, em outro artigo (1995, p. 104), que "os pais e os que estão ao redor do bebê mostram uma propensão intuitiva

para falar com o recém-nascido e fornecer-lhe o que pode ser assimilado às primeiras formas de educação musical”.

Sabemos que os fetos já preferem a LDC ainda no útero da mãe. Essa preferência persiste durante o primeiro ano de vida. Bebês de 2 dias preferem esse tipo de fala (FERNALD, 1985; COOPER; ASLIN, 1990), embora os contornos de entoação sejam sintetizados (FERNALD; KUHLM, 1987). Fernald (1985) testou 48 bebês de 4 meses; desse total, 33 orientam suas cabeças com mais frequência na direção do alto-falante que transmite a LDC. Papousek e Papousek (1981, p. 173) observam as manifestações de alegria e prazer no bebê ao ouvir a LDC. Fernald e Kuhl (1981) isolaram os parâmetros acústicos que permitem diferenciar entre a LDC e a linguagem dirigida a um adulto (LDA). Assim, mostraram que a preferência por LDC era mantida apenas pela frequência fundamental¹ (f_0), um parâmetro provavelmente altamente saliente para bebês, mais saliente do que ritmo, formantes e amplitude (FERNALD, 1984; FERNALD; KUHLM, 1987; KATZ *et al.*, 1996). Eles também preferem um discurso em que a f_0 varia (FERNALD, 1985; FERNALD; KUHLM, 1987), e contornos em que a frequência fundamental aumenta rapidamente (FERNALD, 1989). Aos 8 meses e meio, os bebês continuam a preferir a LDC, enquanto os adultos não mostram preferência por esse tipo de linguagem (KELMER NELSON *et al.*, 1989). Essa preferência dura até os 19 meses, quando o progresso da criança na aquisição da sua língua nativa parece não depender mais desse estilo de fala.

Quais são suas características?

As características acústicas da LDC foram descritas principalmente por Papousek e Papousek (1981), Stern *et al.* (1983) e Fernald (1989). Na LDC, o tom da voz é de 3 a 4 semitons mais alto. A mãe fala como se sua cavidade bucal fosse do mesmo tamanho da do bebê, com voz palatina.²

Observamos uma grande continuidade na evolução da melodia, comparada com sua variabilidade na fala adulta (FERNALD; SIMON, 1984): há muito

1 A frequência fundamental (em Hertz) é o parâmetro acústico que corresponde na altura (= com variações de graves e agudos). Ela determina o tom do som e corresponde à frequência de vibração das cordas vocais.

2 Uma voz palatina é uma qualidade de voz onde os sons são produzidos na região palatal da boca. Palato se refere à região do céu da boca.

glissandi³ e poucas mudanças abruptas. Os contornos de entoação são muito exagerados, mas sua configuração permanece simples e unidirecional (de cima para baixo ou de baixo para cima) e são repetidos constantemente pela mãe. Essa continuidade e simplicidade os tornam particularmente fáceis de serem processados pela criança. Em particular, eles permitem que ela localize facilmente a fonte, ou seja, a pessoa que fala com ela e mantenha sua atenção fixada nessa fonte. “A entoação exagerada da fala das mães, com sua amplitude de tom e um alto grau de continuidade na altura, portanto, maximiza tanto o contraste perceptivo, necessário para engajar e manter a atenção infantil, quanto a coerência perceptual, facilitando a tarefa de seguir a voz de um único falante” (FERNALD, 1984, p. 13).

Esses contornos de entoação são compostos por “bons intervalos”, ou seja, intervalos com razões de frequência simples e, portanto, facilmente decodificáveis pelo sistema perceptivo (BURNS; WARD, 1982; RAKOWSKI, 1990): terças, quartas, quintas e oitavas (FERNALD, 1976) são predominantes. O grau de variação da melodia da LDC é alto, o que lhe confere uma grande musicalidade. Cinco ou seis contornos prototípicos aparecem regularmente na LDC. Os contornos de entoação ascendentes são usados para chamar a atenção do bebê, enquanto os contornos em forma de sino, que são mais amplos (cf. Figura 1), são usados para atrair sua atenção. Às vezes eles são usados em perguntas, mesmo que as sentenças não sejam interrogativas (FERGUSON, 1977). O alcance tende a ser mais estreito nos contornos descendentes, de modo a acalmar a criança (PAPOUSEK; PAPOUSEK, 1981).

3 Um glissando é um termo musical genérico de origem italiana que designa um deslizamento contínuo de uma nota a outra, ou a passagem de uma nota a outra por um grupo de notas intermediárias.

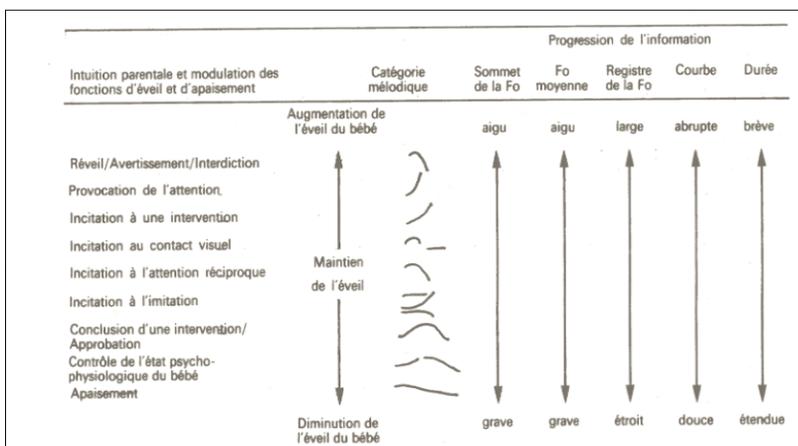


Figura 1: as melodias do LDC (PAPOUSEK, 1995, p. 112).

Esses contornos de entoação correspondem notavelmente aos princípios básicos da percepção da forma, em particular às leis de proximidade e semelhança (FERNALD, 1984) e à lei do destino comum (FASSBENDER, 1995). Na LDC, a maioria dos enunciados são curtos, sem sentido e gramaticalmente incompletos, mas tendem a ser completos ao nível da entoação (BROEN, 1972). Em relação aos outros parâmetros prosódicos, os enunciados são produzidos com mais regularidade e mais ritmicidade. O fluxo de fala se adapta à condição do bebê: se ele estiver atento, o fluxo será mais lento e os enunciados mais rítmicos; em contraste, o fluxo acelera quando o bebê não está prestando atenção. Ele fica mais lento quando a criança está adormecendo (PAPOUSEK; PAPOUSEK, 1981). Não apenas há mais pausas entre os diferentes segmentos, mas essas pausas também são prolongadas. Finalmente, a LDC é caracterizada por grandes mudanças de amplitude.

O nível segmental é completamente distorcido em favor dos exageros produzidos no nível da prosódia. As palavras são transformadas e substituídas por diminutivos, como “*doggie*” para “*dog*” em inglês (cachorro, em português) e por reduplicações (“*chachat*” para “*chat*” em francês – gato em português). Tudo acontece como se o nível segmental fosse deixado de lado, pois era secundário no início da aquisição da linguagem. Em contraste, as vogais são prolongadas como seriam em uma canção. Dentro da sílaba, é a vogal que carrega o contorno melódico. Porém, na LDC, o exagero dos contornos de entoação ajuda a destacar as vogais. Por outro

lado, o grande número de monossílabos do tipo vogal ou vogal-consoante sugere a importância desses sons na aquisição.

Kuhl *et al.* (1997) estudaram as vogais da linguagem dirigida a bebês americanos, russos e suecos de 2 a 5 meses. Descobriu-se que as mães usam a prosódia para chamar a atenção de seus bebês para as três vogais [i] [a] e [u] e demoram para conseguir uma resposta. Além dos trabalhos ocasionais de Robin, ainda não temos uma descrição completa da LDC para o francês.

Todos esses ajustes vocais que supostamente se adaptam às capacidades de processamento da criança para fins de aquisição podem ser qualificados de “pedagogia” com a diferença de que a pedagogia é um processo consciente, enquanto essas adaptações são totalmente inconscientes por parte dos pais. Esses ajustes são de fato feitos de uma forma intuitiva e natural e muito raramente usados fora do contexto de interação com um bebê (FERNALD; SIMON, 1984). Esse tipo de linguagem é usado também por crianças de 2 a 4 anos ao falar com crianças mais novas ou com objetos substitutos de animais, como bonecas ou pelúcias. Em um outro contexto, encontramos ajustes vocais semelhantes no que Giacomini e Hérédia (1986) chamam de “cooperação exolingual”. Essa cooperação ocorre entre o professor de línguas e o aluno estrangeiro. Como uma mãe falando com seu bebê, o professor exagera a entoação e o ritmo ao se dirigir ao aluno, provavelmente para facilitar sua compreensão e sua aprendizagem. Em ambos os casos, o falante adapta sua forma de falar às capacidades de seu interlocutor, de forma a “puxá-lo” gradativamente para um conhecimento mais complexo. É, portanto, um processo educacional por excelência. No que diz respeito à LDC, os adultos são bastante capazes de reconhecer esse tipo de linguagem a partir de suas características prosódicas ampliadas; conseguem até diferenciar uma LDC produzida na presença da criança de uma produzida na ausência da criança (linguagem dirigida a uma boneca, por exemplo). E, no entanto, quando eles produzem esse tipo de discurso, não têm consciência ao fazer esses ajustes. A mãe, em particular, acha difícil reproduzi-los na ausência do filho (FERNALD, 1976): “é mais que uma melodia. É um tutorial real e eles nem sabiam que estavam fazendo isso⁴” (KUHLE *et al.*, 1997).

4 “More than a melody. It’s a real tutorial and they didn’t even know they were doing it” (KUHLE *et al.*, 1997).

Essas características mudam com a idade da criança?

As características da LDC não permanecem estáticas e a mãe adapta sua fala à medida que a criança cresce: ela insere cada vez mais palavras isoladas, faz pausas e interrompe suas frases com muito mais frequência (BROEN, 1972). Essas características tornam-se mais fortes até o bebê completar 4 meses e, depois, atenuam. É exatamente quando a díade mãe-filho passa por um período de interação face a face muito intenso. A mãe usa os contornos de altura crescentes para atrair a atenção do bebê quando ele desvia o olhar, então usa os contornos de “sino” para manter o contato visual com ele (STERN *et al.*, 1982), até por volta dos 6 meses. Posteriormente, quando o bebê chega aos 14 meses, ela enfatiza o predicado, ou seja, a nova informação veiculada pelo enunciado, por meio de tom mais agudo e de uma intensidade maior. Ela coloca as palavras-chave na posição final (FERNALD; MAZZIE, 1991), para que as crianças as encontrem mais facilmente. Ao mesmo tempo, a habilidade do bebê de entender as palavras de sua língua materna está se desenvolvendo rapidamente. Desde os 8 meses, ele é realmente capaz de reconhecer palavras fora do contexto e, aos 11 meses, sua atenção se concentra por mais tempo em palavras familiares, mesmo que estejam foneticamente alteradas. Por fim, é com cerca de 12 meses que aparecem as primeiras palavras isoladas, a partir do balbúcio misto. De acordo com Kuhl *et al.* (1997), vogais e consoantes são pronunciadas pela mãe de forma mais distinta quando a criança começa a falar (com hiperarticulação) do que quando ela é mais nova ou, ao contrário, mais velha (MALSHEEN, 1980). O manhês, portanto, se adapta intuitivamente às capacidades perceptivas do bebê e deve evoluir de acordo com o desenvolvimento; “para ser eficaz, os sinais comunicativos da mãe devem estar bem adequados às capacidades perceptivas e limitações do jovem” (FERNALD, 1989, p. 10). Cria-se, portanto, um jogo de espelho entre mãe e filho: a mãe disponibiliza ao filho informações sobre as unidades linguísticas importantes no sinal de fala e continua a fazê-lo até o momento em que “sente” que o bebê está pronto para dar um passo mais difícil na aquisição da linguagem.

Podemos dizer que a forma como os adultos se dirigem aos bebês é algo universal? Ou há diferenças de acordo com as línguas e culturas?

Embora todos os pesquisadores concordem que as crianças devem ser expostas a uma língua para começar a aprendê-la, eles estão menos de acordo em relação à forma que essa exposição deve assumir. É a natureza da LDC que está em debate. Na verdade, a teoria inatista minimiza a importância do que os estudiosos chamam de “input”. Para Chomsky, a LDC é, na melhor das hipóteses, uma versão empobrecida da linguagem, cheia de erros, hesitações, rupturas de construção, reformulação, pausas e outras disfluências (argumento da pobreza do estímulo). A LDC seria, portanto, insuficiente para permitir que a criança construa a gramática de sua língua. Para resolver esse problema, Chomsky propôs uma solução inatista: a criança nasceria com uma faculdade inata, um conhecimento linguístico das propriedades universais da linguagem. Restaria apenas à criança determinar, a partir da língua que ouve em seu entorno, quais parâmetros correspondem àquilo que ela ouve (por exemplo, um desses parâmetros pode especificar que uma língua pode ter um sujeito obrigatório, como em inglês, ou opcional, como em espanhol ou português). A teoria gerativa afirma que os parâmetros inatos podem ser ajustados pela criança a partir de informações mínimas presentes em seu ambiente de linguagem. Essa visão, pode-se imaginar, deu origem a muitos debates e alternativas. Uma onda de estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980 desafiou essa visão de discurso empobrecido. Na verdade, como vimos acima, a LDC é na verdade muito adequada ao interlocutor, altamente gramatical e, na sua forma, virtualmente livre de erros, o que oferece uma imagem muito diferente de seu papel na aquisição. Além disso, como vimos com pesquisadores como Vygotsky e Bruner, a criança poderia construir sua gramática a partir da interação e das funções comunicativas. A tarefa da criança, portanto, seria vista como a capacidade de induzir a gramática de sua língua a partir de seu ambiente linguageiro. A LDC poderia, portanto, fornecer um modelo de linguagem mais simples do que aquela normalmente dirigida aos adultos. Pode fornecer à criança informações sobre a organização linguística de sua língua materna. Outra hipótese é que a própria criança pode ser a fonte da simplificação do “input”. Segundo Newport (1990), a

percepção e a memória da criança são limitadas, o que lhe daria uma vantagem. De fato, por causa dessas limitações, ela começaria lidando com as propriedades mais simples da linguagem e só acessaria formas mais complexas quando estivesse pronta para analisá-las.

Mas embora pareça facilitar a aquisição, a questão que permanece é se a LDC é realmente necessária para essa aquisição. Para alguns autores, as crianças também podem aprender muito com uma fala que não seja simplificada. Portanto, não haveria influência significativa da LDC na aquisição, exceto talvez no léxico. Na verdade, não existe uma precocidade óbvia e automática nas crianças com quem conversamos muito e que corrigimos. Por outro lado, existem exceções particularmente conhecidas em casos em que os pais não mudam a maneira como falam quando se dirigem aos filhos. Embora as sociedades ocidentais considerem que as crianças devem participar das interações desde o nascimento, isso não é o mesmo em todas as culturas. Outras sociedades não veem a criança como um parceiro de interação até que ela seja capaz de produzir palavras identificáveis. Por exemplo, na cidade de Trackton, em Carolina do Sul, escolher uma criança que ainda não fala como parceiro de conversa será considerado uma afronta e um comportamento estranho (HEATH, 1983, p. 86). Embora as crianças javanesas sejam objeto de grande orgulho e carinho, suas mães não falam muito com elas porque consideram que não entendem o que lhes é dito. Descrições semelhantes foram feitas para a comunidade de Samoa (sudeste do Pacífico) e para os Kalulis em Papua-Nova Guiné. Neste último, portanto, a mãe não só se encarrega das respostas que seu filho deveria dar se ele pudesse falar, mas também o que o filho mais velho deveria dizer ao irmão mais novo. Portanto, não há simplificação da linguagem. Na verdade, considera-se que a criança deve ouvir uma fala complexa e não simplificada. Os Kaluli ficam, portanto, surpresos com o fato de os americanos produzirem “conversas infantis” e se perguntarem como as crianças conseguem aprender a linguagem (SCHIEFFELIN, 1990).

Portanto, há uma variação considerável entre as culturas na maneira de falar com as crianças. Como acabamos de ver, existem duas estratégias culturais diferentes. Em algumas culturas (ocidentais, por exemplo), considera-se que as crianças devem se comunicar muito cedo e que devem se tornar parceiros de conversação, e por isso é preciso dirigir a eles em uma linguagem simplificada. Em outras culturas (por exemplo, Kaluli, Samoa),

as crianças são consideradas parceiras de conversação apenas quando são capazes de produzir suas primeiras palavras; portanto, não há necessidade de falar com elas em uma linguagem simplificada. Apesar dessa diferença de estratégia, não há muita diferença na aquisição da linguagem. Para Ochs e Schieffelin (1995), pesquisadores que descreveram as interações de povos Kaluli e Samoa com seus filhos, o desenvolvimento da linguagem, portanto, não pode depender da LDC. Qualquer linguagem, mesmo sem simplificação, pode de fato ser usada por crianças porque contém muitos sinais sobre sua estrutura linguística. Mas temos que nuançar essa afirmação porque, embora as mães Kaluli não falem diretamente com seus filhos, elas ainda orientam a interação e fornecem muitas informações sobre como essa interação funciona.

O manhês também pode ser utilizado com animais? É a mesma coisa ou podemos perceber que há diferença?

Uma estranha semelhança entre a linguagem dirigida a animais de estimação (LDA) e a LDC foi anotada anteriormente (HIRSH-PASEK; TREIMAN, 1982), embora nenhuma comparação objetiva do tom ou dos componentes afetivos da fala tenha sido feita. Será que essa semelhança com a LDA implica que uma hiperarticulação vocálica também ocorre quando falamos com nossos animais de estimação? Nós estamos (talvez inconscientemente) tentando ensinar nossos animais a falar ou pelo menos a entender nossa língua? Ou será que a hiperarticulação vocálica seja simplesmente um subproduto da fala altamente emocional que usamos para falar aos nossos bebês e animais de estimação? Um estudo de Burhnam, Kitamura e Vollmer-Conna (2002) com 12 mães e 12 animais de estimação (cachorros e gatos) mostrou que a LDC e a LDA são semelhantes, mas diferentes da fala dirigida por adultos em termos de altura e de afetividade. Mas apenas a LDC contém vogais hiperarticuladas. Então, essa hiperarticulação vocálica não acompanha registros especiais simplesmente porque esses registros diferem da fala adulta em altura e afetividade. Em vez disso, parece ser um dispositivo didático: mães exageram suas vogais quando se dirigem a seus bebês, mas não a seus animais de estimação.

E essas adaptações que nós fazemos quando falamos com as crianças também são usadas em outros contextos? Quais? Há uma explicação para isso?

Em um contexto diferente, encontramos ajustes vocais semelhantes no que Giacomi e Hérédia (1986) chamam de “cooperação exolingual”. Essa cooperação ocorre entre um professor de línguas e um aluno estrangeiro. Como a mãe conversando com bebê, o professor exagera na entoação e diminui a velocidade de fala quando se dirige ao aluno, sem dúvida para facilitar a sua compreensão e a sua aprendizagem. Em ambos os casos, o falante adapta sua maneira de falar às capacidades de seu interlocutor para gradualmente “puxá-lo” para um conhecimento mais complexo. Então, é um processo educacional por excelência. Em outro estilo de discurso, na fala dirigida aos idosos (“*elderspeak*”), encontram-se também as mesmas propriedades prosódicas exageradas (velocidade de fala lenta, entoação exagerada, altura e intensidade elevada etc.). Ao contrário da LDC e da cooperação exolingual, o “*elderspeak*” tem sido associado a problemas de comunicação, taxas mais baixas de competência comunicativa e uma correlação com o aumento da dependência. A literatura sugere que esse tipo de fala pode afetar negativamente a saúde social e psicológica geral dos adultos mais velhos (CORWIN, 2017).

Muitas pesquisas nomeiam essa fala dirigida como “manhês” (além de “*baby talk*”), trabalhando mais com a fala das mães dirigidas à criança. Hoje, sabemos que essa fala dirigida também é produzida pelos pais. Há diferença nessas produções de mães e pais (e cuidadores)?

Em um trabalho realizado com cinco famílias nas quais os pais foram gravados interagindo com seus filhos, seja individualmente ou juntos (pai e mãe), durante uma refeição, Rondal (1980) mostrou que a linguagem paterna dirigida ao filho, como a linguagem materna, é simplificada e varia em complexidade de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico da criança (diversidade de vocabulário, duração média de suas produções verbais, complexidade sintática etc.). A linguagem do pai é, portanto, relativamente semelhante à linguagem da mãe dirigida à criança. No entanto,

algumas diferenças foram destacadas, como o número total de palavras produzidas dirigidas à criança (maior para as mães), a diversidade do vocabulário utilizado (maior para os pais), a duração média das produções verbais (maior para as mães), a proporção de enunciados declarativos (maior para as mães) e a proporção de pedidos de esclarecimento (maior para os pais). Olhando a fala das crianças, existe um número significativamente maior de enunciados dirigidos à mãe, enquanto os enunciados dirigidos ao pai são significativamente mais longos em termos do número médio de palavras por enunciado. Apesar dessas diferenças, a linguagem dirigida às crianças por ambos os pais é bem adequada para uma função implícita de ensino da linguagem e parece corresponder ao desenvolvimento das habilidades de linguagem das crianças.

Quando o manhês não ocorre, há implicações para o processo de aquisição/aprendizagem da criança?

A sensibilidade da criança para sinais prosódicos e sua preferência pela LDC destacam a importância potencial desse tipo de adaptação durante o processo de aquisição. Se a LDC desempenha um importante papel em orientar a atenção da criança para aspectos relevantes da fala, o que acontece quando essas características prosódicas são alteradas? Por exemplo, quando mães depressivas se dirigem a seus filhos, elas usam uma frequência fundamental menos modulada do que na LDC típica (KAPLAN *et al.*, 2001). Kaplan *et al.* (2002) observaram que essa perda de ênfase prosódica tornou a LDC das mães deprimidas menos eficaz em tarefas controladas de aprendizagem. No entanto, as crianças foram capazes de aprender quando expostas à LDC normal. Esses resultados sugerem que a perda de saliência perceptual em LDC poderia ter um impacto negativo na aprendizagem.

Embora a LDC pobre possa interferir na aquisição da linguagem, isso não significa necessariamente que uma criança privada desse tipo de modalidade não possa adquirir sua linguagem. De fato, a propriedade essencial da linguagem dirigida à criança é exagerar ou modular as características que já estão presentes na linguagem dirigida ao adulto. Ao exagerar nas informações relevantes na linguagem dirigida à criança, os adultos tornam mais acessíveis os sinais que já estão presentes em sua fala. Assim, todas as línguas podem ser utilizadas por crianças devido à estrutura

multidimensional do sinal acústico que fornece pistas sobre a organização estrutural da linguagem. A criança é, portanto, colocada em um ambiente privilegiado onde convergem diferentes modalidades de linguagem para facilitar sua aquisição. O uso simultâneo de outras modalidades, incluindo gestos, toque, expressões faciais e contato olho no olho, permite que a atenção da criança se concentre nos componentes relevantes do mundo referencial.

Conclusão

Após o nascimento, o bebê desenvolve uma forte sensibilidade às características prosódicas de sua língua materna. Essa sensibilidade “musical” se estende até bem após o nascimento. Como se estivessem adivinhando essa sensibilidade, os adultos ao redor da criança passam a conversar com ela de maneira especial, exagerando os parâmetros prosódicos – na maioria das vezes, inconscientemente.

Neste capítulo, procuramos apresentar as principais características da Linguagem Dirigida à Criança e sua evolução de acordo com a idade da criança. Procuramos também responder às perguntas mais frequentes sobre esse tipo de linguagem. Mesmo que haja muito trabalho sobre a LDC, ainda precisamos de muita pesquisa na área, especialmente adotando uma abordagem interlinguística e intercultural.

Referências

BROEN, P. A. The verbal environment of the language-learning child. *American Speech and Hearing Association Monographs*, 17, Déc. 1972.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, p. 1-20, 1975.

BURHNAM, D.; KITAMURA, C.; VOLLMER-CONNA, U. What’s new, pussycat? On talking to babies and animals. *Science*, 296, p. 1435, 2002.

BURNS, E. M.; WARD, W. D. Intervals, scales and tunings. In: DEUTSCH, D. (ed.). *The Psychology of Music*. New York: Academic Press, 1982. p. 241-269.

COOPER, R. P.; ASLIN, R. N. Preference for infant-directed speech in the first month after birth. *Child Development*, 66, p. 1584-1595, 1990.

CORWIN, A. Overcoming Elderspeak: A qualitative study of three alternatives. *The Gerontologist*, 00, p. 1-6, 2017.

DELIÈGE, Irène; SLOBODA, John. *Naissance et Développement du Sens Musical*. Paris: PUF, 1995. p. 307.

FASSBENDER, C. La sensibilité auditive du nourrisson aux paramètres acoustiques du langage et de la musique. In: DELIÈGE, Irène; SLOBODA, John (eds.). *Naissance et Développement du Sens Musical*. Paris: PUF, 1995. p. 63-99.

FERGUSON, C. A. Baby Talk as a simplified register. In: SNOW, C. E.; FERGUSON, C. A. (eds.). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, p. 219-235.

FERNALD, A. *The mother's speech to the newborn*. Paper presented at the Max-Planck Institute for Psychiatry, Munich (non published), 1976.

FERNALD, A. The perceptual and affective salience of mothers' speech to infants. In: FEAGANS, L.; GARVEY, C.; GOLINKOFF, R.; GREENBERG, M. T.; HARDING, C.; BOHANNON, J. N. (eds.). *The Origins and Growth of Communication*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1984. p. 5-29.

FERNALD, A. Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8, p. 181-195, 1985.

FERNALD, A. Intonation and communication intent in mother's speech to infants: is the melody the message? *Child Development*, 60, p. 1497-1510, 1989.

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

FERNALD, A.; KUHL, P. *Fundamental frequency as an acoustic determinant of infant preference for "Motherese"*. Boston: Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, 1981.

FERNALD, A.; MAZZIE, C. Prosody and focus in speech to infants mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology*, 27, p. 209-221, 1991.

FERNALD, A.; SIMON, T. Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology*, 20/1, p. 104-113, 1984.

GIACOMI, A.; HÉRÉDIA, C. de. Réussites et échecs dans les communications linguistiques entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. *Langages*, 84, p. 9-24, 1986.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HIRSCH-PASEK, K.; TREIMAN, R. Doggerel: motherese in a new context. *Journal of Child Language*, 9, p. 229, 1982.

Kaplan, P. S., Bachorowski, J. A., Smoski, M. J., & Zinser, M. Role of Clinical Diagnosis and Medication Use in Effects of Maternal Depression on Infant-Directed Speech. *Infancy*, 2(4), 2001, 537-548.

Kaplan, P. S., Bachorowski, J.A., Smoski, M. J. & Hudenko, W.J. Infants of depressed mothers, although competent learners, fail to learn in response to their own mothers' infant-directed speech. *Psychological Science*, 13(3), 2002, 268-271.

KATZ, G. S.; COHN, J. F.; MOORE, F. A. A combination of vocal fo dynamic and summary features discriminates between three pragmatic categories of infant-directed speech. *Child Development*, 67, p. 205-217, 1996.

KEMLER NELSON, D. G.; HIRSH-PASEK, K.; JUSCZYK, P. W.; WRIGHT CASSIDY, K. How the prosodic cues in motherese might assist language learning. *Journal of Child Language*, 16, p. 53-68, 1989.

KUHL, P. K. *et al.* Cross-language analysis of phonetics in language addressed to infants. *Science*, 277, p. 684-686, 1997.

MALSHEEN, B. Two hypotheses for phonetic clarification in the speech of mother-to-children. In: YENI-KOMSHIAN, G.; KAVANAGH, J.; FERGUSON, C. (eds.). *Child Phonology: Perception*, tome II. New-York: Academic Press, 1980. p. 173-184.

NEWPORT, E. L. Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, p. 11-28, 1990.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. The impact of language socialization on grammatical development. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, (eds.). *Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 1995. p. 73-94.

PAPOUSEK, M. Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance. In: DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. *Naissance et Développement du Sens Musical*. Paris: PUF, 1995. p. 101-130.

PAPOUSEK, M.; PAPOUSEK, H. Musical elements in the infant's vocalizations: Their significance for communication, cognition and creativity. In: LIPSITT, L. P.; ROVEE-COLLIER, C. (eds.). *Advances in Infancy Research*. v. I: XXII. Norwood: Ablex, 1981. p. 163-224.

RAKOWSKI, A. Intonation variants of musical intervals in isolation and in musical contexts. *Psychology of Music*, 18, p. 60-72, 1990.

RONDAL, J. Langage paternel et langage maternel dans l'acquisition d'un premier langage. *Enfance*, 33/4/5, p. 142-144, 1980.

SCHIEFFELIN, B. B. *The give and take of everyday life: language socialization of Kaluli children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

STERN, D. N., SPIKER, S.; MACKAIN, K. Intonation as signals in maternal speech to pre-linguistic infants. *Developmental Psychology*, 18, p. 727-735, 1982.

STERN, D. N.; SPIEKER, S.; BARNETT, R. K.; MAC KAIN, K. The prosody of maternal speech: infant age and context related changes. *Journal of Child Language*, 10, p. 1-15, 1983.

VYGOTSKY, L. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS DE SURDEZ

Ivani Fusellier-Souza
Edigleisson Alcântara

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.¹

Introdução

Toda criança surda tem o direito de crescer bilíngue (GROSJEAN, [s.d.]).² E essa afirmativa se estende às crianças ouvintes, nascidas em lares surdos. Dessa forma, a abordagem apresentada neste capítulo preza por uma reflexão acerca da potencialidade criativa e adaptativa da pessoa surda e da pessoa ouvinte dentro de sua capacidade para criar formas comunicativas por meio do corpo, até a emergência e o uso de uma língua humana ancorada na modalidade visuogestual: a língua de sinais (doravante LS).

A LS tem papel fundamental na constituição social, subjetiva, emocional, cultural e linguística da pessoa surda. Os estudos da emergência natural das LS a partir da chegada de uma criança surda em ambiente ouvinte revelam à capacidade humana a linguagem pela modalidade visuogestual. Considerando que 90% das pessoas surdas nascem em famílias ouvintes, a criação natural de sinais caseiros ou LS emergentes (FUSELLIER-SOUZA, 2006; CERQUEIRA; TEIXEIRA, 2014) é observada como o fundamento semiológico da comunicação corporal surdo/ouvinte e revela as primeiras etapas de constituição das LS que evoluem no tempo de maneira comunitária e

1 LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 179 p.

2 Disponível em: https://www.francoisgrosjean.ch/Portuguese_Portugais.pdf. Acesso em: out. 2022.

institucional. No âmbito mais raro, onde os pais surdos transmitem a LS aos filhos surdos ou ouvintes, observa-se um salto qualitativo em termos de emergência de estruturas e funções linguísticas no processo não de criação, mas de transmissão/aquisição da LS. Os estudos sobre os filhos ouvintes de pais surdos – doravante, CODAS –³ nos revelam o papel fundamental da LS na consolidação do processo de aquisição da linguagem pela modalidade visuogestual. O que significa que uma reflexão sobre o(s) corpo(s), como veículo(s) da linguagem, abrange vários sentidos, diante do papel do encontro do sujeito com o outro e da comunicação humana, natural, que surge a partir daí.

Para o sociólogo B. Mottez, por exemplo, um dos sentidos adquiridos pela surdez é o de um *ato de relacionamento a dois*. Isto é, é necessário haver pelo menos dois sujeitos para se começar a falar de surdez. A surdez, então, nasce de uma relação, e pode ser definida como uma experiência compartilhada. Nas suas palavras: “A surdez não é exclusivamente uma questão de ouvido, não é também uma questão de uma só pessoa, ela acontece e se inicia no momento em que pelo menos duas pessoas entram em relação” (MOTTEZ, 1981, p. 67).

De fato, diante de uma pessoa surda, aquele que ouve perde, de uma certa maneira, a faculdade de compreender e de ser compreendido. E é a partir do encontro, no qual há a intenção e a disponibilidade para compreender a forma como o outro apreende o mundo, que o universo da comunicação geral se abre para a descoberta da potencialidade da comunicação propriamente humana, a qual convida continuamente a quebrar fronteiras impostas pelas “limitações” do corpo.

Em diversas abordagens no âmbito da surdez (clínica, linguística, pedagógica, histórica), um consenso se estabelece entre os pesquisadores: as pessoas surdas não são confrontadas da mesma maneira com a questão da linguagem. Isso se explica pela diversidade de tipos de surdez (de nascimento ou adquirida, profunda, severa, leve etc.). O que suscita a questão da escolha de uma língua: oral (e sua modalidade escrita), de sinais (e

3 CODAS – Children of Deaf Adults – tem como significado em português a expressão “filhos de pais surdos”. A terminologia Coda, de origem estadunidense, vem sendo também utilizada pela associação que realiza encontros com filhos de pais surdos. O Coda, geralmente, cresce em meio a duas culturas, duas línguas, e no contato com muitas experiências visuais, diferentemente de outras crianças que não são filhas de surdos.

sua modalidade vídeo) ou as duas (ou mais no caso de plurilinguíssimo, no caso de uma escolha bilíngue, bem como as suas respectivas modalidades escritas).

Como efeito das diversas abordagens à surdez, há uma diversidade de perspectivas acerca do desenvolvimento da linguagem da população surda: criança surda que perdeu a audição depois de ter adquirido a língua oral; criança surda de famílias ouvintes que fizeram a escolha pelo implante coclear; criança surda, filha de pais surdos, desenvolvendo-se naturalmente pelo processo de transmissão da língua de sinais dos pais; crianças ouvintes cujos pais são surdos ou surdos e ouvintes.

Considerando essa diversidade de formas de conceber a aquisição da linguagem da criança (surda ou ouvinte), exposta ao universo da surdez, algumas questões podem ser colocadas: qual o papel do corpo no processo de criação e de aquisição das línguas de sinais? Qual a origem das línguas de sinais, em termos históricos? Como a aquisição da linguagem pode ser concebida no encontro convergente da multimodalidade (línguas orais e línguas de sinais)? Em que contexto as línguas de sinais podem ser consideradas línguas maternas? Quais os desafios de uma educação bilíngue para a criança surda e para a criança ouvinte? Como abordar o bilinguismo bimodal como sendo uma oportunidade sociocultural para a criança surda ou para a criança ouvinte?

Línguas de sinais: corpo, criação e aquisição

Bem antes de serem utilizadas pelas comunidades de surdos de diferentes países ao longo da história, as línguas de sinais têm as suas origens na comunicação humana através do corpo, da sua multimodalidade, da intenção semiótica à comunicação e da interação entre surdos e ouvintes e surdos e surdos, no quadro familiar.

A origem gestual da linguagem humana é abordada por diferentes teóricos (YAU, 1992; ARMSTRONG; STOKOE; WILCOX, 1995). Alguns desses autores defendem a tese de que a dificuldade de comunicação noturna, bem como a criação de utensílios (colheita, caça, construção de abrigo), teriam levado os nossos antepassados ao uso da modalidade oral associada à modalidade corporal, que ficou subordinada à fala vocal. O corpo, assim, tornou-se o veículo fundamental para a comunicação e para a linguagem.

As pessoas surdas, dentro da emancipação comunicativa corporal, foram as autoras e as gênias criadoras das línguas de sinais formadas e fundamentadas exclusivamente pela modalidade visuogestual. Apesar disso, a Linguística, como ciência, só reconheceu as línguas de sinais a partir dos anos 1960 (STOKOE, 1960). Contudo, hoje diversas línguas de sinais são estudadas e consideradas como patrimônio linguístico da humanidade. De qualquer forma, vale sempre reforçar que as línguas de sinais não possuem dimensão universal, pois cada comunidade surda funda o seu sistema em função de aspectos socioculturais de cada país e de cada região onde está inserida. Logo, as línguas de sinais possuem estrutura e gramática próprias, com todos os níveis de análise linguística (da fonologia à pragmática). Por conseguinte, como todas as línguas faladas, as línguas de sinais dispõem de fenômenos de normatização e de variação no seu uso.

A transmissão das línguas de sinais se dá de maneira atípica, se se leva em consideração o fato de que cerca de 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes e apenas 10% em famílias surdas sinalizantes (QUADROS, 2008; KAIL, 2013). No caso da criança surda ou da criança ouvinte com pais surdos sinalizadores, o processo de aquisição é similar ao da criança ouvinte exposta a uma língua oral. No contexto de pais surdos, a criança surda é estimulada a aprender os sinais e a gramática corporal de maneira precoce. Essa criança, dispondo de uma língua primeira, estará mais apta a entrar no aprendizado das línguas vocais e a se tornar bilíngue. No caso da criança surda de pais ouvintes, o processo natural de transmissão de uma língua natural é entravado, pois os pais só dispõem de uma língua oral e se encontram numa situação de bloqueio comunicativo com a criança “diferente” que chegou ao lar (CUXAC, 2001; FUSELLIER-SOUZA, 2004).

O processo de transmissão natural da língua oral dos pais ouvintes encontra-se, assim, obstaculizado, o que pode levar os pais a desmoronar face às dificuldades. Entretanto, mesmo com os obstáculos, algo extraordinário pode acontecer, pois a criança surda, num ambiente propício, vai inverter o processo, isto é, será ela que transmitirá aos pais uma forma de comunicação corporal.

Na situação descrita, pode-se observar o processo de emergência natural das línguas de sinais a partir das potencialidades do corpo a construir linguagem, podendo dar origem a uma língua de base visuogestual. Se a criança teve a possibilidade de desenvolver essa forma inicial e natural de

comunicação corporal com a família, no momento em que for estimulada, através do encontro com profissionais bilíngues da surdez, essa forma de língua de sinais familiar servirá como fundamento de aprendizagem, mesmo tardia, de uma língua de sinais comunitária e institucional (MORFORD, 2003).

Pesquisas sobre as variações e semelhanças entre as diversas línguas de sinais do mundo, dentro dos princípios teóricos da abordagem semiogenética (CUXAC, 2000; 2001 e FUSELLIER-SOUZA, 2006), indicam que dois aspectos entram em jogo no processo de emergência e de desenvolvimento da linguagem humana: o papel do substrato perceptivo-motor, neurofisiológico, linguístico e cognitivo, de um lado; e as condições sociais e culturais, de outro. Desta forma, o processo de emergência das línguas de sinais pode situar-se em dois processos evolutivos: natural e histórico-institucional.

Pré-história da origem das línguas de sinais

Do ponto de vista natural, a cada nascimento de uma criança surda, em uma família ouvinte, é possível observar os primeiros embriões de comunicação corporal e visuogestual entre a criança e o seu ambiente. Essa forma de comunicação corporal possui semelhanças funcionais e estruturais com as línguas de sinais (GOLDIN-MEADOW, 1991). Os registros rudimentares de línguas de sinais são também denominados *homesigns* (sinais caseiros, domésticos ou familiares, dependendo da tradução) ou línguas de sinais emergentes, em contexto familiar. São considerados registros naturais, pois a criança surda, na impossibilidade de receber a língua oral, acentua a comunicação corporal para construir um “dizer” em direção aos seus pais.

Um processo criativo inicia-se através dos corpos dentro de uma intenção semiológica e comunicativa (PIAGET, 1966). Se a família responde positivamente, um embrião de língua de sinais começa a emergir e a servir na comunicação familiar. Tornando-se adulto e ainda no contexto natural, a pessoa surda pode continuar a usar e a aprimorar o seu sistema no contato com outros locutores (surdos ou ouvintes), e a sua língua de sinais emergente continuará a se desenvolver e a se estruturar (FUSELLIER-SOUZA, 2004; 2006).

Registros históricos relatam a formação de microcomunidades surdas em centros urbanos que, ao acaso do encontro, começam a se relacionar e a aperfeiçoar a língua de sinais natural de forma microcomunitária (DESLOGES, 1779). Essa forma natural de língua de sinais vai servir de base para a aquisição e o aprimoramento de uma língua de sinais macrocomunitária, dentro do processo social, educativo e institucional.

Do ponto de vista histórico-institucional, as línguas de sinais começam a se formar e a se estruturar com o interesse de educar as crianças surdas. A educação dos surdos inicia-se nos séculos XVI/XVII, na Europa. As primeiras tentativas de educar os surdos apareceram no âmbito da nobreza, através de sistema preceptor (instrutores individuais do clero religioso). Filhos surdos, oriundos de famílias nobres, começaram a ser estimulados a oralizar, a ler e a escrever para que pudessem ser herdeiros. O alfabeto monomanual, utilizado hoje pelas comunidades surdas, tem a sua origem na Espanha, com os primeiros preceptores.

Pedro Ponce de León (1508-1584) foi um dos primeiros instrutores a fazer uso de um alfabeto manual para educar individualmente surdos espanhóis. Seu método se baseava na obra do monge franciscano Mechor Sánchez de Yebra (1526-1586), publicada em 1593, sob o título *Refúgio dos doentes*. O monge teve a ideia de criar um alfabeto com configurações das mãos representando as letras. O método de ensino baseado na leitura e na escrita pelo alfabeto manual foi difundido publicamente por outro preceptor espanhol, Juan Pablo Bonet (1573-1633). Este era secretário da família espanhola Fernandez de Velasco, que tinha vários surdos, por causa dos frequentes casamentos entre parentes, realizados para manter o patrimônio vinculado à família.

Considerando esse episódio da história dos surdos, sabemos hoje que a datilologia é um elemento externo à origem das línguas de sinais e baseada no código de escrita das línguas vocais. As línguas de sinais emergem do corpo; elas se ancoram na experiência sensível com o mundo e com o outro. Antes da emergência lexical, as línguas de sinais dispõem de diferentes mecanismos altamente linguísticos para expressar e criar o significado e o sentido. Faz-se necessário, assim, desmistificar a ideia de que a língua de sinais se realiza pelo alfabeto manual, que retoma uma palavra escrita da língua oral. No contexto natural e sem escolarização,

certamente os surdos do passado não faziam uso da datilologia e sim de uma língua gestual e imagética.

Numa Europa majoritariamente oralista, uma grande revolução aconteceu no século XVIII, quando o abade de l'Épée, da ordem dos jansenistas, propôs um projeto de instruir crianças surdas órfãs, de camadas sociais modestas e de maneira gratuita, por uma educação de massa. Charles-Michel de l'Épée, educador filantrópico francês do século XVIII, que ficou conhecido como “Pai dos surdos”, interessou-se pelos surdos a partir do momento em que encontrou duas meninas surdas gêmeas,⁴ que criaram uma língua de sinais natural para se comunicarem entre si e se comunicarem com a sua mãe ouvinte.

De l'Épée é considerado o representante mais importante da abordagem *gestualista*, ou do “método francês”, de educação de surdos. Ele foi o primeiro a defender o uso da língua de sinais como meio de educar e de instruir os surdos. A experiência de de l'Épée deu início ao que se desdobrou, ao longo da história, como uma abordagem bilíngue para a educação dos surdos. Por meio do seu trabalho, a primeira escola institucional foi fundada com o nome de Instituto dos Jovens Surdos de Paris – INJS,⁵ e até hoje é referência histórica da educação de surdos no mundo.

A experiência do abade de l'Épée foi referência durante os séculos XVIII e XIX, na criação de escolas no continente europeu e no americano. Após a morte de l'Épée, sua obra foi prosseguida, embora com diferentes visões entre aqueles que tentavam instruir e educar os surdos. Em toda a França (Paris e outras regiões), diversos institutos foram abertos com uma abordagem gestualista de instrução para os surdos.

O modelo educativo francês, por sua vez, cruzou o oceano de diversas formas. Nos Estados Unidos, depois de um encontro com uma menina

4 A dimensão do encontro é fundamental na abertura ao outro e seu universo. Como de l'Épée e Gallaudet, a coautora do artigo, Ivani Fusellier, entrou na dimensão da surdez através do encontro com um aluno da zona rural do Brasil, em 1987. Seu aluno, com 10 anos na ocasião, havia desenvolvido uma língua de sinais para se comunicar com a sua família. Sua língua natural foi a base de aprendizado para I. Fusellier, que hoje é bilíngue em duas línguas de sinais (Língua de Sinais Francesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras), e dispõe de mecanismos para entrar em rápida comunicação com diferentes surdos do mundo, a partir do núcleo semiológico das línguas de sinais naturais. Disponível em: <https://youtu.be/ZkEn8lxory0>. Acesso em: nov. 2022.

5 Disponível em: <https://www.injs-paris.fr/>. Acesso em: nov. 2022.

surda, Alice Cogswell, Thomas Hopkins Gallaudet, jovem americano, viajou para a Europa para buscar métodos de ensinamentos para surdos. Chegando à França, Gallaudet passou dois meses no INJS de Paris, aprendendo a língua dos surdos franceses e os métodos de trabalho da escola. Durante esse período, Gallaudet conheceu o professor e pedagogo surdo Laurent Clerc, que decidiu viajar aos Estados Unidos com Gallaudet para ajudá-lo em seu projeto, que deu origem à primeira universidade americana bilíngue e multicultural em Língua Americana de Sinais.⁶

A educação dos surdos no Brasil foi também influenciada pelo modelo francês. Em 1857 foi fundado no Rio de Janeiro o atualmente chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos,⁷ pelo professor surdo francês Édouard Huet. Depois da apresentação de uma proposta de escola especializada no ensino de pessoas surdas a Dom Pedro II, Huet obteve aceitação do projeto e assim foi criada a primeira escola institucionalizada para surdos no país.

Por ser a única instituição brasileira especializada na educação de surdos no século XIX, por muito tempo o Ines recebeu alguns alunos de todo o Brasil. Inicialmente a língua de sinais praticada na escola era a Língua de Sinais Francesa (LSF), que teve forte influência na elaboração da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nota-se que naquela época não foram tomados em conta os registros naturais que já deviam estar sendo utilizados pelos surdos brasileiros nos centros urbanos antes da institucionalização. Hoje se sabe que, pela dimensão continental do Brasil, ainda é possível encontrar línguas de sinais genuínas e naturais faladas em contexto insular ou contexto regional e amazônico (MARTINOD, 2019; CHAGAS, 2021). Aliás, o Brasil é um incrível laboratório de observação da emergência natural, institucional e tecnológica das línguas de sinais em diversos contextos de uso dentro de processos de aquisição e de desenvolvimento da linguagem e da educação.

6 Disponível em: <https://www.gallaudet.edu/>. Acesso em: nov. 2022.

7 Disponível em: <https://www.ines.gov.br/>. Acesso em: nov. 2022.

Educação de surdos: bilinguismo bimodal e multilinguismo

A história da gênese e do desenvolvimento das línguas de sinais e da educação de surdos nos mostra que o corpo dispõe de potencialidades comunicativas e adaptativas extraordinárias, tanto no plano da ontogênese (indivíduo no contexto familiar e social) quanto no plano da filogênese (grupo no contexto social e educativo).

Na abordagem bilíngue (língua de sinais/línguas orais), o enfoque é colocado na diferença e nas potencialidades comunicativas e corporais do sujeito surdo e não na reabilitação da fala vocal, no sentido negativo de seres incapazes ou assujeitados. Esse enfoque do bilinguismo é assim fundamentado no acesso ao conhecimento por duas línguas que coabitam e se articulam no processo de uso e de ensino: línguas de sinais e línguas orais. Essa abordagem é também uma oportunidade única para a criança ouvinte que tem a chance de crescer bilíngue dentro do uso da bimodalidade.

Para o universo dos ouvintes, as línguas de sinais trazem novas habilidades ligadas ao tratamento da informação espacial e ao desenvolvimento da cognição visual (GEBERT, 2016). A gramática das línguas de sinais dispõe de duas maneiras de construção do dizer, que se complementam no discurso: um dizer “dando a ver” com exploração maximal da visualidade e dos aspectos imagéticos dentro dos princípios da teoria da iconicidade das línguas de sinais (CUXAC, 2000), e um dizer “sem dar a ver”, que favorecerá a emergência de sinais condensados e lexicalizados (os sinais que se encontram nos dicionários e que são homólogos às palavras lexicais das línguas vocais). Em todo processo de aquisição ou de aprendizagem de uma língua de sinais, os aprendizes ouvintes têm a possibilidade de abrir suas capacidades de expressão pelo “dar a ver”, dentro da exploração dos aspectos icônicos das línguas de sinais. Para ativar esse processo, é necessário o desligamento da linearidade da língua oral para entrar na dimensão corporal, espacial e visual das línguas de sinais. Dessa forma, como propõe Cuxac: “Para o aprendiz ouvinte, a aprendizagem da LSF é uma aventura intelectual, pois ele vai aprender a recortar o mundo de maneira diferente, a dizer e a se comportar culturalmente de uma outra maneira (CUXAC, 2001, p. 128).

O bilinguismo das línguas de sinais e línguas vocais, com compreensão das potencialidades de cada modalidade, favorece, assim, uma abertura

intelectual em termos de desenvolvimento cognitivo-linguístico, visual e espacial. Por exemplo, certos pedagogos surdos franceses utilizam uma didática focalizada no contexto de uso, dentro da qual a primeira abordagem se faz pela semiologia do corpo (o corpo que constrói sentido), propondo ativar os mecanismos corporais criativos e naturais do corpo para depois apresentar os aspectos lexicais e gramaticais da estrutura linguística. As línguas de sinais, reforçamos, podem ser consideradas um patrimônio da humanidade, e acrescentamos: deveriam ser ensinadas e aprendidas desde a pequena infância, por todas as crianças.

Diversos estudos apontam os benefícios da aprendizagem da língua de sinais para o desenvolvimento corporal, linguístico e intelectual da criança. A emergência de um novo olhar, oportunizado pelo contato com uma língua de sinais, favorece a compreensão da relação entre língua e cultura, pois os surdos se organizaram cultural e identitariamente baseados na visualidade do corpo e da língua. O que não significa dizer que os ouvintes também não possam desenvolver aspectos de criação estética visual e gestual, do humor e da arte surda. Afinal, o universo da cultura surda transporta a pessoa ouvinte para a dimensão da escuta corporal, na qual olhar é a janela de escuta do outro numa dinâmica de autenticidade, de adaptação e de empatia. Atualmente, a Unesco coloca o foco no bilinguismo e no multilinguismo de diversas formas (línguas minoritárias orais ou de sinais) diante das discussões relativas à importância das línguas maternas na escola e da aceitação da diversidade linguística das sociedades (FUSELLIER-SOUZA, 2021).

A criança ouvinte e a língua de sinais

De acordo com Quadros e Massutti (2007), Cotas é a sigla para *Children Of Deaf Adults*, ou seja, criança ouvinte com pais surdos. Uma situação classificada, segundo Pizzio e Quadros (2011), como uma aquisição bilíngue bimodal, por ter a aquisição simultânea de uma língua de sinais e de uma língua oral.

Diferente dos adultos aprendendo L2, os Cotas não dependem da iconicidade da língua de sinais. Tal como as crianças bilíngues, de línguas vocais, as regras de produtividade e de restrição linguística, mesmo sob condições peculiares – duas línguas de modalidades distintas –, se aplicam

às crianças Codas, pois, junto com a iconicidade, outra característica fundamental de todas as línguas naturais, a arbitrariedade do sistema, é o que determina a adesão das crianças ao uso dos padrões linguísticos oferecidos pelas línguas em contato.

Por outro lado, uma característica curiosa na aquisição das crianças Codas é a transferência linguística, tendo em vista que, segundo Pizzio e Quadros (2011), elas alternam no uso de estruturas linguísticas, ou seja, para dar sentido ao seu enunciado, elas podem iniciar o discurso usando a língua de sinais e finalizá-lo usando a língua oral, de maneira complementar.

Um fato que Quadros e Massutti (2007) chamam a atenção é que, para as crianças Codas, a ideia de equivalência linguística cede lugar, desde muito cedo, à de correspondência linguística, com a qual compreendem que, devido às marcas culturais, não há tradução simétrica das informações de uma língua à outra.

Podemos acrescentar, ainda, que as crianças Codas e as crianças bilíngues em geral demoram mais que as crianças monolíngues monomodais para se estruturarem linguisticamente, pois, enquanto as crianças monolíngues monomodais estão ocupadas com o processamento de uma única língua, os cérebros das crianças bilíngues e das Codas precisam dar conta de dois sistemas linguísticos diferentes; e, no caso das Codas, duas línguas e duas modalidades diferentes.

A aquisição da linguagem e a multimodalidade

Barros e Cavalcante (2015) defendem a ideia de que, dentre as inúmeras formas de compreender o processo de aquisição, é possível fazê-lo a partir da noção de multimodalidade. Isto é, dentro do campo de estudos voltados à Aquisição da Linguagem, a multimodalidade faz referência às diversas modalidades de uso da linguagem e da língua que atuam em conjunto para a produção linguística.

Para avançar nessa questão, é necessário, porém, destacar de antemão a noção de linguagem e de língua por elas adotada. De acordo com as autoras, a linguagem é uma instância híbrida, constituída pela presença de gesto e de voz, que coatuam na produção de uma matriz de significado unificada. A língua, portanto, seria o sistema de comunicação no qual essas

duas unidades compareceriam contribuindo com a emergência do significado, na medida em que atuam de maneira coextensiva.

Outro ponto que também deve ser esclarecido previamente é a operacionalidade da ideia de um envelope multimodal no processo de aquisição da linguagem. De acordo com Barros e Cavalcante, essa ideia se sustenta tendo em vista que gesto e voz cooperam entre si em alguns níveis da produção linguística, pois dividem a mesma origem semântica, embora possam se desdobrar em informações diferentes.

Diante das noções de língua e linguagem e de envelope multimodal, pode-se, então, aprofundar os aspectos que tornam plausível a hipótese das autoras – de que muito precocemente a matriz multimodal condiciona a interação – a partir da tipologia gestuo-vocal por elas proposta.

Dos aspectos mencionados, o primeiro elemento a se analisar é o gesto e sua tipologia. Baseadas em McNeil e Kendon, as autoras propõem que os gestos sejam entendidos circunscritos no plano do movimento corporal. Além disso, que sejam entendidos como formando um contínuo, subdividido em cinco categorias, a saber, respectivamente: 1ª) gesticulação – gestos que acompanham o fluxo da fala de maneira desordenada, ora combinando universais linguísticos, ora combinando traços linguísticos da comunidade; 2ª) gestos preenchedores – gestos que ocupam lugar de uma sentença; 3ª) emblemas – sinais convencionados na cultura, como, por exemplo, bater as palmas ao parabenizar alguém; 4ª) pantomimas – gestos com função narrativa, que simulam determinada ação ou objeto; 5ª) sinais – sistema linguístico propriamente dito e que corresponde às línguas sinalizadas.

O segundo elemento a ser considerado é a voz, examinada no interior da tipologia prosódica. Aliás, cabe uma retificação: o que, de maneira vulgar, é chamado de voz, na realidade, é um complexo vocal cujo nome específico mais apropriado é prosódia. Amparadas por Scarpa, Barros e Cavalcante (2015) definirão a prosódia como o resultado de três parâmetros acústico-auditivos da língua: altura, duração e intensidade. Por sua vez, desses parâmetros são originados subsistemas de ritmo (dinâmica da fala), tom (melodia da fala) e entoação (qualidade de voz).

Isso posto, a tipologia prosódica é assim apresentada, respeitando a seguinte sequência: 1ª) balbucio – corresponde à primeira etapa da produção linguística da criança e diz respeito às produções vocais com o típico

formato de consoante-vogal ; 2ª) jargão – produções vocais caracterizadas por longas sequências de sílabas que, apesar de não apresentarem conteúdo linguístico ou estrutura gramatical, soam como sequências completas, carregando conteúdo de afirmação ou pergunta e aparecendo junto a palavras reais; 3ª) primeiras palavras – são enunciados de uma palavra, que é reconhecível e interpretável no âmbito da língua do interlocutor da criança, e que, diferente do balbucio e do jargão, que são efêmeros, consiste numa construção mais produtiva e recorrente, além de facilitar a interlocução, pois as suas variações de altura se traduzem em intenções –; 4ª) blocos de enunciado – definidos como o momento em que a criança alterna entre o uso de holófrases (palavras que, sozinhas, correspondem a frases) e os enunciados completos (que, às vezes, são compostos quando a criança junta duas ou mais holófrases).

A adoção de um ensino bilíngue e multimodal implica a formação de profissionais que tenham uma consciência plena da riqueza dos aspectos multimodais das línguas humanas. Infelizmente, a realidade, tanto na França quanto no Brasil, ainda é precária em relação à potencialidade desses aspectos multimodais, semiológicos e linguísticos das línguas em todas as suas dimensões de uso. A criança e o jovem surdos necessitam, em todo o seu processo de aquisição e de aprendizagem da linguagem, serem expostos a profissionais bilíngues e notadamente expostos ao profissional surdo, como exemplo de sucesso no âmbito socioeducativo.

O protagonismo surdo na sociedade é algo necessário de ser abordado por todos, pois o profissional surdo é uma referência eficaz para a criança surda. Com base na referência ao adulto surdo, o jovem surdo pode se construir diante de uma pessoa humana semelhante que conseguiu o seu espaço e o seu lugar na sociedade com sua identidade e sua diferença. A construção de escolas inclusivas bilíngues é também uma questão a ser abordada. Uma nova visão de bilinguismo, integrado, pode ser proposta para que o dilema da reparação *versus* a aceitação da diferença possa ser superado num diálogo complementar. Para isso, fazem-se necessários novos estudos interdisciplinares na área da educação bilíngue e multimodal.

A língua materna: entre a intimidade e o espaço social

A visão científica/clínica tem muito a ganhar no diálogo com as abordagens científicas, linguísticas e psicolinguísticas das línguas de sinais. Por exemplo, a dimensão da privação da linguagem oral da criança surda pode ter o contraponto na dimensão criativa e resiliente da linguagem pelo corpo, no qual estudos já apontaram os benefícios para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda. Os profissionais surdos ou ouvintes bilíngues devem focalizar na importância de acompanhar as famílias (ouvintes e surdas) na aceitação da criança como um ser de linguagem e de potencialidades comunicativas.

No processo inicial, toda a família deve ser estimulada para a dimensão comunicativa do corpo. A criança que tem a possibilidade de ser incitada visual e gestualmente com os pais e seus familiares vai iniciar o processo de criação de uma língua funcional em direção aos adultos. Se o adulto responder favoravelmente, estaremos diante de um embrião de língua visuogestual, que poderá se estruturar num futuro breve com a chegada da forma institucional e acadêmica das línguas de sinais. A língua de casa é a língua do espaço íntimo, onde os aspectos afetivos e emocionais são construídos. A família ouvinte pode ter a possibilidade de entrar na comunicação corporal de maneira lúdica e livre, para que mais tarde possa abraçar o aprendizado da língua de sinais nacional com um novo olhar, pois o corpo já terá passado por um processo de abertura no seu aspecto comunicativo.

Podemos ilustrar o quadro descrito afirmando que, com um bebê e uma criança de até 3-4 anos, os pais precisam de uma língua funcional que seja rapidamente utilizada em casa, dentro das necessidades de comunicação cotidiana. A criança e a sua família necessitam, num primeiro momento, de um mundo interativo através do corpo. A intencionalidade semiótica (PIAGET, 1996) e os jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1953) são fundamentais para que a criança cresça sendo um corpo falante e comunicativo sem entraves no âmbito social.

No processo de aquisição da primeira língua, materna e afetiva, o corpo será o gestor da relação. A criança se constrói autenticando a relação a partir da interação com o corpo do adulto que funciona como modelo. Nessa direção, na passagem do lar da criança aos espaços sociais (família

estendida, escola, vizinhança etc.), é fundamental que o profissional surdo/ouvinte bilíngue esteja presente para estimular a língua de sinais em suas diferentes etapas de aprendizagem no processo de desenvolvimento da criança em contexto bilíngue e multimodal. Os profissionais podem introduzir, de maneira lúdica, aspectos próprios da gramática das línguas de sinais e da cultura surda para a criança e para a sua família. Dessa maneira, pela via do contato, da relação e do afeto, a criança e a família chegam à dimensão social das línguas (vocais e de sinais). A família também pode ser instruída a participar do uso lúdico e funcional da língua de sinais na interação com os seus filhos: como contar uma história em língua de sinais? Como preparar uma receita de cozinha utilizando os sinais e a gramática espacial das línguas de sinais? Como ajudar os filhos a formularem perguntas sobre o mundo em língua de sinais e como responder a essas perguntas também em língua de sinais? E assim por diante.

Como fica notório, seja no processo de aquisição natural, seja no processo de ensino-aprendizagem guiado por profissionais, a família deve ser convidada a caminhar junto com seus filhos (surdos ou ouvintes), dentro das infinitas possibilidades de comunicação por meio do bilinguismo e da multimodalidade.

Características da língua em situação de bilinguismo bimodal e multimodal

A criança, no interior de um ambiente bilíngue, vai naturalmente se adaptar ao uso das línguas de maneira bimodal e multimodal, de acordo com as suas possibilidades comunicativas, pedagógicas e tecnológicas. Num lar surdo, adaptações se fazem necessárias para que a comunicação visuogestual seja eficaz (ergonomia dos espaços físicos e visuais para surdos). No cenário do bimodalismo do lar surdo-ouvinte, outras adaptações se fazem necessárias com relação ao uso alternado das duas línguas: vocal (oralizadas ou escritas) e de sinais (gestualizadas, registradas por vídeo ou escritas com *escrita de sinais*⁸) e alternância de códigos (*code swiching*, fenô-

8 A escrita de sinais é um sistema de escrita que respeita a estrutura gramatical das línguas de sinais. Esse tipo de escrita foi desenvolvido para registrar, por meio de grafemas, os movimentos das mãos, as formas das mãos, as marcas não manuais e os pontos de articulação mobilizados pelo sujeito no ato de sinalizar, e que, juntos, compõem os parâmetros

meno estudado no âmbito do bilinguismo) dentro do uso da bimodalidade: modalidade visuogestual e oral-auditiva.

Os estudos apontam que desde cedo os bebês Codas, ao serem estimulados por meio das línguas de sinais, rapidamente se comunicam e usam as duas modalidades de maneira concomitante. Há o uso natural dos oito parâmetros de formação de todas as línguas de sinais: manuais (configuração, orientação, movimento e localização) e não manuais (direção do olhar, expressões faciais, rotações dos ombros e labializações). Precocemente, e de maneira intuitiva, imitando seu ambiente de estimulação visual, a criança começa a adquirir a musicalidade dos movimentos do corpo pelo uso do ritmo dos parâmetros.

A prosódia, ou seja, a musicalidade corporal das línguas de sinais, começa o seu desenvolvimento no uso discursivo do movimento muscular e nos parâmetros não manuais. Em especial, as expressões faciais. Como as línguas de sinais não são determinadas por uma sequência linear no espaço de sinais lexicais, a prosódia corporal das línguas de sinais se assemelha a uma dança, como podemos ver no contexto do uso da retórica ou da sinalização artística e literária.

Inclusive, a estilística das línguas de sinais é um campo promissor de estudos, haja vista que as produções registradas por vídeo disponíveis hoje, do uso espontâneo e criativo nas redes sociais, por exemplo, são uma autêntica biblioteca de criação literária a ser explorada. O estudo linguístico das línguas de sinais em contexto é também uma abordagem pertinente para observação dos elementos infraléxicais (morfológicos e gramaticais) na cadeia do discurso.

A abordagem francesa historicamente tem o diferencial mundial em ter teorizado o funcionamento estrutural e discursivo da LSF a partir da análise de *corpus* autênticos e espontâneos de locutores surdos, desde os anos 1980. Dentre as teorizações, o trabalho de Cuxac (2000) foi fundamentado a partir de uma análise fina dos parâmetros corporais usados em contexto discursivo das línguas de sinais. Essa abordagem teórica propõe um quadro de estudo amplo, no qual o funcionamento das línguas de sinais não se resume unicamente aos sinais lexicalizados (homólogos às palavras das línguas vocais), mas, sobretudo, às estruturas gramaticais autenticamente

fonológicos da maioria das línguas de modalidade visual-espacial (SILVA *et al*, 2018).

linguísticas, baseadas na noção de iconicidade como princípio fundador e estruturante das línguas visuogestuais.

Conclusão

Felizmente, ainda que muito pouco tenha sido dito sobre a aquisição da linguagem num contexto bilíngue bimodal e multimodal, envolvendo tanto surdos quanto ouvintes adquirindo línguas de sinais, trata-se de um campo de estudos notadamente em expansão.

Levando em consideração, primeiro, que o acesso precoce à língua é proporcional a um adequado e consistente desenvolvimento linguístico e cognitivo; e, segundo, que as peculiaridades de um processo de aquisição bilíngue, multimodal e multicultural têm muito a contribuir com a Linguística (mas também com a Educação, com a Psicologia, com a Antropologia e afins), as investigações sobre a aquisição da língua de sinais por bebês e por crianças torna-se uma verdadeira urgência, pois a esfera “multimídia”, onde as ações são produzidas, como o olhar, a fala, o gesto e os sinais, consiste num território fértil para pesquisas.

Isto posto, reiteramos que a concepção de linguagem adotada foi aquela que defende a multimodalidade dentro da dinâmica da interação. Isto é, a língua é uma instância multimodal, na qual os vários elementos de ambas as línguas – orais e de sinais – co-ocorrem e dão suporte material uns aos outros, pela via da gestualidade e da vocalização, formando, assim, uma matriz de significado integrada, que, numa etapa posterior, pode vir a se desdobrar em sistemas semióticos distintos.

Portanto, como se viu, os gestos, tanto quanto a sua contraparte oral, vão se estruturando ao longo do processo aquisicional. Nesse sentido, a sua tipologia não se apresenta isolada, mas sustentada num arcabouço que constitui a corporalidade. Isto é, cuja realização faz convergir várias dimensões de funcionamento do corpo e da linguagem, a fim de constituir a matriz linguística por meio da qual a comunicação será viabilizada e, com efeito, a interação será sustentada pelas potencialidades comunicativas do corpo.

Ademais, tentamos marcar, com o nosso texto, que, justamente pela multiplicidade de possibilidades de uso da língua (linguagem), devemos pensar a aquisição para além da dicotomização cartesiana. Portanto, a

aquisição deve ser concebida dentro de um enquadre integrador, no qual analisamos os diversos sistemas semióticos cooperando entre si para favorecer a emergência da significação.

Por fim, evocamos o contexto histórico e socioeducacional para enfatizar, por um lado, os vestígios culturais e ideológicos que condicionam a integridade da comunidade surda no âmbito social, e, por outro, para interrogar as políticas públicas de educação bilíngue, que asseguram (ou deveriam) a sua integridade no âmbito do ensino e da transmissão das línguas de sinais num contexto formal dentro de dinâmicas bilíngues bimotoais, de ensino-aprendizagem.

Referências

ARMSTRONG, David; STOKOE, William; WILCOX, Sherman. *Gesture and the nature of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Gesto e prosódia em aquisição da linguagem: uma perspectiva multimodal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 3., 2015, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: UFSM, 2015. p. 4-16. 1 CD-ROM.

CERQUEIRA, Ivanete de Freitas; TEIXEIRA, E. R. Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de libras e português escrito como L2. In: SIELP. *Anais do SIELP*. Uberlândia, 2014.

CHAGAS, Anne Carolina Pamplona. *Narrativas em silêncio: descrição e análise sociolinguística da Língua de Sinais de Fortalezinha-PA, Brasil*. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Université Paris VIII Vincennes, Belém, 2021.

CUXAC, Christian. *La Langue des Signes Française (LSF): les voies de l'iconicité*. Paris: Ophrys, 2000. (Faits de Langues, v. 15-16).

CUXAC, Christian. Apprendre la LSF. In: PEILLON, Frédéric (Ed.). *Surdité et souffrance psychique*. Paris: Ellipses, 2001. p. 35-41.

CUXAC, Christian. Les langues des signes : analyseurs de la faculté de langage. *Aile*, 15, p. 11-36, 2001.

DESLOGES, Pierre. *Observations d'un sourd-muet sur un cours élémentaire des sourds-muets*, Paris: Morin, 1779.

FUSELLIER-SOUZA, Ivani. *Sémiogenèse des langues des signes: étude de langues des signes émergentes pratiquées par des sourds brésiliens*. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – École Doctorale, Université Paris 8, Saint-Denis, 2004.

FUSELLIER-SOUZA, Ivani. Emergence and development of Signed Languages: from diachronic ontogenesis to diachronic phylogenesis. *Sign Language Studies*. Washington, v. 7, n. 1, p. 30-56, mar./jun. 2006.

FUSELLIER-SOUZA, Ivani. Promouvoir un environnement d'apprentissage et de vie inclusif pour les enfants et la famille grâce aux langues des signes, y compris une langue des signes autochtone au Brésil. Colloque virtuel UNESCO à l'occasion de la Journée internationale de la langue maternelle 2021: Promouvoir le multilinguisme pour l'inclusion dans l'éducation et la Société, 19 février 2021. Disponible em: https://www.youtube.com/watch?v=d_poJsioSUI. Acesso em: 18 maio 2021.

GEBERT, Alain. Le développement de la pensée visuelle chez l'apprenant entendant dans un cours de LSF. *Moara*, Belém, v. 1, n. 45, p. 18-31, jan./jun. 2016. Disponible em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3704>. Acesso em: 22 set. 2021.

GOLDIN-MEADOW, Susan. When does gesture become language: a study of gesture used as a primary communication system by deaf children of hearing parents. In: GIBSON, Kathleen Rita; INGOLD, Tim (eds.). *Tools, language and cognition in human evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 63-85.

KAIL, Michèle. *Aquisição de linguagem*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013. 120 p. (Estratégias de ensino, v. 42).

MARTINOD, Emmanuella. *Approche typologique des composants minimaux porteurs de sens dans plusieurs langues des signes (LS) se situant à divers degrés de communautarisation: implications pour une typologie des LS et apports d'un premier examen phylogénétique des LS du Marajó*. 2019. Tese (Ciências da Linguagem) – École Doctorale, Université Paris 8, 2019.

MORFORD, Jill. Grammatical development in adolescent first-language learners. *Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences*. Berlin, New York, v. 41, n. 4, p. 681-721, Jan. 2003.

MOTTEZ, B. La surdité dans la vie de tous les jours. Paris, CTNERHI, diff. PUF, 104 p., 1981 ( puis ).

PIAGET, Jean. *La psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F., 1966.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice M ller de. Aquisi o da língua de sinais. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 79. (Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância). Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf. Acesso em: 12 ago. 2015.

QUADROS, Ronice M ller de. *Educa o de surdos: a aquisi o da linguagem*. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.

QUADROS, Ronice M ller de; MASSUTTI, Mara. CODAS brasileiros: Libras e português em zonas de contato. In: QUADROS, Ronice M ller de; PERLIN, Gladis (org.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 238-266.

SILVA, Alan David Sousa *et al.* Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. *Revista Virtual de Cultura Surda*, Petrópolis, n. 23, p. 1-30, maio 2018. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20SOUSA%20SILVA%20e%20Outros.pdf>. Acesso em: set. 2018.

STOKOE, William. Sign Language Structure: an outline of the communication systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, New York, v. 8, 1960.

YAU, Shun-Chiu. *Création Gestuelle et début du Langage: création de langues gestuelles chez les sourds isol s*. Hong Kong: Langages Crois s, 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard, 1953.

A CRIANÇA, A LÍNGUA E A CULTURA: DESLOCAMENTOS NO SIMBÓLICO DA LINGUAGEM

Marlete Sandra Diedrich

Palavras iniciais

Esta reflexão é resultado de uma discussão anteriormente iniciada, por ocasião da *live* “Criança, língua e cultura”, realizada como parte da programação do evento *on-line E por falar em linguagem da criança...*, uma realização do Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem – GEALin. A *live*, ocorrida em 20 de janeiro de 2021, teve mediação da Profa. Dra, Rosângela Nogarini Hilário e pode ser acessada pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=71tNlg00_nI.

Assim como fizemos na *live*, focalizamos, neste capítulo, a relação entre criança, língua e cultura, a partir do olhar para **os deslocamentos da criança no simbólico da linguagem**. Mas, sem dúvida, antes de mais nada, precisamos esclarecer o que são esses deslocamentos da criança no simbólico da linguagem. Para isso, buscamos definir, para os limites desta reflexão, os elementos que compõem essa expressão. As definições que guiam este estudo são decorrentes da leitura que fazemos dos trabalhos de Émile Benveniste, mais especificamente, das reflexões do autor acerca de língua e linguagem:

- a) “deslocamentos da criança” – entendemos por deslocamentos os movimentos realizados pela criança em sua manifestação discursiva, os quais contemplam, principalmente, a relação entre o geral da língua e o particular do discurso, o que acontece sempre em relação ao outro;
- b) “simbólico da linguagem” – estatuto simbólico da linguagem, entendida como faculdade simbólica humana, que possibilita ao homem mobilizar significação por meio de determinada língua em emprego.

Assumindo essa concepção, o trabalho que aqui apresentamos se volta para questões enunciativas conforme abordadas por Émile Benveniste. É a partir dessas questões que se constitui a perspectiva enunciativa aquisicional (cf. SILVA, 2009). Essa perspectiva explica a instauração da criança em sua língua materna a partir do seguinte dispositivo: (*eu-tu/ele*)-*ELE*, o qual comporta a criança (*eu*), o outro de seu convívio (*tu*), a língua atualizada no discurso (*ele*) e a cultura (*ELE*). Com base nesse dispositivo, voltamos nossa atenção para os arranjos da língua-discurso mobilizados pela criança em suas interações cotidianas reveladores de modos particulares de enunciar. Esses modos particulares de enunciar são entendidos por nós como esquemas culturais (cf. DIEDRICH, 2020), os quais direcionam o movimento de atualização da língua-sistema em língua-discurso, na experiência de aquisição da língua, a qual se dá na relação da criança com o outro e com a cultura de sua sociedade. Estamos usando a expressão “aquisição da língua” e não “aquisição da linguagem”, tendo em vista o que afirma Flores (2019), ao se referir à concepção de linguagem e língua para Benveniste:

aos olhos desse linguista, a criança, ao aprender a falar, adquire um mundo com a língua, uma cultura. Benveniste não relaciona a aquisição da língua nem a uma faculdade inata, nem a aspectos cognitivos, nem a aspectos mentais. Para Benveniste, o que a criança adquire é o mundo, um mundo específico, via língua. (FLORES, 2019, p. 195).

No entanto, é importante registrar que não estamos, com o uso da expressão “aquisição da língua”, refutando os princípios das teorias de “Aquisição da Linguagem” consolidadas no meio acadêmico. Nosso intuito é apenas dar destaque, em nossa discussão aqui apresentada, para algumas das relações que compõem a tríade *criança, língua e cultura*. Com esse enfoque, organizamos este capítulo a partir de uma escolha que exige ser esclarecida; nossa reflexão, embora teórica, apresenta-se permeada por contribuições de cunho ilustrativo advindas de dados de fala de uma criança de 2 anos e 7 meses, e de manifestações discursivas advindas da narrativa literária construída na obra *Mulheres de cinzas* (2015), de Mia Couto. Acreditamos que a presença de dados de fala da criança é previsível numa reflexão dessa natureza, o que, certamente, dispensa explicações. O mesmo, porém, não ocorre com a contribuição literária. A presença do discurso das personagens de Mia Couto se justifica pelo fato de entendermos que:

a) a expressão literária representa um modo muito particular não só de atualizar a língua no discurso, mas também, em alguns casos, como ocorre na obra de Mia Couto, de apresentar, no discurso das personagens que transitam pelas cenas narrativas, concepções de língua e linguagem construídas na experiência marcada pela sensibilidade e pela historicidade do indivíduo na sociedade, o que muito contribui para a nossa proposta;

b) o linguista leitor do texto literário é constantemente abalado por esses flagrantes advindos de meninos e meninas, homens e mulheres, que vão produzindo seus próprios deslocamentos na narrativa literária por meio de um modo especial de testemunhar, com a ajuda do narrador, a sua própria experiência de aquisição de uma língua que lhe dá um mundo e um lugar de dizer nesse mundo.

Sendo assim, as personagens literárias se “confundem”, neste texto, com as crianças cuja linguagem analisamos em nossas pesquisas e que também são convocadas, no presente trabalho, a comparecerem com seus modos particulares de se constituírem na língua-discurso. Essas duas realidades permitem que mobilizemos a costura teórica que dá sustentação à pesquisa.

Uma língua, um mundo revelado na fala e um lugar de dizer neste mundo

Em texto anterior (cf. DIEDRICH, 2020), buscamos, em uma entrevista de Mia Couto, o auxílio para pensarmos a vivência da criança no simbólico da linguagem, uma vez que o autor moçambicano revela, na entrevista em questão, o fato de que, em sua infância, ele acreditava que todo adulto era poeta; logo, parecia-lhe que bastava crescer para se tornar poeta. Destacamos, naquele texto, o quanto a vivência particular de um ambiente cultural marcado pelo poético se encarregou de apresentar à criança que o escritor foi um dia um modo também particular de se relacionar com a língua. Tal relação construída em sociedade, na vivência de determinados valores culturais, renova-se todos os dias, em diferentes lares, mundo afora, seja em Moçambique, no Brasil, ou em qualquer outra parte do mundo, visto ser da essência do humano falar e agir pelo discurso, via língua em emprego, língua em ação.

Se, na reflexão que fizemos no texto referido, foi o próprio Mia Couto que nos auxiliou a pensar o tema, agora interrogamos a contribuição de Imani, personagem central da obra *Mulheres de cinzas* (COUTO, 2015). Imani representa a voz feminina nativa da África, voz que entra em confronto com o dominador português:

Atirei para o chão o telegrama do dia anterior, coloquei um pé sobre o seu peito, cuspi-lhe no rosto e, com a mais doce voz, insultei-o na minha língua.

– Branco mentiroso! Irás rastejar como uma serpente.

O português ainda se arrastava no soalho quando me viu sair, envolto num pedaço de tecido branco que retirei de uma prateleira. Mais do que o insulto, me deleitou falar-lhe em txitxope. Talvez nenhum negro dominasse tão bem a língua portuguesa. Mas o ódio que sentia apenas podia ser dito no meu idioma materno. Eu estava condenada: haveria de nascer e morrer na minha própria língua. (COUTO, 2015, p. 118).

A manifestação da personagem nos ajuda a esclarecer o conceito de *linguagem* com o qual estamos trabalhando: trata-se da “mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (BENVENISTE, 2005, p. 27, grifo do autor), por meio da qual se estabelece a relação do homem com o mundo. Para Benveniste (1989, p. 31), “fora da esfera biológica, a capacidade simbólica é a capacidade mais específica do ser humano”. A linguagem, assim entendida, realiza-se numa dada língua, a qual é compreendida a partir de duas propriedades: a primeira propriedade diz respeito ao fato de a língua ser formada de unidades significantes; a segunda é constitutiva de seu emprego de poder agenciar, arranjar os signos de maneira significativa. Há, ainda, para o autor, uma terceira propriedade concebida como um elo entre as duas primeiras: a propriedade sintagmática, que diz respeito à propriedade de combinar os signos a partir de certas regras de consecução e somente de certa maneira. Benveniste (2005, p. 27) afirma que “de fato, é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente”. Indivíduo e sociedade só se tornam possíveis pela língua. Essa constatação se firma na declaração da personagem Imani, e isso muito nos interessa. Afinal, é em sua língua materna que Imani vivencia a língua como dupla realidade: individual e social. Individual, porque, afinal, “Para cada falante o falar emana dele e

retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros” (BENVENISTE, 1989, p. 101). Social, porque, segundo Benveniste (1989), a língua representa uma realidade supraindividual e coextensiva à coletividade. A língua, assim, se dá a conhecer na prática social, na comunicação inter-humana.

Embora a personagem de Mia Couto seja uma mulher adulta e não uma criança, sua constituição como indivíduo de uma sociedade aponta para uma *história de enunciações* (cf. SILVA, 2009), concebida a partir das formas e dos sentidos que a(s) língua(s) lhe possibilitou(aram) mobilizar. Ao pensar na história de enunciações da criança, Silva (2009) se vale da concepção benvenistiana. Benveniste (2005, p. 27) ensina que “o despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade”. Por isso, entendemos que a personagem Imani, mulher adulta, constituiu-se indivíduo numa sociedade desde cedo, na relação que, desde criança, estabelece com os outros de seu convívio. É essa história, constituída ao longo de sua vida, que lhe possibilita não só “nascer e morrer”, como ela afirma, mas principalmente *viver* nesta língua e no mundo constituído por esta língua.

Para melhor entendermos essa constituição, voltamo-nos, na sequência, para o primeiro dado de fala de criança no qual nos apoiamos neste capítulo:

Recorte enunciativo 1¹

Participantes: Ber e Dália

Data da coleta: 12/01/2013

Idade da criança: 2;7.18

Situação: Dália e Ber brincam no apartamento de Dália, sob os olhos das mães e dos pais. Dália procura uma coroa de brinquedo.

Dália	mas EEle/ olha

corpo	levanta o indicador em riste
Dália	quuaan-do eu vô botá a miinha/
corpo	Mãos na cintura.

1 Acerca das normas de transcrição adotadas, usamos letras maiúsculas para marcar a entonação ascendente, dois-pontos (:) para marcar gestos e movimentos concomitantes ao enunciado verbal da criança. Para mais esclarecimentos, ver Diedrich (2015).

Dália QUUUAAANDO eu vô pe-gá a minha COO-ROO-A eu vô botá

 corpo Ergue as mãos como os adultos fazem quando contam um caso.
 Dália minhAcroa sssrempe PARA

 corpo Mãos em frente ao rosto se abrem num gesto expansivo.
 Dália mais eu num consiiguu achá minha/

 corpo Mãos na cintura se erguem até se encontrarem num bater de palmas frente ao corpo para depois se abrirem num gesto de desolação.
 Ber ó táaqui dentro

(DIEDRICH, 2015, p. 113).

Em nossa tese de doutorado (DIEDRICH, 2015), abordamos o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança no simbólico da linguagem. O dado apresentado é parte do nosso *corpus* de pesquisa da tese e novamente nos interroga acerca da relação entre a língua, a criança e a cultura. Entendemos que a relação do indivíduo na sociedade, na e pela linguagem, torna-se possível em função da propriedade significativa das unidades da língua e da sua propriedade de arranjo significativo, propriedades ligadas pela sintagmatização que permite as enunciações. Assim, assumimos, com esse dado, que há modos de narrar determinados eventos, os quais a língua, como sistema interpretante por excelência da sociedade, organizou em esquemas culturais. A noção de esquemas culturais, em nossos trabalhos, é motivada pela leitura da obra benvenistiana, uma vez que Benveniste afirma:

Do mesmo modo que não falamos aleatoriamente, quero dizer sem quadros, que nós não produzimos a língua fora de certos quadros, de certos esquemas que possuímos, do mesmo modo creio que a arte não se produz também fora de quadros ou esquemas diferentes mas que também existem. (BENVENISTE, 1989, p. 27-28).

Com base nessa afirmação e no quadro teórico geral do linguista, definimos esquemas culturais como “valores constitutivos da sociedade humana na cultura organizados e expressos em modos de enunciar, os quais

direcionam o movimento de atualização da língua em discurso, vivenciado pelo locutor a cada ato enunciativo” (DIEDRICH, 2020, p. 612).

Mas o que nos diz o dado de fala da criança, uma menina de 2 anos e 7 meses, apresentado no recorte enunciativo 1? Vemos, nesse dado, a manifestação de arranjos vocais específicos estabelecidos na vivência de práticas no meio social, mas sempre dependentes do aqui-agora em que a enunciação se realiza e da atitude do locutor que assume a língua para estabelecer formas e sentidos na particularidade do discurso. A criança usa tons ascendentes, silabação e alongamentos (“QUUUAAANDO eu vô pegá a minha COO-ROO-A”), acompanhados de gesticulação, para imprimir à sua enunciação um modo de dizer particular, o qual também tem como referência o universo da leitura e da contação de histórias, mais especificamente, o das histórias que envolvem princesas, reis e rainhas, como denota a presença do elemento “coroa” na situação enunciativa. Essa vivência se dá em relação ao *tu*. Conforme afirmamos em Diedrich (2015, p. 118), “Há, na emissão vocal dos fatos enunciados pela criança, recursos que lembram a dramatização, a teatralização das peças infantis”. Esses recursos se dão a conhecer na gesticulação bastante marcada, assim como nos alongamentos vocálicos e na silabação, modos de realização que caracterizam a relação da criança com as formas e os sentidos da língua no discurso.

É o dispositivo enunciativo aquisicional, (*eu-tu/ele*)-*ELE*, apresentado anteriormente, que nos auxilia a entender a aquisição da língua. Nesse dispositivo, proposto por Silva (2009), ganham destaque:

a) a relação da criança (*eu*) com o outro da alocação (*tu*), uma vez que a criança mobiliza os arranjos na relação com o outro, com o parceiro do ato discursivo. Enunciar implica coenunciar; referir implica correferir;

b) a relação da criança com a língua e com a propriedade significativa cujas formas e sentidos se particularizam no *aqui-agora*; particularidade intimamente relacionada às escolhas discursivas que caracterizam a enunciação da criança e que revestem as formas da língua de traços específicos atualizados no discurso;

c) a relação da criança com a cultura da qual faz parte, o que se dá na atualização de formas e sentidos da língua situada socialmente. A “cultura” é entendida, aqui, a partir de uma das definições que Benveniste formula para esse termo: “Chamo cultura ao *meio humano*, tudo o que, do outro lado

do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo” (BENVENISTE, 2005, p. 31, grifo do autor).

Afirmamos que a relação entre a criança, a língua e a cultura garante ao indivíduo o acesso a “um mundo revelado na fala e um lugar de dizer neste mundo”, realidade que justifica o título desta seção e une as existências de Dália, falante em constituição, e de Imani, falante já constituída no poder de sua língua materna.

Uma língua, um mundo revelado na escrita e um lugar de dizer neste mundo

Na seção anterior, olhamos para a relação da criança e da personagem literária Imani, representante da vida adulta, com a língua em emprego na fala. Nesta seção, voltamos para a relação da criança e das personagens literárias com a língua em emprego na escrita. E, novamente, comparece a personagem Imani, de Mia Couto, agora narrando, em *Mulheres de cinzas* (2015), a conversa entre seu pai e tia Rosi, cuja temática se volta ao poder significante da escrita e ao modo de decifrá-lo:

- Explique como é que se faz.
 - Faz o quê?
 - Como é que uma pessoa consegue ler? Eu queria tanto saber...
 - Isso demora a aprender, Rosi.
 - Eu vi como você faz. Você passa o dedo pelas linhas e vai mexendo os lábios. Já fiz o mesmo e não escuto nada. Explique-me qual é o segredo. Eu aprendo rápido.
- O pai revirou os olhos e passeou as mãos sobre as folhas que jaziam na poeira.
- Para ler esses papéis, Rosi, você precisa ficar parada. Completamente parada, os olhos, o corpo, a alma. Fica assim um tempo, como um caçador na emboscada.
- Se permanecesse imóvel por um tempo, aconteceria o inverso daquilo que ela esperava: as letras é que começariam a olhar para ela. E iriam segredar-lhe histórias. Tudo aquilo parecem desenhos, mas dentro das letras estão vozes. Cada página é uma caixa infinita de vozes. Ao lermos não somos o olho; somos o ouvido. E foi assim que falou Katini Nsambe. Rosi ajoelhou-se perante os papéis e permaneceu muito parada, à espera que as letras lhe falassem. (COUTO, 2015, p. 135).

Embora as personagens que figuram nessa cena narrativa sejam todas adultas, o desejo de tia Rosi de compreender o poder significativa da escrita representa a infância, uma vez que ela procura descobrir, com a ajuda do outro de seu convívio, como desvendar o simbolismo dessa manifestação da língua. Segundo a orientação que a personagem recebe, é necessária, para desvendar os mistérios da escrita, uma atitude de escuta, de percepção. A personagem de Mia Couto busca ocupar o lugar enunciativo de leitor, o que acontece sempre no espaço social, numa cultura que reconhece a escrita como forma de realização da língua. Mas, para além desse reconhecimento, há um modo singular que caracteriza a relação do locutor com esses arranjos cuja natureza gráfica se revela nos arranjos vocais. Novamente vemos indivíduo e sociedade se determinarem mutuamente, na relação entre o que pertence à coletividade e o que é de natureza individual. No centro dessa experiência, encontra-se o poder significativa da língua assumido pelo locutor.

Assim como vimos ocorrer na fala, também na relação com a escrita, essa experiência inicia muito cedo, na *história de enunciações* da criança. Novamente é Dália que nos ajuda a compreender a questão, como vemos no recorte enunciativo 2.

Recorte enunciativo 2

Participantes: Dália, Ber, Mar, Mãe

Data da coleta: 12/01/2013

Idade da criança: 2;7.18

Situação: Dália e Ber brincam no quarto quando Dália se envolve com um porta-retrato com uma foto sua e com seu nome escrito.

Dália i aqui uhn

.....

corpo Tenta pegar o porta-retrato de cima do móvel e o derruba.

Mar uui dá a foto não podi pegá

Dália mas eu quiiiiia a foto essa A MInha foto agri ... a minha foto

Dália tá a DRR-A

.....

corpo Segura o porta-retrato com a foto, mexe a cabeça enquanto fala, como se estivesse lendo.

Mar quem é essa?

Dália é da daa - liiii - iaa

.....
 corpo Mexe a cabeça para baixo acompanhando os movimen-
 tos de silabação.
 Mar tá escrito aí?... aondi?
 Dália tááá quii ... aqui tá

 corpo Aponta com o polegar para a escrita.
 Mar uuhmm
 Mar o que que tá escrito??
 Dália ãã no- mii ... DA - liiiiiiii- a

 Corpo Exagera nos movimentos dos lábios e da boca ao silabar.
 (DIEDRICH, 2015, p. 130)

Se, no recorte enunciativo 1, um mundo advindo dos registros escritos em livros de histórias infantis já se revela à criança por meio das narrativas orais, com seus arranjos um tanto metonímicos de coroas e rainhas, no recorte 2, o mundo da língua em sua realização gráfica se presentifica e coloca a criança novamente em relação com formas e sentidos da língua em emprego. Encontramos Dália, ainda com 2 anos e 7 meses, em sua experiência de “leitura” do próprio nome. Vemos, nessa realização, que as formas da língua-sistema, quando enunciadas no discurso, instauram referência na vida em sociedade, referência instanciada na e pela conversão do sistema em discurso. Essa questão envolve 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 relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 101).

Como, então, se desdobra essa rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação? Dália assume determinado modo de enunciação advindo de sua vivência como participante de uma sociedade que lê. As relações espaciais se dão a conhecer nos gestos constitutivos do dizer, os quais marcam a enunciação falada da criança no ato de percorrer com o dedo o registro das letras de seu nome no porta-retrato. Essas relações espaciais, portanto, apontam para uma relação do corpo com a enunciação escrita, pois o dedo percorre a palavra escrita; mas também com a enunciação falada, pois há um ritmo na mobilização dos sons significantes da língua, o qual se estabelece em consonância com

o ritmo do gesto². Silva e Oliveira (2021), em seus trabalhos acerca da escrita da criança, têm nos mostrado que:

Quanto à relação inicial da criança com a escrita, talvez possamos ir mais longe e postular nela um papel ainda mais determinante para a escuta, que sustenta a criança como uma âncora em sua imersão na escrita enquanto sistema de níveis e unidades cuja constituição não independe da fala, pois escrita e fala são ambas realizações de um só e mesmo sistema: a língua. Afinal, a aquisição da língua em sua realização gráfica exige mais do que a exposição frequente às emissões vocais do outro e de si próprio, o que já é algo prodigioso realizado pela criança na aquisição da língua em sua realização vocal. A aquisição da escrita exige uma percepção vocal que não se relaciona apenas com emissões vocais, mas também com emissões e percepções gráficas. (SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 186).

Destacamos, no raciocínio dos autores, o fato de que “escrita e fala são ambas realizações de um só e mesmo sistema: a língua”. Ao se relacionar com os aspectos gráficos, a criança operacionaliza relações com a língua na enunciação, falada e escrita. Acreditamos que, nessa operacionalização, estão implicados modos de dizer derivados de um saber construído na cultura de uma sociedade: a crença de que, ao ler, os indivíduos modulam a vocalização de uma maneira particular; logo, para a criança, e mesmo para tia Rosi, mulher adulta que deseja saber ler, há a certeza de que “Falamos com outros que falam” (BENVENISTE, 2005, p. 65). Para que essa condição se efetive, é necessário que a criança se aproprie dos arranjos da língua em sua realização vocal e gráfica, a fim de que a experiência de dizer possa se atualizar na relação discursiva com o parceiro, “seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p. 87).

O “mundo revelado na escrita e o lugar de dizer neste mundo”, referidos no título desta seção, dizem respeito, portanto, às possibilidades de conquistas que se abrem ao indivíduo quando lhe é dado acesso a esse poder de significação da língua em sua realização gráfica: acesso para o qual Dália se encaminha, na experiência de aquisição da língua escrita, enquanto, para tia Rosi, é o encantamento da realidade ainda indecifrável que se anuncia.

2 Sobre essa questão, sugerimos ver o trabalho de Belintane (2017) acerca de “corporalidade”.

Sem dúvida, poderíamos continuar convocando dados de fala da criança ou elementos da narrativa literária para ilustrarmos nossa temática: a criança, a língua e a cultura. No entanto, acreditamos que os elementos apresentados até aqui são suficientes para sustentarem, por ora, as questões a que nos propomos nesta reflexão.

Palavras finais

Afirmamos, no início deste capítulo, que os arranjos discursivos mobilizados pela criança em suas interações cotidianas revelam sua vivência com modos particulares de enunciar, os esquemas culturais.

Partindo dessa afirmação, em nossa reflexão, buscamos nos deslocar entre as manifestações advindas de personagens literárias e da criança de nossas pesquisas, para ilustrarmos alguns movimentos de atualização da língua em emprego, os quais constituem a historicidade da vida humana na linguagem. Esses movimentos são marcados pela busca de elucidação, por parte do falante, do mistério que ronda a linguagem humana e seu poder simbólico, manifestado nos arranjos discursivos da língua em sua realização vocal e gráfica. Em nossa proposta, os dados de fala apresentados nos recortes enunciativos 1 e 2 permitem que acessemos momentos particulares da *história de enunciações* (cf. SILVA, 2009) da criança em seus deslocamentos envolvendo “a conversão do discurso em língua e da língua em discurso” (SILVA, 2009, p. 223). Já a convocação dos discursos das personagens literárias permitiu que nós, analistas da língua, flagrássemos, na experiência discursiva dos homens adultos, a constatação de que “É próprio do homem se relacionar via aparato simbólico: a capacidade simbólica é a condição *sine qua non* de todas as funções conceituais do homem” (FLORES, 2019, p. 201). Adulto e criança, assim, encontram-se unidos pela condição humana da faculdade simbólica da linguagem.

Após o trajeto percorrido, afirmamos, acerca da relação entre a criança, a língua e a cultura, que: a criança se desloca no simbólico da linguagem e, nesse deslocamento, não somente apreende, com a língua, os rudimentos da cultura de sua sociedade, como também, pela língua, insere-se nessa cultura. Ao se inserir na cultura, a criança se constitui falante de uma língua, leitor de uma língua, o que lhe garante um modo particular

de representar discursivamente o mundo. Indivíduo e sociedade, dessa forma, constituem-se mutuamente no universo de uma língua.

Referências

BELINTANE, Claudemir. *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: Subsídios para a formação de professores*. São Paulo: Scortecci, 2017.

BENVENISTE, Émile. (1966). *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. (1974). *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. de Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

COUTO, Mía. *As areias do imperador 1: Mulheres de cinzas*. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DIEDRICH, Marlete Sandra. A constituição humana na linguagem: um olhar para o homem e sua relação com os esquemas culturais. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 3, p. 605-615, jul.-set. 2020.

DIEDRICH, Marlete Sandra. *Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem*. 2015. 147f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Problemas gerais de Linguística*. [S.l.]: Vozes, 2019.

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

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./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.116837>. Acesso em: 7 set. 2021.

INPUT (TEXTO RECEBIDO) E INTAKE (INFORMAÇÃO RETIRADA): AQUISIÇÃO DAS CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ADVERBIAIS

Leonor Scliar-Cabral

Introdução

Para o diagnóstico dos distúrbios na aquisição da linguagem verbal, aconselha-se a observação dos níveis de desenvolvimento que se esperam em crianças sem distúrbios mais superficiais ou centrais inatos, expostas à interação comunicativa com seus cuidadores e sem episódios que as possam ter afetado, impedindo o desenvolvimento normal.

Entre as categorias a serem relevadas em tal observação, destaco a diferença entre *input* (texto recebido) e *intake* (informação retirada). No contexto do presente capítulo, o *input* dos enunciados aos quais a criança estiver exposta, independentemente de prestar ou não atenção, é definido como o registro momentâneo na Memória de Trabalho, dos sinais acústicos transmitidos, através de ondas aéreas ao ouvido externo e médio, passando por alterações através das vibrações do tímpano e da cadeia de ossinhos que transformam tais sinais acústicos em elétricos (potenciais evocados), no ouvido interno, onde se situa a cóclea, a qual os transmite para o estágio seguinte, no tronco cerebral e núcleos subcorticais (GARMAN, 1990, p. 52-60).

No tronco cerebral há conexões no mesmo lado do ouvido esquerdo e do direito, respectivamente com o lado esquerdo e direito do núcleo colicular, situado na medula. Nas sinapses (zonas ativas de contato entre uma terminação nervosa e outros neurônios), o corpo dos neurônios da cóclea extrai traços críticos para identificar cada som, como o início das consoantes e a duração maior do silêncio e do ruído da aspiração nas consoantes oclusivas, como /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, no português (*VOT*, *voice onset time*, ou seja, tempo de início da voz).

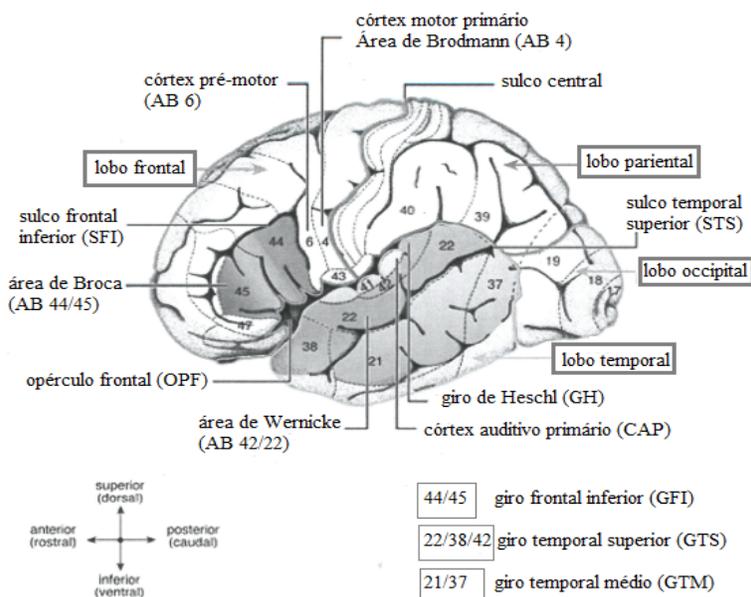
O *intake* (informação retirada) dos enunciados aos quais a criança estiver exposta (agora, mecanismos de atenção dirigida são necessários) são

os traços críticos que a criança retira para posterior processamento, seja para, após o reconhecimento das palavras e sua compreensão, dar-lhes a resposta em linguagem verbal ou em comportamento, seja para arquivá-las, se forem novas, em seu dicionário mental.

Os níveis mais baixos dos sentidos registram, pois, grosseiramente os sinais de entrada (*input*) daquilo ao que a criança está exposta, quando os outros lhe falam. Isto não significa, porém, que ela esteja apta a recortar (*intake*) todas as unidades linguísticas que está recebendo, pois, tal recorte depende, igualmente, da maturação cerebral e do conhecimento linguístico internalizado que possibilitará através de processos *bottom-up* (dos sentidos até a mente) reconhecer, gradativamente, estruturas mais complexas.

Para o *intake*, chegamos, então, aos estágios mais altos do processamento auditivo da palavra que começam no cérebro, na área primária 41 e, depois, na secundária 42 de Brodmann (BRODMANN, 2006 [1909], p. 122; vide também, a fig. 1).

Figura 1. Novas partições do cérebro para as funções da linguagem verbal oral



Novas divisões do cérebro para as funções da linguagem verbal oral. A área de Broca, no giro frontal inferior (GFI) e a área de Wernicke, no giro temporal superior (GTS), ambas no hemisfério esquerdo. **Fonte:** Friederici (2011, adaptado).

Para se entender o que é percebido e processado, são necessários esclarecimentos adicionais: as pistas acústicas são transformadas nos traços distintivos de Jakobson (1967), como exemplo, os que distinguem as consoantes sonoras das surdas, no par gola / cola: a síntese invariante (sem variação) de tais pistas nos fonemas /g/, /k/ ocorre nas etapas seguintes.

Tais pistas acústicas não apresentam limites precisos, separando-as entre si, como constatado por Liberman *et al.* (1967, p. 432): o aspecto dinâmico da produção dos sons da fala determina uma influência recíproca entre pistas adjacentes contínuas e sobrepostas.

“As pistas assim detectadas são transmitidas através do sistema auditivo para um componente que interpreta e as integra na forma de classes distintivas de sons, específicas de uma dada língua, os fonemas” (GARMAN, 1990, p. 198). Tal componente não se restringe à área 42 de Brodman, no

hemisfério esquerdo, pois as redes neurais se projetam para a parte superior de uma área adjacente à 42, a área 22 de Brodmann, localizada no giro temporal (GTS) do hemisfério esquerdo.

A pesquisa de Friederici (2011 p. 79) evidenciou a existência de uma rede neural temporal-frontal bilateral: as áreas temporais do hemisfério esquerdo são responsáveis pelos processos que identificam os elementos estruturais, lexicais e fonéticos; o córtex frontal do hemisfério esquerdo está envolvido na sequência e na formação de relações temáticas, semânticas e estruturais, enquanto a área da região temporal no hemisfério direito é responsável pela identificação da prosódia (assinala a sílaba mais saliente, no português, a mais intensa, ou tônica) e o córtex frontal do hemisfério direito pelo processamento da melodia da oração.

Em suma, no *input*, somente são envolvidos circuitos de processamento na periferia, porém, trata-se de uma etapa imprescindível para a criança chegar ao *intake*, o que é impedido ao surdo em relação ao sinal acústico, mas não em relação ao sinal visual da Libras. Outros distúrbios que dificultam à criança o processamento do *intake* são o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH, a deficiência mental e o autismo.

Um comentário adicional para se entender o *input* diz respeito à fala dirigida à criança (FDC), no inglês, *child directed speech* (CDS), pois o *input* é dela extraído.

De acordo com as constatações de Snow (1997, p. 153-163), apresento evidências neste capítulo de que o registro (estilo) utilizado pelos adultos quando falam entre si é de natureza mais complexa e de que eles têm uma intuição para adaptar-se ao estágio de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, quando a ela se dirigem (FDC). Para essa comprovação, apresentarei dados relativos às conjunções subordinativas adverbiais: os tipos e o número de conjunções subordinativas são muito maiores quando os adultos falam entre si do que quando se dirigem à criança.

Quanto à metodologia, o desenho do experimento consiste numa comparação entre o uso das conjunções subordinativas, com exclusão da integrante, quando os adultos se dirigem à criança e quando falam entre si.

A descrição mais pormenorizada sobre as conjunções subordinativas adverbiais, no português brasileiro (PB), se encontra em Moura Neves (2000, p. 787-929). Suplementam a discussão Brito (2003, p. 695-728) e

Corrêa Dias de Moraes (1993, p. 169-188), no que diz respeito à subordinação na fala, uma vez que o *corpus* para a descrição de Moura Neves é retirado de textos escritos. Como se trata da aquisição das conjunções subordinativas adverbiais, mencionam-se algumas pesquisas que têm se ocupado do tema (BOWERMAN, 1979; SEKALI, 2012), inclusive, o levantamento exaustivo de Diessel (2004).

Referenciais teóricos

Conforme já mencionado, o linguista que descreveu de forma mais detalhada as conjunções subordinativas no PB foi Moura Neves (2000, p. 787-929). Cabe esclarecer, porém, dois aspectos: em primeiro lugar, como o *corpus* de que se valeu Moura Neves provém da modalidade escrita e o da presente pesquisa é um *corpus* oral, farei todos os comentários pertinentes, no decorrer da descrição; em segundo lugar, o sentido e a tipologia das conjunções subordinativas são determinados pela oração que elas introduzem (CALLOU *et al.*, 1996, p. 170) em virtude da grande ocorrência de homonímias nas conjunções subordinativas, por exemplo, em “que”, “como”: o termo “subordinativas” deve ser entendido apenas como o de conectivo sintático que relaciona a oração subordinada à matriz.

Ao tratar das conjunções subordinativas causais, Moura Neves pondera que

Num sentido restrito, a relação **causal** diz respeito à conexão **causa-consequência**, ou **causa-efeito**, entre dois eventos. Essas relações se dão entre **predicações (estados de coisas)**, indicando “causa real”, ou “causa eficiente”, ou “causa efetiva”. Assim estritamente entendida, a relação **causal** implica subsequência temporal do **efeito** em relação à **causa:**” (MOURA NEVES, 2000, p. 804, grifos nossos).

Extraí do exemplo da autora as duas orações que ilustram seu raciocínio, a primeira, a principal, é a consequência, temporalmente posterior à causa, expressa na oração subordinada adverbial:

“Uma vez me passou um pito PORQUE joguei fora o remédio.”

A autora, no entanto, adverte que as relações causais não ocorrem apenas entre predicados, mas muito mais entre conhecimentos, julgamentos ou crenças do falante, ou seja, entre proposições, como no exemplo

a seguir (MOURA NEVES, 2000, p. 805): “Não deve ter havido nada, PORQUE seria a primeira pessoa a tomar conhecimento disto.”.

As relações causais também podem ocorrer entre um ato de fala (oração principal) e sua causa (oração subordinada causal):

“Vou tirar umas férias, PORQUE estou cansadíssimo.”

Moura Neves (2000, p. 808) aborda, então, a ordem no período por subordinação adverbial: além de ser uma das questões centrais em sintaxe, cabe-lhe o papel de topicalizar a oração mais à esquerda. A segunda oração, em geral, traz a informação nova, como na oração subordinada causal introduzida por PORQUE:

“Atrasou-se PORQUE a mãe estava doente.”

Examinarei, a seguir, as conjunções subordinativas na fala. Conforme assinala Corrêa Dias de Moraes (1993, p. 175), são muito grandes as diferenças entre as frases da fala e as da escrita: nas da fala, “vemos que ora se completam, ora ficam em suspenso, ora abortam, apenas iniciadas, ora se desenvolvem largamente; ora se intrometem nelas elementos que não fazem parte de sua estrutura sintática”.

Os enunciados se caracterizam por muitas interrupções e utilização de pausas vazias (silêncios) e/ou plenas (palavras) que assinalam mais dificuldades no planejamento e execução e não coincidem com as fronteiras que delimitam os constituintes sintáticos maiores ou menores, por exemplo, as pausas que separam a informação conhecida (sujeito) da informação nova (predicado), ou as que separam os adjuntos do nome, em virtude da busca da palavra para inseri-la na respectiva posição sintática (SCLIAR-CABRAL; MARTIM; CHIARI, 1981, p. 124-141). Há tanto auto-interrupções quanto interrupções do interlocutor, resultando períodos fragmentados, com cortes na entoação, além de muitas superposições de falas.

No que respeita especificamente às conjunções subordinativas arroladas por Moura Neves, observa-se a ausência de muitas delas na fala dos interlocutores adultos que analisamos, embora se tratasse de pessoas pertencentes ao nível sociocultural alto, um deles com doutorado em linguística (vide o Quadro 1 com os tipos de ocorrência na fala entre adultos). Essas características serão mais bem compreendidas, na explicação a seguir sobre registros, ou estilos linguísticos, como premissa para o entendimento dos registros nos quais será comparado o uso das conjunções subordinativas neste trabalho.

Em 1966, Jean Donald Bowen publicou um artigo, reeditado em 1972, no qual expõe, pela primeira vez, o que caracteriza os registros linguísticos, diferenciando-os das variedades sociolinguísticas.

Os registros linguísticos, ao contrário das variedades, dependem do receptor a quem a mensagem é dirigida, da situação, do tópico e da modalidade (oral ou escrita) em que a mensagem é veiculada. Posteriormente, no modelo de Dell Hymes (1968), a relação entre os papéis desempenhados na comunicação, a especificação do cenário (em substituição à situação) e o acréscimo da função contextualizadora da linguagem verbal repercutirão sobre o desenho dos registros. Em adendo, a teoria sobre os gêneros (MAYNARD; PERÄKYLÄ, 2003) enriquecerá a especificação sobre os registros a serem selecionados pelo emissor da mensagem.

Os registros nos quais foram coletadas as conjunções subordinativas deste capítulo são: interação oral entre três adultos (ADAD), pertencentes ao nível sociocultural alto, todos com ensino superior (esporadicamente intervém a empregada doméstica), em várias situações, no apartamento onde mora a criança; interação oral entre os mesmos adultos e a criança (ADCH) em várias situações, no mesmo apartamento (esse registro é denominado de fala dirigida à criança (FDC), no inglês, CDS (SNOW; FERGUSON, 1977) e o terceiro registro é a fala da criança (CH).

Há várias características universais na fala dirigida à criança (FDC): pela primeira, o vocabulário se refere a itens pertencentes ao aqui/agora, concretos, ou se refere às necessidades da criança, marcado por sentidos afetivos, como é o caso dos diminutivos, sendo, em geral repetidos. A extensão dificilmente ultrapassa os trissílabos; pela segunda, na sintaxe, há muitas orações absolutas, ou mesmo frases nominais ou preposicionais soltas e, quando o período é composto por subordinação, não ultrapassa uma oração subordinada, geralmente, mas os tipos de conjunções subordinativas adverbiais são bastante limitados, como se verifica no Quadro 1. Além disto, como veremos com as orações subordinadas adverbiais causais, a oração principal frequentemente está omissa. Os enunciados também costumam ser repetidos.

A criança não imita fielmente os enunciados que recebe, ou seja, o *input*. Dele ela extrai o que sua maturidade cognitiva e linguística permite num dado estágio de desenvolvimento, o que se denomina de *intake*,

conforme já referido, havendo margem, ainda para muitas criações da própria criança.

O papel que o *input* desempenha sobre a aquisição da linguagem vem sendo cada vez mais discutido. No que diz respeito à aquisição dos períodos compostos por subordinação, Tomasello (2003) argumenta que as produções iniciais das orações subordinadas não trazem evidências sobre uma estrutura hierárquica. A partir de exemplos de aquisição do alemão, ele constatou que as orações encaixadas iniciais sempre aparecem com os mesmos verbos na oração matriz, em geral, não mais que dois ou três, portanto, devem ser mais bem analisadas como construções lineares.

Por outro lado, Westergaard e Bentzen (2007), que investigaram o efeito da frequência na Fala Dirigida à Criança sobre a aquisição da ordem dos constituintes nas orações interrogativas e subordinadas, contendo negação e advérbios, numa variedade sociolinguística do norueguês, concluíram que, certamente, há efeitos de frequência do *input*, mas duvidam que o **efeito da frequência** sozinho possa dar conta da aquisição da ordem dos constituintes em tais estruturas. Em particular, a economia bem como a complexidade interagem para explicar os padrões de erros nos dados da criança.

Metodologia

Os dados foram extraídos do terceiro *corpus* dos *Anexos* da tese de doutorado (SCLiar-CABRAL, 1977). Todas as gravações, bem como as transcrições fonéticas, glosas, análise morfológica (linha mor) e léxicos estão disponibilizados no maior banco mundial de dados de aquisição da linguagem, a plataforma CHILDES. Os dados do sistema CHILDES estão codificados de forma consistente num formato de transcrição denominado CHAT, inclusive os dados da 3ª fase do sujeito Pá.

A pesquisa para a coleta de dados foi realizada no apartamento, estando presentes, além da pesquisadora, falante da variedade gaúcha (cidade de Porto Alegre), a mãe, muitas vezes o pai, ambos falantes da variedade paulista (cidades de Campinas e São Paulo), o pai, linguista, com doutorado, e a mãe, psicóloga e, excepcionalmente, a empregada, em situações de brinquedo, assistindo a vídeo, alimentação e higiene, sem que o gravador estivesse visível.

A pesquisa, de caráter longitudinal, ocorreu, tanto quanto possível, em situação natural: os pais foram orientados no sentido de manter um comportamento espontâneo e de não forçar a criança a enunciados este-reotipados. Durante a gravação, tomaram-se notas sobre a situação ambiental e, quando não era possível tomar notas, gravava-se um comentário para ficar documentado na fita, com esclarecimentos necessários e glosas fornecidas pela mãe da criança sobre itens que escapariam à compreensão do pesquisador. As gravações foram realizadas em gravador Sony, *stereo cassette-corder*, modelo TC-146A. As fitas utilizadas na fase 1 contêm as seguintes especificações: Sony Auto-Sensor C-60 HP; as das fases 2 e 3, Sony Auto-Sensor C-90 HP.

O terceiro levantamento foi realizado quando a criança estava com 26 meses e 8 dias e durou seis horas, durante as quais foram gravados 1.996 enunciados da criança, e 1.876 dos adultos quando se dirigiam à criança e outros tantos quando falavam entre si. Aqui, encontramos com o primeiro desafio. Conforme Brown (1973, p. 531), “Qualquer um que planeje empreender um registro fonético necessita ser advertido de que se trata de um trabalho imenso” (tradução nossa). No caso da oração subordinada causal, é de salientar a frequência com que a oração matriz é omitida no mesmo enunciado.

A autora transcreveu foneticamente, no local, os enunciados da criança, tendo-se em conta de que, na gravação, as sílabas átonas finais da palavra, em virtude da ausência de energia, tornam-se inaudíveis. Posteriormente, as transcrições foram revisadas em minúcia, ouvindo as fitas e com acréscimo dos padrões de entoação, conforme Matluck (1965). Uma segunda revisão das fitas e checagem da primeira transcrição foi realizada por duas alunas do curso de Fonoaudiologia da então Escola Paulista de Medicina, hoje Unifesp.

A metodologia para a classificação dos dados foi a elaborada por R. Brown (1973), empregando-se as mesmas medidas, como o cálculo da Extensão Média de Enunciados, EME (*MLU*) e do Limite Máximo de Enunciados (*Upper Bound*).

Na pesquisa de doutorado foram arroladas e categorizadas todas as classes sintáticas, que constam dos vocabulários que serviram de base para a organização dos dados digitalizados pelos bolsistas de iniciação científica, sob a orientação da autora (projeto “Codificação da morfologia do PB

e análise da fala dirigida à criança – EXPANSÃO”, Processo 303504/2009-9, do CNPq, 2010-2015), para alimentar os arquivos do *Romance languages, Florianopolis*, segundo as normas da Plataforma CHILDES (MACWHINNEY, 1995), conforme trecho com os enunciados do *corpus* da 3ª fase PAU003 (26,8 dias):

```
*INV:      ahn?
%mor:      int|ahn=huh
*CHI:      tesse [: desse] disco ô [: eu] gosto@z:v
%mor:      p r e p | d e ~ d e t : d e m | e s s e & M A S C & S G = t h i s
n|disco&MASC&SG=recordpro
|eu&1S&SUBJ=I v|gosto:1&PI&1S=I_like
%xpho: 'tesɨ 'dʒɨjk'o 'gõtɨ
%act:      Paulo está mostrando o gravador com o disco do Luiz_
Gonzaga=Paul is
           showing the record with Luiz_Gonzaga's song
```

A linha %xpho: 'tesɨ 'dʒɨjk'o 'gõtɨ é a transcrição fonética do enunciado da criança, efetuada pela autora nos 5.530 enunciados que constituem os três *corpora* da tese, digitalizados nos arquivos do *Romance languages, Florianopolis*, da Plataforma CHILDES.

Foram também organizados os léxicos, tanto das classes que se referem à significação externa à gramática, como os substantivos, verbos e adjetivos, quanto das classes puramente gramaticais, das quais damos, como exemplo, a conjunção subordinativa adverbial “porque”, constante do arquivo conj-sub.cut:

porque {[scat conj:sub]} =because=

A fim de se compararem as características das falas, os bolsistas de IC foram orientados a consecutivamente negritar as ocorrências das classes sintáticas no *corpus* principal, distribuindo-as por três arquivos separados: **adad**, isto é, falas de adultos para adultos; **adch**, isto é, falas dos adultos para a criança; e **ch**, isto é, a fala da criança, elencando os números dos enunciados das ocorrências.

Dentre os bolsistas de IC, a que mais pesquisou a aquisição das conjunções subordinativas adverbiais e sua relação com o *input* e o *intake* foi Íris Marjorie Böing Imhof (SCLiar-CABRAL; BÖING IMHOF, 2014a, b).

Resultados e discussão

A apresentação dos dados, com o número de ocorrências (*tokens*) do advérbio interrogativo “por que” nas falas ADAD, ADCH e CH, se deveu ao fato de eu postular uma ordem alternativa que antecede a emergência do período composto por subordinação adverbial causal, a saber, a emergência, primeiro, da categoria semântica de causalidade, expressa no advérbio interrogativo “por que”; a seguir, com apoio em andaimes (*scaffolding* (CAZDEN, 1983), perguntas que os adultos fazem à criança, para provocar enunciados), a emergência da oração subordinada adverbial causal, com omissão da oração principal no mesmo enunciado e, finalmente, a emergência do período composto por subordinação pleno. Veja-se o número de ocorrências (negritadas) do advérbio interrogativo “por que”, em cada arquivo:

Arquivo adad

03 por que {[scat adv:int]} =why=

5790, 10314, 10457

Arquivo adch

14 por que {[scat adv:int]} =why=

1788, 2159, 2780, 2800, 3855, 4585, 4841, 5671, 6349, 6354, 6418, 7228, 8382, 8438, 8921, 10516

Arquivo ch

03 por que {[scat adv:int]} =why=

2783, 6428, 7099

Será de particular interesse discutir por quê, embora nos adultos predomine o uso do advérbio interrogativo “como” (84 ocorrências), a criança não o use nenhuma vez.

No Quadro 1, com os tipos e número de ocorrências de conjunções subordinativas adverbiais em ADAD, ADCH, CH, observa-se que, apesar de, em ADCH, os adultos terem produzido 6 tipos e 12 ocorrências e o número de ocorrências da temporal “quando” seja superior ao da causal “porque”, esta foi a única apresentada pela criança (4 ocorrências), em enunciados fragmentados, como no exemplo:

CHI: porque é do q(u)a(r)to.

	ADAD	ADCH	CH
Porque	33	3	4
Quando	21	4	0
Se	6	2	0
Enquanto	2	1	0
que (causal)	2	0	0
que (consecutivo)	1	0	0
depois que	1	1	0
logo que	1	0	0
assim que	1	1	0
ainda que	1	0	0
desde que	1	0	0
embora	1	0	0
que nem	1	0	0
senão	2	0	0

Quadro 1. Tipos e número de ocorrências de conjunções subordinativas adverbiais em ADAD, ADCH, CH.

Pode-se inferir, então, que a conjunção “porque” apresenta menor complexidade de processamento. Estuda-se também a hipótese de que a criança não emitiu nenhuma conjunção temporal, porque os enunciados a ela dirigidos foram muito extensos e, portanto, mais difíceis de processar. Com esse levantamento, percebe-se que as conjunções subordinativas adverbiais são estruturas de aquisição tardia, que dependem do desenvolvimento cognitivo e linguístico, do *input* e do processamento da criança.

Conforme a Teoria da Processabilidade de Pienemann (1998; PIENEMANN *et al.*, 2005), modelo para analisar o desenvolvimento da complexidade sintática pelo aprendiz, existe a previsão de uma hierarquia universal dos procedimentos processuais exigidos para a produção das estruturas linguísticas, baseada em Levelt (1989) e na Gramática Funcional Lexical de Bresnan (2001): os aprendizes só são capazes de produzir as estruturas linguísticas de que os processadores possam dar conta num dado estágio de desenvolvimento. Em adendo, pesquisas mais recentes têm enfatizado outros aspectos na aquisição dos períodos complexos.

Diessel (2004, p. 4), no livro hoje considerado como o mais exaustivo estudo sobre as pesquisas em aquisição dos períodos complexos do inglês,

conclui que os períodos com orações subordinadas adverbiais ou coordenadas evoluem a partir de orações absolutas justapostas com nexos não expressos abertamente, integradas em períodos complexos numa unidade específica com duas orações, fato já consignado por Bowerman (1979), ao reportar as primeiras pesquisas sobre a emergência dos períodos complexos na aquisição do inglês (BROWN, 1973).

No entender de Diessel, uma variedade de fatores influencia o processo de aquisição, como a frequência (no contexto por nós examinado, a conjunção subordinativa temporal “quando” foi a que apresentou maior frequência na FDC), seguida pela complexidade sintática e semântica da construção, pelas funções comunicativas e pelo desenvolvimento socio-cognitivo da criança, o que o levou a considerar não apenas as relações sintáticas, mas também as semânticas e pragmáticas com o significado.

Sekali (2012), cujas pesquisas enriquecem a presente discussão, testou o trajeto integrativo das orações subordinadas adverbiais, proposto por Diessel, num estudo longitudinal de uma criança francesa, dos 10 meses aos 4 anos e 1 mês, e constatou, tal como no sujeito da presente pesquisa que adquiriu o PB, que a primeira conjunção subordinativa adquirida pela criança francesa foi *parce que* (porque). Sekali encontrou a seguinte progressão no processo de aquisição das orações subordinadas adverbiais: expansão, integração e diversificação sintáticas, esta última denominada de “efeito concertina”, levando em consideração relações não apenas sintáticas, mas também semânticas e pragmáticas, tal como já o haviam feito Kyratzis, Guo e Ervin-Tripp (1990), Diessel (2004) e Zufferey (2006).

Embora Sekali faça a distinção entre subordinação e modalização, isto é, a de que a existência de dois verbos contíguos não implique, obrigatoriamente, a de um período complexo, seja por coordenação ou por subordinação, pois pode se tratar simplesmente de um auxiliar de modo seguido de um verbo principal, como no exemplo do sujeito brasileiro, “qué papá”, do ponto de vista morfossintático, a ordem de aparecimento do período complexo por ela proposta é a seguinte:

1º – 1;11: orações subordinadas substantivas, reduzidas de infinitivo (o sujeito brasileiro acusou o primeiro período composto por subordinação, também com uma reduzida de infinitivo, mas não substantiva e, sim, adverbial final: “é pra pô”, aos 20 meses e 21 dias). Justifica-se a produção das reduzidas antes das desdobradas, não só porque a extensão de itens

por enunciado é menor, quanto pelo fato de que as reduzidas não exigem a presença dos morfemas cumulativos de pessoa e número e, conseqüentemente, da concordância;

2º – 2;01: clivagem idiomática, como *c' est moi qui*, e orações reduzidas de infinitivo subordinadas finais, introduzidas pela preposição *pour*, como é exemplo o enunciado acima, fornecido pelo sujeito brasileiro;

3º – 2;02: orações coordenadas introduzidas por *et* e orações subordinadas adverbiais causais, introduzidas por *parce que*. Conforme assinalado acima, “porque” foi a primeira conjunção subordinativa adquirida pela criança por nós estudada;

4º – 2;03: orações subordinadas adjetivas;

5º – 2;04 orações subordinadas substantivas finitas e subordinadas adverbiais temporais introduzidas por “quando”;

6º – entre 2;05 e 4;01, outras orações coordenadas introduzidas por *mais*, *ou*, *donc*, *du coup*, *jusqu' à ce que* e orações subordinadas adverbiais causais antepostas à oração matriz, introduzidas por *puis que*, *comme*.

Conforme a teoria de domínios de Sweetser (1990), endossada por Moura Neves, Sekali propõe os seguintes três domínios, no que toca à conjunção subordinativa causal *parce que*:

- domínio do conteúdo: o *parce que* diz respeito ao conteúdo proposicional na oração matriz e fornece a causa para o evento ou estado, portanto, requer maturidade cognitiva maior e só emerge aos 2;07;

- domínio dos atos de fala: sustenta a força ilocucionária do ato de fala da oração matriz e ocorre na maioria dos enunciados com *parce que*;

- domínio epistêmico: diz respeito ao *status* epistêmico da asserção na oração matriz e fornece um argumento que sustenta uma inferência ou crença expressa na oração matriz; é o domínio mais complexo e só emerge aos 2;09. O exemplo dado pela criança francesa é: “*il ne mange pas ce loup, parce que, parce que c' est pas un vrai*”.

Propomos uma explicação alternativa para a emergência inicial do “porque” que introduz as orações subordinadas adverbiais. Ao nos defrontarmos com a transcrição da fala, vamos observar a frequência com que a conjunção subordinativa adverbial causal “porque” não vem expressa depois da oração matriz no mesmo enunciado, tanto quando os adultos falam entre si, quanto quando se dirigem à criança, conforme o exemplo a seguir:

MOT: então fica conosco.

INV: é, porque eu cheguei tarde.

Observe que o confirmador “é” funciona como um resumidor que corresponderia a “ficarei com vocês” (a informação conhecida), seguindo-se a causa (a informação nova).

A omissão da oração principal (informação conhecida) é muitas vezes total, na Fala Dirigida à Criança, porque isto permite tornar o número de itens por enunciado muito menor para a criança processar.

Por outro lado, a causalidade não aparece só quando a criança responde, pois, o fato de a criança formular o advérbio interrogativo “por que” mostra que, cognitivamente, ela já adquiriu a causalidade:

CHI: (por)que sento(u) (n)o meu cade(r)no?

INV: porque eu não vi.

Esse tipo de construção vai aparecer na fala da criança, anunciando o uso da conjunção subordinativa causal “porque”:

INV: mas e por que o penico está &á &na &sua no seu berço, hein?

CHI: porque é do q(u)a(r)to.

Note-se que a criança omite a oração principal (informação conhecida) “o penico está no meu berço”.

Por outro lado, as sentenças faladas estão cheias de anacolutos em que apenas se anuncia a conjunção subordinativa causal “porque”, aborstando o resto, como em:

INV: já faz tanto tempo porque...

Mas também há períodos compostos completos com a oração subordinada adverbial, introduzida por “porque”, na FDC, como em:

MOT: só vou lhe trocar a calça porque (es)tá molhada.

Esporadicamente se observam nesta criança de 26 meses e 8 dias períodos compostos com a oração introduzida pela conjunção subordinativa causal “porque”, encaixada na oração principal:

CHI: eu [: ele] não boto(u) ovo po(r)que nós, bá! (imitando gesto de bater).

Embora a criança já dê evidências de compreender o Qu, advérbio interrogativo de causa, “por que”, muitas vezes não o preenche na resposta com a conjunção subordinativa adverbial “porque”, já que pragmaticamente está refutando o interlocutor, como no exemplo abaixo, pois o penico está embaixo da cama:

ISI: por que que o penico fica dentro da cama?

CHI: (n)ã(o) (es)tá da cama.

A alternativa explicativa que apresentamos para a ordem de emergência do “porque” conjunção subordinativa causal é:

1º – a relação de causalidade é uma das primeiras a emergir na criança, representada linguisticamente pelo advérbio interrogativo de causa, sintaticamente, numa oração interrogativa, num período simples;

2º – a oração subordinada adverbial causal emerge num enunciado sem a oração matriz (informação conhecida) expressa, em resposta à pergunta introduzida pelo advérbio interrogativo “por que”, a qual funciona como andaime (*scaffolding*, CAZDEN, 1983);

3º – emergência plena do período composto por subordinação, com a oração subordinada adverbial causal encaixada na oração principal.

Estudos mais recentes sobre aquisição e aprendizagem de segundas ou mais línguas (MORALES; HERNÁNDEZ ALVARADO, 2021) indicam a influência, sobretudo, de três elementos: o *input*, o *intake*, mas, também, o *output* (produção final), e Ritchie e Bhatia (2009, p. 452) definem *input* como “a fonte de informação para o aprendiz sobre as frequências dos padrões ou regras linguísticas” (tradução nossa).

Por fim, Hermas (2014) considera que, apesar de os aprendizes, em sua pesquisa, estarem expostos a um *input* compreensível da segunda e terceira línguas, em idades diferentes, tornaram-se fluentes e proficientes na produção (*output*) de ambas as línguas, especialmente da terceira (no caso, o inglês, que eles começaram a aprender com a idade de 16 anos (considerado o período crítico para a aquisição da linguagem verbal), e Krashen (2021) explica que a imersão no ambiente onde estão sendo aprendidas as segundas línguas não é suficiente para adquiri-las: se o *input* fosse a resposta, então, os resultados obtidos de todos os estudos já efetuados permitiriam prevê-los, e a resposta à questão da aprendizagem das línguas já teria sido solucionada.

Considerações finais

Iniciei este capítulo destacando a diferença entre *input* e *intake*, definindo o primeiro como o registro momentâneo, na Memória de Trabalho, dos sinais acústicos transmitidos, e o segundo, como os traços críticos

extraídos de tais sinais que a criança retira para posterior processamento, seja para, após o reconhecimento das palavras e sua compreensão, dar-lhes a resposta verbal ou de comportamento, seja para arquivá-las, se forem novas, em seu dicionário mental. Descrevi a base neural do processamento no *input* e no *intake*.

Nos referenciais teóricos, passei à descrição exaustiva das orações subordinadas do PB escrito, realizada por Moura Neves (2000), cujo domínio seria o alvo de um hipotético ouvinte-falante adulto. Modalizei tal alvo apresentando as características da comunicação oral, em que os enunciados são truncados, superpostos, com muitas pausas e hesitações e, particularmente, elípticos. No caso da oração subordinada causal, é de salientar a frequência com que a oração matriz é omitida no mesmo enunciado.

Discorri, a seguir, dentro da teoria das variedades e registros linguísticos (BOWEN, 1972), sobre o registro Fala Dirigida à Criança, a fim de explicar o efeito do *input* sobre a emergência das orações subordinadas adverbiais na criança e passei à metodologia aplicada a um *corpus* colhido durante a pesquisa de doutorado, na cidade de São Paulo e formatado conforme o modelo da plataforma CHILDES.

Foram, então, apresentados e discutidos os dados, à luz das teorias sobre a emergência dos períodos compostos, em especial, daqueles em que está encaixada a oração subordinada adverbial. Apresentou-se uma ordem alternativa para a emergência desta última, a saber, emergência da relação de causalidade numa oração independente interrogativa com o advérbio interrogativo “por que”; com apoio em andaimes, emergência da oração subordinada adverbial causal, com omissão da oração principal no mesmo enunciado e, finalmente, emergência do período composto por subordinação pleno. São necessárias novas pesquisas para confirmar tal ordem alternativa em número maior de sujeitos.

Referências

BÓRQUEZ MORALES, Lilia Sulema; HERNÁNDEZ ALVARADO, Martha Guadalupe. Input, Output, and Intake: Role and Relevance in Second Language Learning. Exposición, Producción e Internalización: Función y relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del*

ICSHu, v. 10, n. 19. p. 41-45, 2021. Disponível em: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/issue/archive>. Acesso em: 22 set. 2021.

BOWEN, Jean Donald. A multiple-register approach to teaching English. In: CROFT, Kenneth (org.). *Readings on English as a Second Language*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1972.

BOWERMAN, Melissa. The acquisition of complex sentences. In: FLETCHER, Paul; GARMAN, Michael (Eds.). *Language acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 285-305.

BRESNAN, Joan. *Lexical-functional syntax*. Oxford: Blackwell, 2001.

BRITO, Ana Maria. Subordinação adverbial. Orações proporcionais. In: MIRA MATEUS, Maria Helena; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; HUB FARIA, Isabel; FROTA, Sônia; MATOS, Gabriela; OLIVEIRA, Fátima; VIGÁRIO, Marina e VILLALBA, Alina (org.). *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. revista e aumentada. Lisboa: Caminho, 2003. p. 695-728.

BRODMANN, Korbinian. *Brodmann's - Localisation in the cerebral cortex*. Tradução: Laurence J. Garey. New York: Springer-Verlag US, 2006.

BROWN. Roger. *A first language. The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973.

CALLOU, Dinah; ROCHA, Maura A. F.; OLIVEIRA, Dercir; OLIVEIRA, Célia T.;

CAZDEN, Courtney B. Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction. In: PARKER, Robert P.; DAVIS, Frances A. (org.). *Developing literacy: Young children's use of language*. Newark, DE: International Reading Association, 1983. p. 3-18.

CALLOU, Dinah; ROCHA, Maura A. F.; OLIVEIRA, Dercir; OLIVEIRA, Célia T.; COSTA, Elenice; ORSINI, Mônica e RODRIGUES, Violeta. Preenchimento em fronteira de constituintes: orações subordinadas. In: TEIXEIRA DE CASTILHO, Ataliba e BASÍLIO, Margarida (Orgs.), *Gramática do português falado*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996, ps. 169-192.

COSTA, Elenice; ORSINI, Mônica; RODRIGUES, Violeta. Preenchimento em fronteira de constituintes: orações subordinadas. In: TEIXEIRA DE CASTILHO, Ataliba; BASÍLIO, Margarida (org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996. p. 169-192.

CHILDES. *Romance languages, Florianopolis*. Disponível em: <https://childes.talkbank.org/access/Romance/>. Acesso em: 9 out. 2020.

CORRÊA DIAS DE MORAES, Lygia. A sintaxe na língua falada. In: PRETTI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. p. 169-188.

DIESEL, Holger. *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: CUP, 2004.

FRIEDERICI, A. D. The current Model. *Physiological Reviews*, Rockville, MD, v. 91, n. 4, p.1357-1392, 2011. Disponível em: <http://www.cbs.mpg.de/mitarbeiter/friederici/current-model>. Acesso em: 4 ago. 2016.

GARMAN, Michael. *Psycholinguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

HERMAS, Abdelkader. L2 and L3 ultimate attainment: An investigation of two parameters. *International Journal of Multilingualism*, v. 11, n. 2, p. 202-224, 2014. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.800522>

HYMES, Dell. The ethnography of speaking. In: FISHMAN, Joshua A. (org.). *Readings in the sociology of language*. Mouton: The Hague, 1968. p. 99-138.

JAKOBSON, Roman. *Fonema e fonologia*. Tradução: Joaquim Mattoso Camara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

KRASHEN, Stephen. A Historic webinar with Chomsky and Krashen. Webinar by the University of Morocco. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/uLBMtL4JuRM>. Acesso em: 24 out. 2021.

KYRATZIS, Amy; GUO, Jiansheng; ERVIN-TRIPP, Susan. Pragmatic conventions influencing children's use of causal constructions in natural discourse. In: HALL, Kira; KOENIG, Jean-Pierre; MEACHAM, Michelle; REINMAN, Sondra; SUTTON, Laurel (org.). *Proceedings of the 16th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley, CA: BLS, 1990. p. 205-214.

LEVELT, Willem J. M. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.

LIBERMAN, Alvin M.; COOPER, Franklin S.; SHANKWEILER, Donald P.; STUDDERT-KENNEDY, Michael. Perception of the speech code. *Psychology Review*, Washington, DC, v. 74, n. 6, p. 431-461, nov. 1967.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project Tools for analyzing talk*. 2 ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

MATLUCK, Joseph H. *Entonación Hispánica*. Austin: University of Texas, Institute of Latin American Studies, 1965.

MAYNARD, Douglas W.; PERÄKYLÄ, Ansii. *Language and Social Interaction*. 2003. Disponível em: http://www.ssc.wisc.edu/soc/faculty/pages/DWM_page/PDF%20files/2003bMaynard_Perakyla.pdf. Acesso em: 13 abr. 2012.

MORALES, Lilia Sulema Bórquez; ALVARADO, Martha Guadalupe Hernández. Input, Output, and Intake: Role and Relevance in Second Language Learning. *Exposición, Producción e Internalización: Función y relevancia en el aprendizaje de uma segunda lengua*. Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu, v. 10, n. 19, ps. 41-45, 2021. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/issue/archive>

MOURA NEVES, Maria Helena de. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000. p. 787-929.

PIENEMANN, Manfred. *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1998.

PIENAMANN, Manfred; DI BIASE, Bruno; KAWAGUCHI, Satomi. Extending processability theory. In: PIENAMANN, Manfred (Ed.). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 199-251.

RITCHIE, William; BHATIA, Tej. *The new handbook of second language acquisition*. 1 Ed. Bingley: Emerald, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *A explanação linguística em gramáticas emergentes*. Tese (Doutorado – FFCLH, USP, São Paulo, 1977.

SCLIAR-CABRAL, Leonor; MARTIM, Erotilde Goreti F.; CHIARI, Brasília Maria. Fenômenos de pausa e hesitação em língua portuguesa. In: HEYE, Jurgen (org.). *Anais do 4º Encontro Nacional de Linguistas*. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1981. p. 124-141.

SCLIAR-CABRAL, Leonor; BÖING IMHOF, Íris M. Aquisição das conjunções subordinativas adverbiais. *Pôster. 24ª SIC, 2014*. Florianópolis: UFSC, 2014a.

SCLIAR-CABRAL, Leonor; BÖING IMHOF, Íris M. Diferença entre *input* e *intake* em aquisição da linguagem: aquisição das conjunções subordinativas adverbiais. *Pôster. ENANPOLL, 29, 2014*. Florianópolis: UFSC, 2014b.

SEKALI, Martine. The emergence of complex sentences in a French child's language from 0;10 to 4;01: causal adverbial clauses and the concertina effect. *Journal of French Language Studies*, v. 22, n. 1, p. 115-141, 2012.

SNOW, Catherine E. Questões no estudo do *input*: sintonia, universalidade, diferenças individuais evolutivas e causas necessárias. In: FLETCHER, Paul; MacWHINNEY, Brian (org.). *Compêndio da linguagem da criança*. Trad. Marcos A.G. Domingues e Regina R. Lamprecht. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 153-163.

SNOW, Catherine E.; FERGUSON Charles A. (org.). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

SWEETSER, Eve E. *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOMASELLO, Michael. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

WESTERGAARD, Marit; BENTZEN, Kristine. The (non-)effect of input frequency on the acquisition of word order in Norwegian embedded clauses. Berlim: Mouton de Gruyter, 2007.

ZUFFEREY, S. Connecteurs pragmatiques et métareprésentation: l' exemple de parce que. *Cahiers de linguistique française*, 27, p. 161-179, 2006.

METODOLOGIAS EXPERIMENTAIS NO ESTUDO DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

José Ferrari Neto

Introdução

A linguagem humana é um objeto de conhecimento extremamente complexo. Um(a) pesquisador(a) que por ela se interessasse logo se depararia com um conjunto de fenômenos linguísticos tão amplo quanto variado, os quais requerem aportes metodológicos igualmente muito distintos entre si. Essa talvez seja uma das maiores dificuldades que se interpõem ao caminho dos que se aventuram a investigar cientificamente a linguagem humana, seja em sua descrição teórica, seja em sua aquisição.

Um modo eficiente de se superar esse problema é definir a metodologia a ser usada em função daquilo que se pretende investigar, ou seja, usar a relação entre *ontologia* e *epistemologia*. A primeira se refere ao modo como se concebe (pelo menos teoricamente) um determinado objeto de estudo, ao passo que a segunda é concernente ao modo como se pode vir a estudar (e, em consequência, conhecer) esse mesmo objeto. Em ciência, a ontologia determina, em grande medida, a epistemologia, e, se isso é verdadeiro para qualquer ramo do conhecimento humano, ainda mais o é para as ciências da linguagem, dado que aquilo que se concebe como sendo *linguagem* pode assumir muitas e variadas formas, havendo, por conseguinte, uma variedade de métodos para investigá-la.

As diferentes concepções de linguagem proporcionam diferentes modos de se estudá-la, e isso também é verdadeiro quando se aplica aos diferentes modos de se investigar como a criança adquire uma língua. Esta é a razão pela qual, no tocante à aquisição, haja uma variedade de métodos de investigação e pesquisa. Em geral, a inquirição científica sobre questões concernentes à aquisição de linguagem se vale de métodos distintos, conforme também varia a concepção teórica de linguagem adotada.

Dessa forma, quando o objetivo é conhecer um pouco mais sobre os métodos de investigação científica da aquisição da linguagem, um bom começo é ver como eles se ajustam às diferentes concepções teóricas sobre a linguagem e o seu processo de desenvolvimento. Isso ajuda não apenas a visualizar melhor o conjunto desses métodos, mas também relacioná-los mais aos seus distintos propósitos. Um(a) pesquisador(a) que se aventure a investigar a aquisição de linguagem pode, então, começar assumindo um conceito de linguagem e caracterizar o fenômeno a ser investigado nos termos dessa concepção teórica, partindo daí para a escolha do(s) método(s) mais apropriados para essa investigação. Um primeiro objetivo deste capítulo é, portanto, apresentar os métodos de pesquisa em aquisição relacionando-os às diferentes concepções de linguagem.

Por outro lado, é necessário também que as especificidades de cada método sejam conhecidas dos(as) pesquisadores(as). Uma apresentação detalhada de cada método escapa em muito aos limites e objetivos deste capítulo. Mas um quadro sinótico que permita vislumbrar tanto uma classificação dos métodos quanto uma comparação entre eles está em conformidade com o que se pretende aqui. Esse é, assim, o segundo objetivo deste capítulo.

Por fim, um tipo especial de método será um pouco mais explorado neste capítulo. Referimo-nos ao método *experimental*, o qual tem larga aceitação e aplicação nos estudos em Aquisição de Linguagem. Longe de defender aqui uma primazia da experimentação sobre as demais metodologias científicas aplicadas à linguagem, o que se pretende é apresentar o método experimental, suas potencialidades e características, bem como alguns de seus paradigmas, de forma a possibilitar aos/às estudiosos(as) da linguagem uma escolha adequada da metodologia de investigação. Esse é o terceiro e último objetivo deste capítulo.

Metodologias em Aquisição de Linguagem

Para entendermos um pouco mais sobre as metodologias de pesquisa em aquisição, vamos começar com o quadro a seguir:

Metodologias em Aquisição de Linguagem	Classificação			Concepção de Linguagem
	Tipo de Dado	Natureza do Dado	Meio de Coleta	
Naturalístico		Produção	<i>Off-Line</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Meio de Expressão e Comunicação • Meio de Interação entre indivíduos • Prática Social
		Compreensão		
Experimental		Produção	<i>Off-Line</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento Internalizado • Forma de Comportamento • Função Psicológica
			<i>On-Line</i>	
		Compreensão	<i>Off-Line</i>	
			<i>On-Line</i>	

Quadro 1: Resumo dos Métodos de Investigação em Aquisição

Longe de ser exaustivo, o quadro acima traz uma visualização dos diversos métodos de pesquisa em aquisição, de forma a se poder, por um lado, associar os métodos às concepções de linguagem mais comuns, o que possibilita estabelecer uma relação entre as formas de se conceber linguagem e os modos de se conhecê-la, e, por outro, classificar os métodos conforme certos parâmetros. Essa associação se dá entre conceitos formulados no âmbito da Linguística, mas também no seio de outros ramos do saber que se ocupam, de algum modo, com a linguagem, como é o caso da Psicologia. No caso, o quadro leva em conta o tipo do dado, isto é, a forma como ele é obtido, a sua natureza, ou seja, a sua origem (dado de produção quando provém de realizações linguísticas orais ou escritas, e dado de compreensão, quando provém do entendimento ou sentido conferido pela criança a determinada forma linguística), e também o modo como ele é coletado (no momento exato em que é produzido, o que caracteriza os métodos *on-line*, ou em um instante posterior, como é o caso dos métodos *off-line*).

Uma extensão desse quadro poderia trazer, também, uma apresentação dos diversos paradigmas metodológicos existentes em cada uma das categorias expostas. Uma vez que esses paradigmas são muito numerosos e distintos entre si, não haveria espaço neste capítulo para uma

apresentação dessa monta. Mas os/as que se interessarem por saber mais sobre eles podem consultar algumas referências bastante completas sobre o assunto, como as de Blom e Unsworth (2010) e Hoff (2012). Um pouco mais amplo, no que concerne aos métodos usados não apenas em Aquisição de Linguagem, mas também na pesquisa linguística em geral, é o texto de Litosselitti (2012). Em português, o texto de Name e Corrêa (2006) também é bastante ilustrativo, sobretudo no que se refere aos métodos experimentais. Apenas alguns modelos de métodos experimentais são apresentados em linhas gerais aqui, à guisa de exemplificação. Para os fins deste capítulo, cumpre apenas a compreensão mais global do quadro, além de uma descrição um pouco mais estendida do método experimental, a fim de melhor se compreender as explicações que se seguem.

Métodos naturalísticos

De um modo geral, os métodos de investigação científica sobre a aquisição de linguagem dividem-se em dois grandes grupos, conforme o *tipo de dado* que é levado em conta. O primeiro é formado pelos métodos que se valem de dados que são colhidos sem que haja alteração ou manipulação na forma como eles são obtidos. Esse tipo de dado é chamado de *dado natural*, dele resultando os métodos *naturalísticos* de pesquisa em aquisição. Um dado natural típico é aquele que é registrado, por exemplo, ao se observar uma criança em uma certa situação de uso da linguagem (em uma interação com outra criança em uma brincadeira ou quando está com a mãe), mas pode ser também uma produção espontânea da criança, seja oral (na maioria das vezes) ou mesmo escrita. Como em geral os métodos para a obtenção desses dados baseiam-se, na maior parte dos casos, na observação da criança, eles também são chamados de *métodos observacionais*.

Métodos naturalísticos têm uma enorme tradição nos estudos em aquisição de linguagem, tendo sido usados desde o surgimento dos estudos sobre o desenvolvimento linguístico infantil até os dias de hoje. Sua forma mais conhecida são os chamados *diários*, nos quais os dados (costumeiramente, dados de produção, ainda que dados de compreensão também possam ser observados) são colhidos ao longo de um certo período de tempo, caracterizando, assim um estudo *longitudinal*. Uma boa descrição sobre a história desses diários pode ser vista em Ingram (1989). Mas há métodos

naturalísticos que se voltam para a observação e o registro de dados pontuais, episódicos – um exemplo seriam os casos em que a criança produz formas linguísticas que diferem em algum grau do que seria esperado para a idade, ou que se desviam da gramática padrão (como o caso de uma criança que fala *morante*, ao invés de *morador*, ou produz uma concordância não usual, como em *a tapa*, ao invés de *o tapa*).

Geralmente, os métodos naturalísticos se baseiam em dados de produção, uma vez que os dados de produção são mais fáceis de serem colhidos apenas com observação. E já que a produção é sempre o resultado de um processo, os dados nela baseados ocorrem sempre como reação posterior a algo previamente ocorrido ou apresentado à criança. Por essa razão, são classificados como sendo *off-line*, o que significa que lidam com dados que espelham processos mais reflexivos ou tardios, quando considerados do ponto de vista dos processos mentais subjacentes à produção e à compreensão linguísticas.

Na medida em que os métodos naturalísticos colhem os dados na situação natural em que eles ocorrem, acabam por permitir uma abordagem metodológica mais holística dos fenômenos de aquisição, ou seja, possibilitam que esses fenômenos sejam estudados em sua relação com fatores mais integrativos e globais. Fatores como papel do contexto, situação comunicativa, influência do ambiente e interação com os interlocutores são mais bem equacionados ao se usarem métodos naturalísticos. Também se prestam melhor à investigação de fenômenos ligados ao desenvolvimento da capacidade de expressão, interação e comunicação por meio da linguagem, bem como à aquisição de língua escrita e gêneros textuais. Por fim, são bem aplicados quando os objetivos da pesquisa se inclinam na direção de se caracterizar padrões longitudinais de desenvolvimento, definindo etapas e traçando uma curva do processo de aquisição de linguagem. Por esta razão, os métodos naturalísticos estão mais associados a concepções de linguagem que a definem como sendo um meio de expressão e comunicação, ou ainda como sendo uma ferramenta de interação entre indivíduos, ou mesmo como uma prática social, ainda que não sejam exclusividade destas.

Mas os métodos naturalísticos apresentam uma limitação. Ao considerarem os fenômenos de aquisição numa perspectiva mais ampla, dificultam a investigação concentrada na mensuração e avaliação de fatores

específicos em isolado. Dito de outro modo, métodos naturalísticos lidam com fatores que muitas vezes não podem ser isolados ou mesmo manipulados. E isso pode ser uma exigência quando o que se deseja é justamente ponderar sobre fatores não diretamente observáveis ou controláveis, como é o caso de processos mentais e cognitivos e eventos psicológicos. Isso não os torna ruins ou limitados, longe disso: é mais uma questão de adequação do que uma deficiência.

Se uma investigação em Aquisição pretende focar-se no papel de fatores tomados em isolado, buscando-se avaliar se tal fator tem ou não implicação no processo de desenvolvimento linguístico, e, no caso de ter, em que grau e em relação a que outros fatores, um outro tipo de pesquisa torna-se mais apropriado: o método experimental. Esse método também se presta à investigação de fatores não diretamente observáveis, para os quais a simples observação não provê dados o bastante para a testagem de hipóteses, estabelecimento de teorias ou elaboração de generalizações. Vamos, então, falar um pouco mais sobre ele.

O método experimental

Métodos experimentais possuem uma longa história no desenvolvimento da ciência. Suas origens remontam a Arquimedes, ainda que suas formulações mais clássicas sejam atribuídas ao filósofo Francis Bacon e ao físico, matemático e astrônomo Galileu Galileu. Em Aquisição de Linguagem, receberam um significativo incremento a partir da segunda metade do século XX, na esteira do desenvolvimento da chamada Revolução Cognitiva (sobre isso, ler a interessante resenha histórica presente em Gardner, 2005). Em realidade, boa parte dos paradigmas experimentais utilizados na pesquisa linguística baseada em experimentação é importada da Psicologia Cognitiva, justamente a área das Ciências Cognitivas que mais se desenvolveu durante esse período. Também a Neurociência da Linguagem emprestou alguns paradigmas à Linguística Experimental e à Aquisição de Linguagem, desta vez representando o campo de estudos dedicado ao desenvolvimento e à aquisição de uma língua.

O que caracteriza o método experimental é o fato de que, nele, o dado é colhido em uma situação controlada. Isso significa que, em primeiro lugar, o fenômeno em estudo é, por assim dizer, “modelado” de forma

a ser reproduzido em uma situação artificial de laboratório. Essa modelagem consiste, em linhas gerais, em se manipularem os fatores que se supõem interferirem no fenômeno em estudo. Como, em geral, isso só pode ser feito em um dado ponto do curso do desenvolvimento, e levando-se em conta um número relativamente grande de sujeitos (ao contrário dos métodos observacionais, que muitas vezes incidem sobre a observação de um número restrito de sujeitos), são chamados muitas vezes de métodos transversais, em oposição aos longitudinais.

As pesquisas em aquisição de linguagem de base experimental fundamentam suas propostas sobre a aquisição da linguagem em geral em testes experimentais, os quais se valem de paradigmas consagrados na comunidade acadêmica. Se os métodos naturalísticos apresentam a grande vantagem de permitir a fundamentação de teorias com base em dados observáveis que levam em conta uma integração maior entre os diversos fatores que influem em um certo fenômeno, possibilitando, assim, uma descrição mais ampla dos fenômenos, por outro lado, têm a desvantagem de, do ponto de vista metodológico, não possibilitarem o estabelecimento de inferências sobre os fatores em isolamento que subjazem à atividade linguística manifesta, dificultando a elaboração de relações causais entre fenômenos e fatores subjacentes.

Dessa forma, a pesquisa experimental em Aquisição se ajusta melhor às concepções de linguagem de base internalista, cognitiva e mentalista, como as que têm sido sugeridas pela Linguística Gerativa (ainda que muitos(as) aquisicionistas gerativistas usem *corpus* de dados observacionais em suas respectivas pesquisas) e pela Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Cognitiva. A razão para isso reside no fato de que muitos dos fenômenos de interesse dessas disciplinas não sejam diretamente observáveis, o que gera construtos teóricos cuja abordagem só pode ser feita de maneira indireta. Por exemplo, se se deseja averiguar o modo como uma criança extrai informações linguísticas das sentenças a sua volta, com vistas a identificar a gramática de sua língua, a simples observação não forneceria dados a esse respeito, uma vez que aquilo que é extraído é identificado e isolado por meio de operações mentais que envolvem a ação do sistema nervoso (cognitivo e perceptual), ou seja, é “invisível” à observação direta. De modo oposto, uma investigação experimental sobre o papel da interação entre a criança e os seus pais (pai e mãe) no processo

de aquisição corre grande risco de fracassar, na medida em que é muito difícil reproduzir essa interação em ambientes controlados.

Paradigmas experimentais: alguns exemplos

Dois conjuntos diferentes de paradigmas experimentais são usados na pesquisa em aquisição. O primeiro desses conjuntos é o dos experimentos *on-line*, os quais permitem captar evidências do processamento linguístico no decorrer de tarefas de leitura e escuta de estímulos linguísticos, ou seja, concomitantemente ao processamento propriamente dito, sem a intervenção consciente do sujeito que está sendo testado. Já o segundo conjunto é o formado pelas metodologias experimentais *off-line*, as quais atuam após o processamento, no momento em que outros fatores intervem (como fatores semânticos, pragmáticos e extralinguísticos), além do fato de que a própria consciência linguística do sujeito em teste já se encontrar ativada. Tanto um quanto outro podem ser utilizados na investigação sobre aspectos da aquisição da linguagem.

A pesquisa experimental lança mão de procedimentos definidos para a obtenção de dados, os quais se constituem, no mais das vezes, em tarefas simples a serem executadas pelos sujeitos (no caso, crianças em fase de aquisição de linguagem, tardia ou inicial) cujas respostas são colhidas, agrupadas e analisadas posteriormente. Tais procedimentos recebem o nome de paradigmas experimentais, e têm seu uso consagrado pela comunidade acadêmica, em função de sua larga aceitação, aplicabilidade e confiabilidade, garantindo assim dados preciosos para a compreensão de fenômenos ligados ao desenvolvimento linguístico.

Um exemplo de paradigma experimental usado em aquisição é o da leitura e da escuta automonitorada (*self-paced reading/listening*). Outro exemplo é técnica do rastreamento ocular (*eye-tracking*) e da ativação e reativação de itens lexicais (*priming*) e o dos potenciais evocados a eventos (ERP s). Todos esses são experimentos úteis e produtivos especialmente quanto aplicados em crianças em fase de desenvolvimento linguístico. Há ainda o paradigma do Tarefa de Seleção de Imagens (*Picture Selection Task*) e suas variações, como a *Cross Modal Picture Selection Task*. Esses paradigmas são usados também na pesquisa em Psicolinguística, em especial aplicados a adultos, mas podem ser usados na investigação em aquisição

de linguagem infantil, desde que ligeiramente adaptados. Em realidade, existe uma grande gama de paradigmas, e sempre há a possibilidade de se criarem novos, conforme assim seja exigido por uma pesquisa focada em um fenômeno em particular.

Em um experimento de leitura automonitorada, os sujeitos participantes são submetidos a estímulos apresentados na tela de um computador. A velocidade de sua leitura é medida por meio de uma caixa de botões acoplada ao mesmo computador, que registra o tempo despendido na tarefa. Os estímulos são sempre divididos em alguns fragmentos, chamados segmentos, de acordo com as variáveis experimentais que estão sendo manipuladas. O tempo despendido em cada segmento é registrado e gravado por um programa de computador. Mede-se, então, o tempo médio de leitura de cada segmento, que é tomado como variável dependente, avaliando-se, assim, o efeito, no processamento linguístico, das variáveis independentes manipuladas. No caso de um experimento que siga o paradigma da escuta automonitorada, o processo é basicamente o mesmo, alterando-se apenas o tipo de estímulo, que passa a ser frases ouvidas pelo sujeito por meio de um fone de ouvido.

Já o rastreamento ocular vale-se de um tipo de equipamento, o *eye-tracker*, que registra tanto o movimento ocular quanto o tempo médio de pausa de fixação do olhar. Nessa metodologia, os estímulos são apresentados de forma a poderem ser lidos, com as variáveis independentes incidindo sobre fatores como estrutura morfológica e sintática, semântica das palavras e da sentença etc. Por meio da medida do padrão de movimento ocular ou dos locais onde se dão as pausas do olhar, além do tempo médio de duração dessas pausas, pode-se obter evidências acerca do modo como transcorre o processamento morfológico e sintático.

Com a técnica do *priming*, é possível verificar como os sujeitos reagem a certos tipos de estímulo linguístico, elaborados de acordo com as variáveis que se deseja observar. Os testes que se valem do julgamento de gramaticalidade são bastante simples, consistindo, no mais das vezes, na apresentação de uma pergunta, a qual deve receber uma resposta objetiva *sim* ou *não*, logo após a leitura ou escuta de uma frase-estímulo. As médias de erros nas respostas em tarefas desse tipo podem indicar maior dificuldade no processamento de um certo tipo de estrutura, em relação a outro.

Por sua vez, experimentos de ativação/reativação (*priming*) se prestam a verificar os fatores (fônicos, morfológicos e semânticos) que induzem facilitação da recuperação de um item linguístico no léxico ou na memória de trabalho. Nos experimentos com essa técnica, um estímulo é rapidamente apresentado ao participante e, logo após, uma sonda o induz a dizer se determinada palavra ou sintagma estava ou não presente na frase lida. O *priming* é especialmente útil em estudos sobre o acesso e a representação lexical.

Para o estudo da aquisição, o paradigma da *Cross Modal Picture Selection Task* é também bem indicado. Nesse paradigma, no momento em que a criança ouve um elemento, uma figura aparece na tela do computador, a qual corresponde a um elemento presente na sentença, ou representa um outro ser ou coisa. A criança deve escolher “sim” ou “não”, apertando a tecla correspondente de acordo com o que ela ouviu na frase. Medem-se o tempo de resposta e o índice de acertos em cada condição. Esse paradigma pode ser usado em crianças cujas faixas etárias vão de 2 a 9 anos de idade.

Por fim, os ERPs, ou potenciais evocados a eventos (em inglês, *Event-related potential, ERP*) são uma técnica de investigação *on-line* que se baseia no exame da atividade cortical cerebral, em termos de potenciais elétricos gerados no córtex. Essa análise permite identificar a atividade cerebral específica ocorrida quando os sujeitos são expostos a determinados estímulos, os quais podem ser sonoros ou visuais. A atividade cerebral é medida por meio de um aparelho de eletroencefalografia (EEG).

Na montagem e aplicação dos experimentos em aquisição, costumam-se utilizar programas de computador específicos para a criação, testagem prévia, ajustes e condução de tarefas experimentais. Um exemplo é o *software Pyscope*, desenvolvido especialmente para a elaboração de testes experimentais em Psicolinguística por pesquisadores da Universidade de Carnegie Mellon, sendo sua distribuição gratuita por meio de *downloads* (permitidos pelos criadores) na internet. Trata-se de um programa de fácil utilização, que roda em computadores do tipo Apple-Macintosh, e que permite o registro preciso do tempo de reação aos estímulos por parte dos sujeitos participantes dos experimentos. Outros softwares a serem usados são o *Psychopy*, também gratuito, e o *Paradigm*, pago, que também podem

ser empregados na montagem e aplicação de experimentos, mas dessa vez passíveis de serem implementados em computadores do tipo PC.

Conclusão

Metodologias experimentais têm um papel específico e bem delimitado no universo dos métodos passíveis de serem empregados nos estudos em Aquisição de Linguagem. Suas potencialidades e limites devem sempre ser conhecidos do(a) pesquisador(a), sob risco que não se adequar ao fenômeno em estudo, ou simplesmente não fornecer dados confiáveis a partir dos quais o fenômeno possa ser compreendido. Crer que as questões científicas que envolvem o estudo da aquisição e desenvolvimento da linguagem possam ser completamente dirimidas por meio do método experimental é fazer um mau uso de uma boa ferramenta.

Isso porque a experimentação, se bem adequada, constitui-se em uma excepcional forma de se abordar cientificamente diversos fenômenos do desenvolvimento linguístico infantil, em especial os concernentes aos aspectos mais internos desse processo, como os ligados à cognição, memória, percepção etc. É extremamente útil, também, para a caracterização de habilidades precoces de processamento linguístico, como a capacidade de se distinguirem fonemas em um língua, depreender morfemas ou atribuir significado a determinadas porções linguísticas. Não à toa, a pesquisa experimental tem recebido significativo incremento no mundo todo e também no Brasil.

Neste capítulo, procuramos fornecer apenas um ligeiro quadro do que é em realidade a pesquisa experimental, no intuito de estimular todos(as) que de algum modo se interessarem por esse tipo de pesquisa. Informações mais aprofundadas podem ser vistas nas referências bibliográficas a seguir. Esperamos que, com essas humildes linhas, o gosto pela pesquisa experimental venha a se desenvolver, gerando frutos para essa área tão misteriosa quanto desafiadora que é a Aquisição de Linguagem.

Referências

BLOM, E.; UNSWORTH, S. *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Amsterdam: Johns Benjamins Publishing Company, 2010.

GARDNER, H. *A nova ciência da mente*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

HOFF, E. *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. Sussex: Blackwell Publishing, 2012.

INGRAM, D. *First Language Acquisition: Methods, Descriptions and Explanations*. New York: Cambridge University Press, 1989.

LITOSSELITTI, L. *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group, 2012.

NAME, M. C. L; CORRÊA, L. M. S. Explorando a escuta, o olhar e o processamento sintático: metodologia experimental para o estudo da Aquisição da Linguagem em fase inicial. In: CORRÊA, L. M. S. *Aquisição da Linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Edições Loyola, 2006.

A AQUISIÇÃO DOS SONS DA LÍNGUA

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer

O processo de aquisição da linguagem¹ pelas crianças é um fenômeno fascinante, tanto para o bebê, que começa a perceber que pode expressar-se e comunicar-se com o mundo que o cerca por meio de sons, como para os adultos, que acompanham o acelerado desenvolvimento infantil, com evidências de sua crescente capacidade de interação.

Com extrema facilidade, os iniciais gorjeios e balbucios têm o seu espaço tomado por vogais e consoantes reunidas em sílabas, depois, pela formação de palavras, e, após, pela construção de frases, sendo que em todas essas etapas as crianças são capazes de manter comunicação com as pessoas que as cercam. A interação está sempre presente. É importante, no entanto, atentar para o fato de que, quando os sons começam a ser organizados em unidades maiores, capazes de veicular significado, é que efetivamente a língua-alvo das crianças evidencia a real integração às suas diferentes capacidades de comunicação com o mundo que as rodeia.

As primeiras palavras podem não ser idênticas às formas produzidas pelos adultos, e em geral não o são: as crianças podem dizer, por exemplo, “baia” (para “bala”), “ninê” (para “nenê”), “pueta” (para “borboleta”). No entanto, apesar das particularidades que as formas linguísticas infantis possam apresentar, são reconhecidas como palavras e veiculam significado. E são reconhecidas como palavras, porque os sons que as constituem (vogais e consoantes) não estão distribuídos de maneira aleatória; estão organizados de acordo com regras e/ou restrições que caracterizam as sílabas e as palavras da língua-alvo, neste caso, o português.

Essa organização a que os sons atendem para a constituição de sílabas e de palavras é o que se identifica como a *gramática* da língua. A *gramática* é o mecanismo formal que gera a língua, é o conjunto de regras

1 Este capítulo está integrado ao tema do projeto apoiado pelo CNPq – Processo nº 306616/2018-1.

e restrições que determina como as unidades linguísticas podem combinar-se. Cada língua, portanto, possui uma gramática ou, melhor dizendo, cada língua constitui-se em uma gramática. Adquirir uma língua é, pois, adquirir uma gramática. É possível entender-se, então, que a naturalidade com que ocorre o processo de aquisição da linguagem e, particularmente, da gramática dos sons da língua (que integra o componente fonológico do sistema linguístico), na verdade, esconde a complexidade imensa que nele está implicada.

Para se tratarem os sons da língua como parte da gramática, é preciso, preliminarmente, esclarecer-se que os sons têm duas faces: uma face é a sua realidade física, produzida e ouvida pelos falantes; outra face diz respeito às possibilidades de sua organização, a fim de formar sílabas e palavras para veicular significado. A primeira face é o objeto da ciência identificada como *Fonética*; a segunda é o objeto primordial da ciência reconhecida como *Fonologia*. Fonética e Fonologia são ciências que necessariamente se complementam: embora ambas olhem para o som, a primeira o vê como unidade física, voltando-se para a maneira como é produzido, como é propagado no espaço acústico, como é captado pelo ouvido humano; a segunda o vê como unidade da gramática, voltando-se para a sua capacidade de alterar significado de palavras da língua e, quando isso ocorre, corresponde ao que a literatura classifica como *fonema*. Por exemplo, as palavras “pala” e “bala” veiculam diferentes significados e, na forma, o que as diferencia são os sons [p] e [b]. Ora, se os sons [p] e [b] são capazes de distinguir significado, desempenham um papel na gramática da língua, ou seja, são unidades da gramática e, portanto, são fonemas da língua (/p/ e /b/). Os fonemas, como categorias da gramática, são unidades abstratas, internalizadas no cérebro/mente dos falantes, permitindo-lhes o estabelecimento da comunicação.

Então, embora o sinal da fala seja fisicamente contínuo, os falantes de uma língua o interpretam como sendo uma sequência de unidades discretas. Diante dessa realidade, a Fonética tem o foco na língua manifestada como um *continuum*, enquanto a Fonologia tem o foco na língua como gramática composta por *unidades discretas*, capazes de contrastar significados; a Fonologia volta-se para a maneira como tais unidades se distribuem e se organizam para formar sílabas e palavras.

No processo de aquisição da linguagem, especificamente na aquisição da fonologia, as crianças têm de abstrair, do fluxo contínuo da fala, as unidades que são contrastivas, ou seja, que se constituem em fonemas da sua língua-alvo. Além disso, têm de desenvolver a capacidade fonética de produzir os sons² e a capacidade fonológica de empregar os fonemas, distribuindo-os e organizando-os de acordo com as regras e restrições da língua-alvo. As crianças têm, portanto, uma árdua tarefa na construção da gramática fonológica.

As crianças falantes de Português, no processo de construção do inventário fonológico da língua, têm de adquirir sete vogais e dezenove consoantes, as quais estão registradas no Quadro 1.

Vogais do Português		Consoantes do Português						
		Labial	Dent/Alv	Pal-Alv	Palatal	Velar		
i	u	Plosiva	p	b	t	d		k g
		Fricativa	f	v	s	z	ʃ ʒ	
e	o	Nasal	m		n		ɲ	
ɛ	ɔ	Líquida lateral	l			ʎ		
		Líquida não lat	r			R		

Quadro 1 – Inventário fonológico do Português – Vogais e Consoantes³

Os segmentos vocálicos e consonantais registrados no Quadro 1 compõem o inventário fonológico do Português porque desempenham um papel na gramática da língua, ou seja, contrastam significados. Vejam-se estes exemplos com as sete vogais que integram a gramática do Português: *s/i/co* (*bicho-de-pé*), *s/e/co*, *s/ɛ/co* (verbo *secar*), *s/a/co*, *s/ɔ/co* (verbo *so-car*), *s/o/co*, *s/u/co* – a comutação de um som vocálico por outro contrasta

2 Ao se fazer referência à capacidade fonética como parte do processo de aquisição da linguagem, é pertinente destacar-se aqui a importância da integridade do sistema auditivo (periférico e central) para possibilitar a recepção e o processamento de sons da fala e, conseqüentemente, o processo de aquisição da fonologia da língua-alvo.

3 As vogais e consoantes registradas no Quadro 1 estão representadas segundo os símbolos fonéticos do IPA. Embora seja um quadro dos fonemas do português, na apresentação das consoantes da língua estão expressas as propriedades fonéticas “modo de articulação” e “ponto de articulação” com o intuito de facilitar o reconhecimento das características das formas fonéticas que apresentam os fonemas consonantais da língua.

significado e esse fato categoriza tais sons como fonemas da língua. O mesmo ocorre com as dezenove consoantes listadas no Quadro 1.

As pesquisas sobre o processo de aquisição da fonologia de diferentes línguas têm apontado um ordenamento na construção do inventário de vogais e consoantes. Estudos sobre a aquisição do português evidenciam que o sistema de sete vogais da língua é integralizado, na fonologia da criança, mais precocemente do que o sistema consonantal. O domínio gradual das vogais da língua pela criança, conforme as investigações de Rangel (2002) e Matzenauer; Miranda (2007), tende a ocorrer em três etapas: (a) há a emergência preliminar das três vogais /a/, /i/, /u/ (que foneticamente são periféricas do espaço acústico); (b) depois ocorre a aquisição de um nível de altura de vogais médias (no Sul do Brasil, há a emergência inicial das vogais médias altas (/e/, /o/)); (c) por fim, é adquirido o outro nível de vogais médias (no Sul do Brasil, há a emergência, então, das vogais médias baixas (/ɛ/, /ɔ/)).⁴

Também as consoantes são adquiridas em um processo gradual pela criança, sendo que a literatura nacional e internacional aponta algumas tendências gerais, que podem ser expressas em classes de segmentos consonantais. Jakobson (1941/1968) defendia a tendência à aquisição mais precoce das consoantes plosivas e nasais, seguida pela aquisição das consoantes fricativas e, por fim, completada pela aquisição das consoantes líquidas.

Registram-se em (1), a título de exemplo, algumas tendências observadas no processo de construção, pelas crianças, do inventário consonantal do português, considerando-se as diferentes classes de segmentos:

(1)

(a) na classe das plosivas:

- plosivas surdas tendem a preceder as sonoras (p, t, k > b, d, g);
- plosivas anteriores tendem a preceder as posteriores (p, b, t, d > k, g);

(b) na classe das nasais:

- nasais anteriores tendem a preceder a nasal palatal (m, n > ɲ);

(c) na classe das fricativas:

⁴ Sobre a aquisição do sistema vocálico do português do Brasil na variedade do Nordeste, consulte-se Voegeley (2011).

- fricativas surdas tendem a preceder as sonoras (f, s, ʃ > v, z, ʒ);
 - fricativas anteriores tendem a preceder as palatais (f, v, s, z > ʃ, ʒ);
- (d) na classe das líquidas:

- tende a haver este ordenamento: lateral anterior > r-forte > lateral palatal > r-fraco (l > R > Λ > r).

Observe-se que essas são apenas tendências, já que cada criança é uma individualidade e pode seguir caminhos um pouco diferentes, assim como pode apresentar um ritmo de desenvolvimento próprio na construção gradual da gramática fonológica da sua língua-alvo.

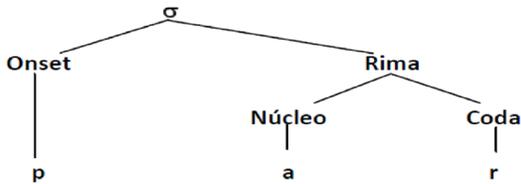
Retomando-se os dados mostrados em (1) e considerando-se que a classe das consoantes líquidas é a última a integralizar-se na formação do inventário fonológico segmental, tem-se que o r-fraco é, então, a consoante de aquisição mais tardia – e essa é uma tendência não apenas observada na aquisição do português, mas nas línguas em geral.

O ordenamento na aquisição dos segmentos tem relação com a maior ou menor facilidade de articulação dos sons, de percepção dos sons, mas também, e de modo especial, com a organização a que os segmentos têm que obedecer na fonologia da língua.

Como consequência, a aquisição de vogais e consoantes sofre condicionamento de outros fatores e unidades da fonologia. Nesse cenário, ao tratar-se do gradual processo de aquisição do inventário fonológico da língua, dois fatos ainda merecem menção, sendo ambos relacionados à unidade *sílaba*, já que consoantes e vogais se organizam em sílabas: a tonicidade e a estrutura interna da sílaba. Quanto à relevância da tonicidade silábica na aquisição de segmentos, tem-se um exemplo na emergência das vogais: crianças brasileiras têm mostrado a aquisição mais precoce das vogais em sílaba tônica (RANGEL, 2002; MATZENAUER, 2009; MAZZAFERRO; MATZENAUER, 2018). Por isso, encontram-se formas como *ninê* (para *nenê*), *pideu* (para *perdeu*), *chigô* (para *chegou*), *butá* (para *botar*), *suvete* (para *sorvete*), *cinoinha* (para *cenourinha*), por exemplo, em que as vogais médias altas /e/ e /o/, na posição pretônica, têm o seu espaço ocupado por uma vogal alta (/i/ e /u/, respectivamente), enquanto já são empregadas em sílabas tônicas.

No que concerne à estrutura silábica, é pertinente lembrar que as sílabas das línguas podem ter três constituintes: onset (ou ataque), núcleo e coda, conforme aparece ilustrado em (2).

(2)



Na gramática fonológica do português, apenas o núcleo silábico é obrigatório (e pode ser ocupado apenas por vogal); a coda somente pode ser constituída por /l/, /r/, /N/ ou /S/ (exs.: *soldado*, *porta*, *campo*, *porta*). Também a fonologia da língua licencia onsets complexos, sempre compostos por dois elementos consonantais (C_1C_2), sendo C_2 apenas /l/ ou /r/ (exs.: *prato*, *blusa*, *trilho*, *dragão*, *clube*, *grama*, *fruta*, *livro*), e codas complexas, em que o primeiro elemento pode ser /l/, /r/, /N/ e o segundo apenas /S/ (exs.: *perspicaz*, *monstro*, *solstício*).

No gradual processo de desenvolvimento fonológico, as crianças começam com as estruturas silábicas CV (consoante, vogal) e V (vogal); em estágios mais avançados emergem as estruturas CVC e VC (sílabas com coda) e, após, as estruturas CCV e CCVC (sílabas com onset complexo), conforme afirmam diferentes estudos, entre os quais se incluem Freitas (1997) e Lamprecht *et al* (2004).

É em virtude de os segmentos se organizarem como constituintes da estrutura silábica que se pode explicar por que, em determinado estágio da aquisição fonológica, as crianças podem empregar uma mesma consoante na posição de onset de sílaba, mas não na posição de coda. Isso pode ocorrer, por exemplo, com a fricativa /s/: a criança pode, no mesmo estágio de desenvolvimento, produzir a palavra *sapo* (com o emprego adequado da fricativa /s/), mas produzir a palavra *gato* (em lugar de *gosto*, com a ausência da fricativa) – tais produções evidenciam que a criança adquiriu a fricativa na posição de onset silábico (em sílaba CV), mas não a adquiriu na posição de coda de sílaba (em sílaba CVC). Tem-se aí exemplo claro da relação entre a emergência dos segmentos, no processo de desenvolvimento linguístico, e o constituinte silábico que ocupa.

Outra ocorrência desse tipo pode ser observada na substituição, pela criança, de um mesmo segmento por diferentes formas, dependendo da

sua posição na sílaba. Tem-se um exemplo na ocupação do espaço fonético-fonológico do r-fraco: a mesma criança, em período anterior à aquisição da rótica /r/, pode empregar em seu lugar, em onset de sílaba, a lateral [l] e, em coda silábica, pode empregar o glide [j]. Aí se explica a produção, em um mesmo estágio de desenvolvimento fonológico, de palavras, por exemplo, como estas: *pa[l]ede* (para *parede*), *ca[l]eta* (para *careta*), *pi[l]ata* (para *pirata*) (com a lateral [l] no espaço de /r/ em onset de sílaba) e *tambo[j]* (para *tambor*), *jogado[j]* (para *jogador*), *po[j]ta* (para *porta*) (com o glide [j] no espaço de /r/ em coda de sílaba). Esses empregos não são aleatórios: representam o conhecimento fonológico que a criança já detém quanto às diferentes características dos constituintes silábicos; representam a gramática em construção pela criança.

A literatura referente à aquisição do componente fonológico das línguas tende a considerar que, na construção gradual do inventário de consoantes e vogais, um segmento está adquirido quando apresenta emprego estável, em consonância com o alvo da língua, em um percentual mínimo de cerca de 80% das produções linguísticas da criança. Na verdade, o que se está afirmando é que o emprego estável das unidades da língua é um sinalizador da aquisição.

Durante os diferentes estágios de desenvolvimento fonológico até chegar à aquisição de um segmento, as crianças tendem a apresentar variabilidade, ou pela não produção do segmento ou pelo emprego de outro(s) no lugar do segmento alvo.

Diz-se que há variabilidade quando há o emprego simultâneo de mais de uma forma fonética para representar um mesmo segmento fonológico. Essa é uma ocorrência característica de estágio que antecede a estabilização da relação entre forma fonética e forma fonológica correspondente ao funcionamento da língua alvo da aquisição.

O interessante a observar é que a ocupação do espaço de um segmento ainda não adquirido não ocorre de maneira casual. Na verdade, essa ocupação acontece atendendo a categorias fonológicas da língua. As estratégias que as crianças usam, durante o desenvolvimento linguístico, para preencher lacunas do seu inventário segmental já mostram uma organização da sua fonologia. Apresentam-se, em (3), alguns exemplos de estratégias de preenchimento de lacunas fonológicas (estratégias de substituição):

(3)

(a) o preenchimento de lacuna na classe das obstruintes⁵ ocorre com o uso de outra obstruinte – isso explica formas como estas, por exemplo:

- *baca* (para *vaca*) – uso de uma plosiva labial no lugar de uma fricativa labial;

- *tapo* (para *sapo*) – uso de uma plosiva dental/alveolar no lugar de uma fricativa alveolar;

- *matato* (para *macaco*) – uso de uma plosiva dental/alveolar no lugar de uma plosiva velar;

- *paco* (para *barco*) – uso de uma plosiva labial surda no lugar de uma plosiva labial sonora;

- *save* (para *chave*) – uso de uma fricativa alveolar no lugar de uma fricativa palato-alveolar;

(b) o preenchimento de lacuna na classe das nasais ocorre com o uso de outra nasal – isso explica forma como esta, por exemplo:

- *copino* (para *copinho*) – uso de uma nasal dental/alveolar no lugar de uma nasal palatal;

(c) o preenchimento de lacuna na classe das líquidas ocorre com o uso de outra líquida – isso explica formas como estas, por exemplo:

- *palaço* (para *palhaço*) – uso da líquida lateral dental/alveolar no lugar da líquida lateral palatal;

- *palede* (para *parede*) – uso da líquida lateral dental/alveolar no lugar de uma líquida não lateral (rótica – *r-fraco*);

- *cacholo* (para *cachorro*) – uso da líquida lateral dental/alveolar no lugar de uma líquida não lateral (rótica – *r-forte*).

O preenchimento de lacuna na classe das líquidas também pode ocorrer com o uso de uma semivogal (o glide [j] ou [w], que são identificados como formas fonéticas das vogais /i/ e /u/, respectivamente) – isso explica produções como estas, por exemplo: *paiaço* (para *palhaço*); *paiede* (para *parede*); *cachouo* (para *cachorro*). O emprego do glide no espaço de uma consoante líquida tende a ser estratégia presente em estágio precedente ao emprego de uma líquida no espaço fonético-fonológico de outra líquida.

5 A classe das obstruintes engloba consoantes plosivas, fricativas e africadas.

É pertinente aqui lembrar que o emprego de uma líquida lateral no espaço de qualquer rótica (*r-fraco* ou *r-fraco*) é o que caracteriza o personagem Cebolinha, dos conhecidos quadrinhos do cartunista Maurício de Sousa: ao produzir, por exemplo, *palado* (para *parado*); *pilata* (para *pirata*); *socolo* (para *socorro*); *elado* (para *errado*), o personagem preenche a lacuna das líquidas róticas, em sua fonologia, com o emprego de outra líquida, especificamente com a líquida lateral /l/, que tende a ser a líquida de aquisição mais precoce (vejam-se os dados em (1)).

A ocupação do espaço de consoantes ainda não adquiridas, por não ser aleatória, evidencia, portanto, o conhecimento que a criança já detém do inventário fonológico da língua, assim como das estruturas silábicas que a língua licencia. Esse fato comprova, na verdade, que a criança já tem gramática em todos os estágios do desenvolvimento fonológico – pode-se dizer que há uma gramática em cada estágio do gradual processo de aquisição da fonologia por cada criança.

Passando, então, por diferentes estágios de desenvolvimento, pontuados pelo uso de diferentes estratégias, as crianças gradativamente vão adquirindo a fonologia da língua-alvo, empregada pela comunidade em que está inserida.

É relevante também lembrar que, no processo de aquisição fonológica, estão em jogo a capacidade de percepção e a capacidade de produção. A capacidade de percepção é que permite que os sons sejam captados pelo ouvido humano e, então, sejam reconhecidos aqueles que se constituem em categorias da gramática (ou seja, que são fonemas da língua) e aqueles que são apenas manifestações fonéticas variáveis do fonema – veja-se que esse reconhecimento estabelece uma relação direta entre a forma fonética ouvida e a categoria fonológica que lhe é correspondente.⁶

A capacidade de produção é de outra natureza, pois depende da programação motora dos órgãos da fala e da realização dos atos articulatórios necessários à produção do som. Ocorrem, às vezes, casos em que a criança percebe o som e já o categorizou como fonema em sua gramática, mas não o articula com adequação – nessas situações, a limitação é de natureza

6 É no estabelecimento desse mapeamento entre formas fonéticas e formas fonológicas (fonemas, ou seja, categorias da gramática) que a criança adquire a diferença entre fonemas e alofones. Assim, ao ouvir, por exemplo, as formas fonéticas [tʃ]ia e [t]ia, interpreta-as como formas variantes e, na sua gramática, vincula os dois sons ([tʃ] e [t]) ao fonema /t/.

fonética, articulatória e não fonológica. A criança evidencia que já detém o conhecimento fonológico (mas não a forma fonética) de um segmento quando, por exemplo, não aceita a produção do adulto que reproduz a fala da própria criança. Tem-se um exemplo no caso de uma criança que produz a fricativa [s] no espaço da fricativa /S/, realizando formas como *pe[s]* e (para *peixe*), *ca[s]orro* (para *cachorro*), *[s]ave* (para *chave*), e que não aceita tais formas produzidas por adulto: se um adulto lhe diz “*Olha o pe[s]e*”, a criança o corrigirá dizendo “*Não é pe[s]e. É pe[s]e!*”. O exemplo mostra que a criança já categorizou, na gramática fonológica, o fonema /s/, mas ainda não consegue mapeá-lo para a forma fonética [ʃ]. Esse tipo de exemplo é conhecido, na literatura da área, como *Fenômeno Fis*.

Pode também acontecer de a criança ter categorizado com adequação diferentes unidades fonológicas da gramática, mas as suas representações fonéticas não evidenciem contraste ao ouvido humano, ou seja, a distinção entre as formas fonéticas que a criança produz pode ser tão sutil que não é captada pelo ouvido humano, mas apenas por meio de uma análise acústica. Nestes casos, entende-se que ocorre o que a literatura reconhece como *contraste encoberto* (BERTI, 2010). Por exemplo, aos ouvidos de um adulto, uma criança pode empregar o som [p] no espaço de /b/ e produzir formas como *[p]anana* (para *banana*), *[p]ola* (para *bola*), *sa[p]ão* (para *sabão*). Mas pode acontecer de o som [p], produzido por essa criança no espaço de /b/, ser diferente do som [p] produzido no espaço de /p/ (como *porta*, *palhaço*, *tapete*). No entanto, se essa diferença for muito pequena, ficando imperceptível ao ouvido humano, será detectada apenas em uma análise acústica. Nesse caso, a criança já contrasta /p/ e /b/, mas, repete-se, de maneira não perceptível ao ouvido humano. A identificação de *contrastos encobertos* tem especial relevância em casos de desvios linguísticos, uma vez que oferece evidência de que a criança já dispõe de determinado conhecimento fonológico, mas que não é capaz de realizá-lo em sua manifestação fonética em consonância com o alvo da língua.

O processo evolutivo de aquisição da fonologia de uma língua discutido até o momento, neste capítulo, trata de situações consideradas típicas do desenvolvimento linguístico. Mas há casos em que as crianças não conseguem chegar à língua-alvo sem o auxílio de uma terapia fonoaudiológica – são os casos de aquisição fonológica atípica, reconhecida pela presença de *desvios fonológicos*. Pode ocorrer uma aquisição fonológica atípica em

razão de causa orgânica (por exemplo, em casos de palato fendido, diminuição auditiva, comprometimento neurológico) ou pode ocorrer desenvolvimento fonológico atípico em virtude de etiologia não aparente – neste caso, a literatura diz haver *desvio fonológico evolutivo* ou simplesmente *desvio fonológico*. Diz-se que o desvio é fonológico porque afeta a organização dos sons da fala que funcionam como unidades contrastivas na língua – seria de natureza puramente fonética se o desvio se configurasse apenas pela dificuldade de articulação dos sons da fala, sem afetar o seu papel de contrastar o significado das palavras.

Reconhece-se que há *desvio fonológico*, conforme explica Matzenauer (2019), quando a criança, em comparação com os seus pares e com a comunidade em que está inserida, apresenta diferente organização linguística, seja no inventário de segmentos (consoantes e vogais), nas sequências de segmentos (sílabas) e/ou no emprego de processos fonológicos.

Reiterando-se a realidade, já acima referida, de que cada criança pode apresentar características particulares no processo de desenvolvimento fonológico, o fato de haver tendências gerais (algumas estão registradas em (1)) e de já ter havido o delineamento de perfis, considerados típicos, de aquisição da fonologia de crianças falantes do Português do Brasil (PB) – veja-se Lamprecht *et al.* (2004) –, os pais e/ou responsáveis devem preocupar-se em pedir auxílio fonoaudiológico quando a fala da criança manifestar evidente descompasso em relação às crianças da mesma idade, especialmente a partir da idade de 3 anos, seja pela ausência de consoantes e vogais de emergência muito precoce ou pela ausência de estruturas silábicas simples ou, ainda, pela presença de processos fonológicos, particularmente de substituições, inesperadas para os padrões típicos de desenvolvimento fonológico. Mas é preciso lembrar sempre que cada criança pode apresentar um ritmo próprio na expansão das unidades linguísticas até chegar à gramática da língua-alvo.

É importante salientar que, com o avanço dos estudos no campo da aquisição da fonologia das línguas pelas crianças, o entendimento de que adquirir uma língua significa adquirir uma gramática criou uma relação irreversível entre a Ciência Linguística e a Fonoaudiologia, já que, se os modelos teóricos propostos pela Linguística são capazes de promover a descrição e a explicação do funcionamento do componente fonológico de línguas naturais, terão também de ser capazes de descrever e explicar os

fatos da aquisição fonológica, tanto típica como atípica – são gramáticas fonológicas que estão no alvo das análises em todos os casos. Sendo assim, os fundamentos teóricos advindos da Ciência Linguística podem contribuir para o crescente conhecimento acerca da natureza do processo de aquisição fonológica típica pelas crianças, como também para a proposição de modelos de diagnóstico e de terapia para os casos de desenvolvimento fonológico atípico, indo ao encontro dos objetivos da chamada Fonologia Clínica.

Conclui-se este capítulo com a reiteração do desafio que representa, para as crianças, a aquisição dos sons da língua, considerando-se a complexidade de que se reveste o processo de abstrair, a partir do *continuum* fluxo da fala que lhes é dirigida, as unidades que são contrastivas, e de captar as possibilidades de organização dessas unidades para a formação de sílabas, de morfemas e de palavras. E tudo isso precisa ocorrer a fim de a criança construir gramáticas, no decorrer do desenvolvimento, até dominar a língua-alvo. E as crianças assumem esse desafio e o cumprem bravamente! Cabe aos linguistas assumir e cumprir o desafio de desvelar e explicar a riqueza e a complexidade do processo de aquisição fonológica pelas crianças.

Referências

BERTI, Larissa C. Contrast and covert contrast in the speech production of children (original title: Contrastes e contrastes encobertos na produção da fala de crianças). *Pró-Fono – Revista de Atualização Científica*. v. 22, n. 4, p. 531-536, out.-dez. 2010.

FREITAS, Maria João. *Aquisição da estrutura silábica do português europeu*. Tese de Doutorado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1997.

JAKOBSON, Roman. *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. The Hague: Mouton, 1941/1968.

LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Aquisição Fonológica do Português*. Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MATZENAUER, Carmen L. B.; MIRANDA, Ana Ruth M. *Traços distintivos e a aquisição de vogais do português do Brasil*. *I SIS-Vogais*. João Pessoa: UFPB, 2007.

MATZENAUER, Carmen L. B. Sobre as vogais médias pretônicas na aquisição do português brasileiro. *Organon*, UFRGS, Porto Alegre, v. 23, p. 95-108, 2009.

MATZENAUER, Carmen L. B. Desenvolvimento atípico na aquisição fonológica. In: MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina (org.). *Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística*. Tubarão: Copiart, 2019. p. 243-261.

MAZZAFERRO, Gabriela T.; MATZENAUER, Carmen L. B. Oposições entre segmentos: vogais médias na aquisição e em tipologias de línguas. *Linguagem; Ensino*, UCPel, Pelotas, v. 21, p. 129-156, 2018.

RANGEL, Gilsenira de Alcino. *Aquisição do sistema vocálico no Português Brasileiro*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

VOGELEY, Ana Carla. *Vogais médias pretônicas: aquisição e variação*. Tese de Doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA MANUSCRITO ESCOLAR: DA RASURA ESCRITA À RASURA ORAL

Eduardo Calil

Para começo de conversa...

Meu interesse pela linguagem da criança vem de longa data. Posso mesmo dizer que tudo começou um pouco por acaso. Vou contar aqui um pouco desse percurso, mostrando como minha experiência inicial de professor alfabetizador me levou às investigações que desenvolvo hoje sobre os processos de produção escrita na criança recém-alfabetizada.

Estava concluindo minha licenciatura em Artes Cênicas, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, quando iniciei minha vida profissional como professor de teatro para adolescentes na antiga Escola Macunaíma e na escola estadual Manoel Tabacow, no ano de 1985. No ano seguinte, tive minha primeira turma de alfabetização na Escola Jean Piaget. Foi intenso o ano de 1986, muita descoberta e uma experiência de sala de aula marcante e inesquecível. Não apenas porque nunca havia imaginado que um dia seria professor de crianças, menos ainda, alfabetizador. Tentando me acalmar diante do meu imenso desconhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento, o primeiro livro que li foi *O nascimento da inteligência na criança*, de Jean Piaget (1982). Até meus 23 anos de idade, não sabia de sua existência.

Fiquei absolutamente estupefato, por um lado, pela minha dificuldade em entender o que estava lendo, por outro, pelo novo caminho se descortinando para mim.

No verão de 1987, para entender o que estava fazendo, isto é, alfabetizando crianças, busquei um curso de férias no Centro de Formação da Escola da Vila.¹ Foi quando soube da existência de duas mulheres que

1 A Escola da Vila, situada no bairro do Butantã em São Paulo, pode ser considerada uma das primeiras escolas “construtivistas” do Brasil. Por essa escola passaram, além de Telma Weisz, muitos outros profissionais que iriam influenciar significativamente os documentos curriculares e programas de formação do Governo Federal elaborados entre 1997 e 2002, como por exemplo,

abriram uma nova direção em minha vida: Emília Ferreiro e Telma Weisz. Telma, minha grande professora, apresentou-me à primeira, que nunca conheci pessoalmente. Fui introduzido na leitura do que faria, na década de 1990, uma pequena revolução na educação brasileira: a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Naquele momento, tive a sensação de estar começando a me alfabetizar... debatendo-me com cada palavra, cada frase, cada parágrafo, cada capítulo daquele ainda enigmático livro... ficando encantado a cada página virada e decifrada. Ao final do curso, fui duplamente surpreendido por Telma, ao perguntar se eu queria trabalhar na Escola da Vila e se aceitava ser professor de uma turminha de 3 anos de idade. Aquele convite enterrou definitivamente minhas já esquecidas pretensões artísticas e teatrais.

A prática de sala de aula e a escrita reflexiva

Como acontece em escolas engajadas em uma prática didática reflexiva, os professores da Escola da Vila escreviam relatórios bimestrais. Éramos incentivados a aprofundar nossa reflexão sobre algum tema extraído do dia a dia da sala de aula.² Os relatos reflexivos sobre a experiência de sala tinham sua fonte de inspiração no livro *A paixão de conhecer o mundo* (FREIRE, 1983). Redigi quatro relatórios sob a supervisão da Monique Deheinzelin, coordenadora da Educação Infantil, mas, antes disso, artista plástica, ávida leitora de literatura, filosofia, psicanálise, psicologia... por quem fui introduzido no que poderia chamar de “pensamento construtivista”,³ ou seja, um olhar desafiador e instigador sobre o pensar singular e criativo das crianças e seu modo de ser no mundo.

Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Parâmetros em Ação, Programa de Professores Alfabetizadores.

2 A publicação “Dos Primeiros passos às Primeiras letras” (1986) é a primeira publicação de professores que escreveram relatórios em 1985. Outras publicações se seguiram, como, por exemplo, “Trino” (1990-1992) e “Cadernos da Escola da Vila” (1995-2001) com reflexões oriundas das práticas de professores de classes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (disponível em: <https://cfvila.com.br/publicacoes>; acesso em: out. 2022).

3 As ideias de Deheinzelin podem ser conhecidas em duas de suas publicações: *A fome com a vontade de comer*: uma proposta curricular de educação infantil (Deheinzelin, 1994) e *Construtivismo*: a poética das transformações (Deheinzelin, 1996).

Nos dois anos seguintes, 1988 e 1989, voltei a ser professor-alfabetizador, interagindo com João, Mariana, Tomás, Bartira, Luíse, Veridiana, Iara, Bruno, Gil... todos em seu 6º ano de vida. O grande desafio era alfabetizá-los, a partir de uma abordagem construtivista, até o final de ano escolar. Ainda sob a coordenação de Monique, sempre atento aos seus questionamentos sobre minha própria prática, juntamente às numerosas indicações de leitura e ao incentivo em escrever, produzi relatórios bimestrais detalhados, alguns publicados como artigos.⁴

Ainda em 1989, entrei para o curso de mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Lá, tive a grande oportunidade de conhecer mestres como Lino de Macedo, Zilma Moraes Ramos de Oliveira, Marta Kohl de Oliveira, entre outros tantos professores que marcaram definitivamente meu percurso. Foi aí que, ainda como professor-alfabetizador, dei início à minha carreira de pesquisador. Minhas questões surgiram da leitura do livro *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 1988): O que é uma Zona de Desenvolvimento Proximal? Como ela acontece na sala de aula? Qual o papel do professor? De que modo a organização de uma atividade pode favorecer a formação da ZDP? Com essas questões em mente, comecei a registrar situações de interação entre os alunos de minha própria sala de aula, com uma câmera VHS, emprestada por minha querida amiga Zilma.

O germe do que viria a ser, 31 anos depois, o Sistema Ramos (CALIL, 2020), estava lá. Em 13 de março de 1989 fiz, com a ajuda de minha colega “*camerawoman*” Daniela Padovan, o primeiro registro fílmico das duplas de alunos escrevendo um texto. A ideia era registrar propostas de produção textual em grupos, situações frequentemente organizadas com meus alunos. A primeira proposta foi a escrita de uma lista de animais. Primeiro sorteava uma letra e depois cada dupla escolhia o nome de um animal que começasse com aquela letra. Sobre a mesa de trabalho de cada dupla havia um pratinho cheio de letras móveis de plástico. Depois que escolhessem o nome do animal, deveriam procurar as letras no pratinho e montar o nome sobre a mesa de trabalho. Em seguida, precisavam copiar o nome escrito em uma folha de papel.

4 Um artigo publicado no *Jornal da Alfabetizadora*: “A pedagogia construtivista e o papel da intervenção gráfica” (Calil, 1989). Outro com o título “Leitura: uma possível interação”, publicado na *Revista Leitura: teoria & prática* (Calil, 1990).



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Figura 1: Mariana e João escrevendo juntos “onça” (ONSSA), com letras de plásticos, em 13/3/1989.

1. João: (Procurando a letra “o” para escrever “on” de “onça”) ... “o”, achei! (Pegando a letra “o” do prato e colocando sobre a mesa [O]). “Ene” de “Nana” (apelido de uma amiga da classe) ... “ene” de “Nana”... (Procurando no prato)
2. Mariana: (Também procurando) Achei! (Pegando a letra “N” e indo colocar ao lado da letra “o”)
3. João: (Ajudando a colocar na mesa) Põe aqui. (Lendo) “On”... ça! É... éé...
4. Mariana: ...”esse”...
5. João: “Esse”! (Com ênfase) Dois “esses”! Um “esse” já achei. (Pegando uma letra “S” do prato. Mariana procurando a outra letra “S”)
6. Mariana: Achei! Aqui! (Pegando a letra “Z” e indo colocar após [ONS])
7. João: (Vendo que é a letra “Z”) Não é, “esse”.
8. Mariana: Ah, é mesmo. (Devolvendo a letra “Z” para o prato).

Esse breve diálogo e as imagens, extraídos da primeira fita VHS logo no início de 1989, já permitem reconhecer a riqueza e potencialidade do material fílmico que estava começando a coletar. Por exemplo, no diálogo acima, observamos o momento exato em que João relaciona a letra que marca o som nasal em “ON” com a letra inicial do nome da amiga “Nana”.

Depois dessa proposta, outras 12 compuseram o dossiê “Vila1989”, sempre com os alunos organizados em duplas, escrevendo juntos. Eles

escreveram parlendas, palavras cruzadas, listas de frutas, de comidas de festa junina, de personagens de contos de fada, da Turma da Mônica, trava-línguas, manchetes de jornal... Esse material, coletado antes mesmo de ter sido aprovada minha primeira bolsa de pesquisa pela Fapesp, pertence hoje ao banco de dados “Práticas de Textualização na Escola”, sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar (Lame), da Universidade Federal de Alagoas. A análise de episódios retirados de três propostas filmadas fez parte de minha dissertação: *A Construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal em um contexto pedagógico* (CALIL, 1991).

A ajuda bibliográfica de Roxane Rojo, que conheci em um curso de inverno na PUC-SP, no mês de julho de 1989, e a orientação quase maternal de minha mentora, a professora Maria Clotilde Rossetti Ferreira (USP-RP), foram determinantes para que seguisse meus estudos acadêmicos, alimentando o desejo de me tornar pesquisador. Seis meses antes de ter defendido a dissertação, fui aceito para o doutorado pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), conceituado curso de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em março de 1990. As disciplinas obrigatórias e a intensa carga de leitura obrigaram-me a tomar uma decisão arriscada: deixar a Escola da Vila. De certo modo, precisava decidir se queria continuar como “professor polivalente” do Ensino Fundamental, dedicado à prática cotidiana do ensino de diferentes objetos de conhecimento, ou se queria seguir a difícil, mas cobiçada carreira acadêmica, almejando ser “professor universitário”. Como já havia obtido a bolsa Capes para fazer o doutoramento, não hesitei em escolher.

Em busca da autoria

Apesar de ter deixado a Vila, voltei para continuar a coletar dados com o verdadeiro apoio da direção da escola. Queria aprofundar a questão da interação em situações de produções textuais colaborativas, mas ainda não tinha elaborado um projeto de pesquisa. Dessa vez, com a experiência acumulada durante a coleta do mestrado, filmei mensalmente, agora com minha própria câmera, propostas de produção textual de histórias inventadas a dois. Tendo como base os achados do mestrado, estava convencido de que agrupamentos em duplas escrevendo um só texto eram uma estratégia didática a ser explorada e o melhor procedimento metodológico. O

mestrado já havia indicado que um aluno da dupla, ao escrever junto com outro um único texto, verbalizava o que pensava, ou para si mesmo ou para explicar, informar, tentar defender suas ideias para o parceiro. Como no mestrado, a proposta de produção textual era feita sem que os alunos fossem retirados da sala de aula e para toda a turma.

Contudo, diferentemente do mestrado, decidi acompanhar e filmar apenas uma dupla.⁵ Escolhi duas meninas, minhas queridas Bel e Nara. Elas foram escolhidas porque tinha a autorização dos pais, elas eram amigas e bastante falantes. Ao longo de dois anos, foram registradas 16 propostas de produção textual, 6 propostas durante o último ano da Pré-Escola (1991) e 10 durante a 1ª série (1992) do Ensino Fundamental da Escola da Vila. Além disso, fotocopiei as atividades de língua portuguesa de cada uma, os cadernos de histórias, os diários de classe das professoras e gravei em áudio entrevistas com os pais e as próprias meninas.

Durante a coleta de dados, fui escrevendo e reescrevendo o projeto de pesquisa que chegou a ter mais de 10 versões, graças ao rigor e à exigência de minha orientadora Claudia Thereza Guimaraes de Lemos. Somente após dois anos do início do doutorado o projeto foi, finalmente, concluído. Com o título “Constituição da posição de ‘autor’ no desenvolvimento do discurso narrativo ficcional escrito”, apresentei o texto no segundo semestre de 1992 à Fapesp, aprovado em 15 de janeiro de 1993.

A questão de base, naquele momento influenciado por minhas leituras em *Análise do Discurso* de linha francesa, particularmente Foucault e Pêcheux, elegia a “autoria” como problema central. Queria saber o que seria ou como se configurava a “autoria” nos primeiros textos escritos por crianças de 6 anos de idade. Formulando de outro modo, o que seria a autoria quando uma criança escreve seus primeiros textos? Uma questão aparentemente simples, embora tenha demorado muito para encontrar a chave da porta de entrada para a interpretação dos dados coletados. Lia as histórias inventadas escritas por Nara e Isabel, via seus erros ortográficos, os usos poucos convencionais dos sinais de pontuação, ria de títulos como

5 Durante o mestrado, a cada sessão de filmagem, Daniela mudava de dupla quando achava que não estava havendo uma boa interação entre os pares. A análise posterior do material coletado indicou que esse procedimento não estava sendo adequado, já que, quando se dirigia a uma nova dupla, não se sabia o que havia acontecido no começo e, quando deixava uma dupla, a suposta pouca interação poderia ganhar força.

“A família F atrapalhada” e “Os três Todinhos e a Dona Sabor”, achava engraçados alguns nomes dos personagens (“Rainha Comilona”, “Fina”, “Fumo”, “Dona Sabor”, “Espoleta”...), deparava-me com um monte de rasuras, passava horas, dias, semanas transcrevendo os registros fílmicos, relia as transcrições, voltava para as rasuras... e nada.

Até que um dia, já no fim de 1993, após uma indicação de minha orientadora, comprei o recém-lançado livro *Universo da criação literária*, de Phillipe Willemart (1993). Seria a minha leitura nas férias de verão de 1994. Assim como nossos mestres, algumas leituras têm o poder de interferir em nosso futuro. A leitura desse livro teve esse poder. Descobri que existia um campo de estudo chamado “Crítica Genética” e passei a ver de outro modo o que já estava embaixo do meu nariz há algum tempo: a rasura. A resposta para a minha questão sobre a autoria estava ali, na rasura. Como já indicavam muitos estudos sobre os manuscritos literários, a “rasura” poderia ser a chave para o entendimento da “autoria” e, em particular, do processo de criação.

Porém, diferentemente dos geneticistas, não tinha em mãos volumosos dossiês genéticos, com centenas de manuscritos, anotações, cartas, diários, agendas, notas... registrados ao longo de anos, de décadas... que pudessem indicar o percurso genético e criativo de uma obra literária. Evidentemente, Bel e Nara tinham apenas 6 anos. Não se tornaram um Flaubert, Proust ou Rosa. Meus “dossiês” eram compostos apenas de registros fílmicos dos processos de escritura e seus respectivos produtos, além de alguma documentação complementar. Foi quando percebi que a rasura, sempre identificada no produto, também se manifestava de alguma forma no processo. Quero dizer, comecei a observar que as reformulações orais das meninas, por terem como horizonte a redação final da história, tinham um estatuto próximo ao das rasuras grafadas. Oralmente, em determinados pontos do manuscrito em construção, elas reconheciam algum problema em certos elementos linguísticos, depois apagavam, adicionavam, substituíam ou deslocavam esses elementos linguísticos até sua inscrição e linearização no manuscrito escolar.

Com a chave na mão, redigi as 240 páginas de minha tese em pouco mais de um ano. De certo modo, ao mesmo tempo que procurava responder à questão inicial do doutoramento, também traçava a autoria do meu próprio caminho.

A autoria na rasura oral

Autor-ia: (E)feito de relações inconclusas foi o título da tese defendida em 24 de fevereiro de 1995. O jogo de palavras tinha a intenção de sugerir, dentre outros aspectos, uma estreita relação entre autoria e rasura. Se esse trabalho teve alguma originalidade e relevância,⁶ isso se deve sobretudo a três fatores:

i. A dimensão genética do texto em construção, permitindo desenvolver a noção de “manuscrito escolar”, “ponto de tensão”, “rasura escrita” e “rasura oral”.⁷

ii. O caráter multimodal (falas espontâneas, gestos, olhares, expressões faciais, movimentação de alunos e professores, cartazes, livros, gibis, paredes...) capturado pelo registro fílmico daquelas propostas.⁸

iii. O dialogo entre Isabel e Nara, respondendo a cada proposta de forma lúdica, criativa, como um momento de descoberta e, ao mesmo tempo, repleto de reflexões sobre a língua e o sentido.

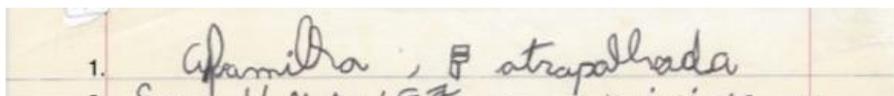
Esses três fatores estão necessariamente interconectados, sustentando minha busca pela “autoria” em escreventes iniciantes. Vou ilustrar isso retomando o 14º processo que gerou o título de uma das mais criativas histórias inventadas por essas pequenas: “A família F atrapalhada”.

6 A tese foi publicada três anos depois (CALIL, 1998), pela editora da Universidade Federal de Alagoas. Mais duas edições foram feitas (CALIL, 2004a; 2009), ambas pela editora da Universidade de Londrina.

7 Como mostrei em Calil (2017), essas noções, já presentes em estado germinal em minha tese, foram exploradas e aprofundadas em vários trabalhos posteriores (CALIL, 2003; 2004b; 2012a; 2012b; 2012c, dentre outros).

8 Hoje, mais de três décadas depois, esses registros fílmicos coletados durante o mestrado e o doutorado têm um importante valor histórico-documental e podem ser considerados originais, singulares e raros. Não creio que haja material semelhante em banco de dados sobre práticas de textualização na sala de aula. Os registros fílmicos documentaram não apenas diádes conversando, enquanto escrevem juntas um texto, mas também todo o contexto didático-pedagógico específico, perpetuando a prática docente e a ambiência da sala de aula naquele momento histórico.

Figura 3: Título do manuscrito escolar de Isabel e Nara, escrito em 28/09/1992



Como se observa no título linearizado por Nara, quase todo em letra cursiva, não há marcas de rasura. Somente a letra “F” se destaca, grafada na forma “bastão bold”, semelhante às fontes em títulos de gibis da Turma da Mônica. O professor, ou mesmo você, caro leitor, não pode saber como elas chegaram a esse título. Mesmo que eu lhe apresente todo o manuscrito escolar, não seria possível reconstruir o processo de criação do título a partir do produto. Tem-se a impressão de que o título surgiu sem que houvesse um intenso processo de reformulação; ou mesmo sem saber por que decidiram inventar uma história sobre uma família (F?) que era atrapalhada.

Somente o registro fílmico pode preservar o processo de escritura em tempo real. Não fosse isso, jamais saberíamos como chegaram ao título linearizado. Foi durante a análise desse processo que identifiquei, pela primeira vez, as ocorrências de rasuras orais (CALIL, 2003).

TD1⁹ [00:04:08 – 00:05:15]: Isabel e Nara estão acomodadas, lado a lado, em suas mesas de trabalho. O professor acabou de indicar quem vai escrever (Nara) e quem vai ditar (Isabel), afastando-se. Após uma pequena pausa, elas começam a combinar a história.

83. NARA: (Olhando para Bel e falando enfaticamente para ela começar a dizer qual será a história) Vai! História!

84. ISABEL: Ai, Nari... Ah, sei lá qual vai ser... (Pausa longa. Olhando para o professor e perguntando com hesitação) Huumm... éé... história inventada? Ou... história... (Interrompendo a fala, olhando para o teto, como se pensassem sobre o que escrever) ... ai... ai... ai... (Nara olhando para a frente, com as mãos no rosto. Isabel virando-se para ela) Que a gente... (Nara não olha para ela. Isabel fala mais alto, chamando a atenção dela) Narinha. Narinha! (Nara olhando para Isabel) Acorda! Que a gente... escreve?

85. NARA: ... escreve...

9 Nomeio como “Texto Dialogal” os episódios em que as alunas conversam e escrevem. Destaco em azul os objetos textuais que serão rasurados oralmente. Em vermelho, marco os elementos textuais que os substituem e em negrito, os comentários que os acompanham.

86. ISABEL: (Falando com ênfase, como se estivesse dando uma ideia) “Título”!
87. NARA: **Título eu sei que a gente vamos escrever!**
88. ISABEL: **Ah! “Título” a gente escreve depois.**
89. NARA: “Fim”! “Fim”.
90. ISABEL: Tá. (Com voz muito baixa, olhando para Nara, com a expressão de quem teve uma ideia) Fim! Daí a gente faz... um menino chamado Fim... e a mãe chamava...
91. NARA: (Interrompendo, falando alto e simultaneamente à fala de Isabel) Eu sei! Você me deu uma boa ideia!
92. ISABEL: Calma! Pera. Era...
93. NARA: (Isabel repetindo e falando baixinho junto com ela) Era um menino que chamava Fim.
94. ISABEL: ... e a mãe chamava Fima e o pai chamava Fimo (Isabel rindo).
95. NARA: Ah, não! Fumo, o pai chamava.
96. ISABEL: É, Fumo. E a mãe...
97. NARA: ... e a mãe chamava... Fina.
99. ISABEL: (Repetindo) ...Fina... E o fim chamava... e o... e o filho chamava Fim.
100. NARA: (Falando baixinho) Fim. (Professor se aproximando e pedindo para falarem um pouco mais alto)
- [...]
105. ISABEL: (Dizendo para Nara como será a história) Então... um dia...
106. NARA: (Falando junto com Isabel) ... dia...
107. ISABEL: ... a gen... é-é...
108. NARA: ... a mãe falou...
109. ISABEL: ... a mãe falou assim... assim...ééé (Mudando a voz e gesticulando) Chega! fim! (Voz normal) Daí o... daí o filho falou, daí o filho. (Mudando a voz) Que foi mãe? Me chamou? (Voz normal) **Porque fim era o nome dele, né?** (Mudando a voz e gesticulando, repetindo a fala do personagem) Chega! Fim!
110. NARA: Daí, chega, fim, né?
111. ISABEL: Daí... a gente faz... (Elaborando a trama da narrativa) A mãe tava trabalhando, trabalhando, trabalhando, trabalhando, trabalhando... daí a gente escreve... a mãe estava tão cansada que tava trabalhando, trabalhando, trabalhando, trabalhando... tão cansada que falou assim ... (Mudando a entonação da voz, falando com muita ênfase e levantando as mãos) Fiiim! Cheeegaaa! Fim!
112. NARA: (Falando junto com Isabel. Ambas mudando o tom de voz e gesticulando com os braços e as mãos, como se fossem a personagem mãe). Fiiim! Cheeegaa! Fim!
113. ISABEL: (Voz normal) Daí... daí... (Mudando a entonação da voz, falando rápido) Que foi, mãe? Que foi? Me chamou, mãe? Rápido...

que foi? Que foi? Que que eu chame um bombeiro rápido, rápido.
(Voz normal) Daí, daí o pai... é... como ele chama o pai mesmo?

114. NARA: O Fumo... o Fumo. O Fumo.

Como acontece com alunos nessa faixa etária, nesse tipo de proposta de produção textual, é comum começarem a combinar uma história inventada buscando estabelecer, em um primeiro momento, um título ou tema, associado aos personagens e à trama. Nesse início do Texto Dialogal, as alunas ainda não receberam a folha de papel e caneta para grafar os elementos linguísticos do título, mas já definiram qual será o fio condutor da trama.

Primeiro, Isabel, responsável por ditar, elegeu como objeto textual o assunto ou tema sobre o que iriam escrever: “que a gente... escreve?” (Isabel, turno 84). Nesse momento inicial de busca de ideias ou de um título, em tom de brincadeira, ela mesma diz que irá escrever a palavra “título” e não o título da história (Isabel, turno 86). Nara, entrando na brincadeira, diz que também vão escrever a palavra “fim”. (Nara, turno 89).

Imediatamente após esse turno 89, Isabel e Nara têm uma brilhante ideia: escrever uma história em que o personagem (um menino) se chamava “Fim”. Esse movimento entre escrever “título” e o nome do personagem “Fim”, acompanhado pela verbalização metatextual de Nara (“Você me deu uma boa ideia!”, turno 91), caracteriza uma mudança no reconhecimento do objeto textual e acompanhada pela produção de três rasuras orais. Ainda que tenha sido uma brincadeira a proposta de escrever a palavra “título” como título da história, isso produziu efeito na continuidade da combinação. Essa palavra se associou ao termo “fim” que, ao contrário da palavra “título”, está frequentemente (linearizada) presente na posição previsível e estável em todas as histórias inventadas por elas até aquele momento. A partir disso, “fim” é deslocado para a posição de nome próprio, produzindo um efeito cômico bastante intenso e imprevisível. Em outras palavras, o enunciado “era uma vez um menino chamado Fim” é o resultado de um jogo de apagamento, substituição e deslocamento como encontramos nos usos de rasuras gráficas.

O personagem Fim (menino) é associado aos outros dois personagens: a mãe Fima e ao pai Fimo (Isabel, turno 94). Essa relação familiar é destacada pela presença da letra “F” em todos os nomes, dando a eles uma

unidade e indicação de pertencimento, aspectos característicos de práticas culturais relacionadas à nomeação dos filhos: pais e filhos compartilham letras e sílabas em seus nomes. Aqui, Isabel recorre ao conhecimento que tem sobre a formação de gênero masculino e feminino em palavras na língua materna, acrescentando o “a” para formar o nome da mãe e o “o” para formar o nome do pai.

Entretanto, a criação dos nomes próprios “Fima” e “Fimo” é elevado ao estatuto de objeto textual por Nara. Ela reconhece neles algum problema, provavelmente relacionado ao fato de “Fima” e “Fimo” não produzirem o mesmo efeito de sentido que “Fim” produz. Ela os rasura oralmente, substituindo-os, respectivamente, por “Fina” (Nara, turno 95) e por “Fumo” (Nara, turno 97), garantindo assim o jogo homofônico que está caracterizando esse processo de criação.

Do turno 105 ao 114, as alunas começam a inventar a trama narrativa, mantendo esse jogo homofônico e garantindo o tom lúdico e engraçado da história.

Um pouco mais adiante, ao buscarem um título, elas fazem novas rasuras orais, evidenciando tanto o entendimento do papel de um título em uma narrativa ficcional, quanto a importante capacidade de síntese e coerência textual dessas meninas recém-alfabetizadas.

TD2 [00:06:50 – 00:07:06]: Isabel e Nara terminando de combinar a história.

115. ISABEL: Daí... Não! Daí a gente fala assim... o título é... a família... a família...

116. NARA: Fim.

117. ISABEL: Não!

118. NARA: Éfe!

119. ISABEL: Não. A família Fim. Nããoo!! Já sei. A família Fim atrapalhada! Tá?

120. NARA: É. E no fim a gente fala assim. Escreve “fim”... daí o menino... o Fim fala...

121. ISABEL: (Rindo) Fim Pai... Fim Filho...

122. NARA: (Fazendo a voz do menino Fim) Quê?

TD3 [00:08:42 – 00:09:08]: Após pegarem a folha de papel e a caneta, Nara começando a escrever a história.

160. NARA*: (Dizendo como irá escrever o título) A família Fim atrapalhada. (Corrigindo) ...éfe atrapalhada.
161. ISABEL: A família. Vai, vai, faz... A família...
162. NARA*: ... atrapalhada...
163. ISABEL: Não. (Enfatizando a palavra “fim”.) A família Fim atrapalhada.
164. NARA*: Não... (Com ênfase) Éfe! **Porque só o menininho que chamava Fim.**
165. ISABEL: Ah! Mas é... (Olhando para Nara, levando os dedos para cada nome dito) ... **o Fim, Fina e Fumo. Todas têm o “éfe”.**
166. NARA*: (Falando com ênfase) Éfe!
167. ISABEL: Tá bom. A família F atrapalhada. (Nara começando a linearizar título “A família F atrapalhada”)

Nesses dois TD (TD2 e TD3) surgem todos os elementos rasurados oralmente e alguns linearizados no título do manuscrito escolar. A ideia de escrever a história sobre uma família já estava dada desde a criação dos personagens e seus nomes. Mas o termo “família” somente é enunciado por Isabel, pela primeira vez, no turno 115 do TD2. A formação do grupo nominal que irá constituir o título é iniciada por “a família”, seguida por uma primeira possibilidade: A família Fim (Nara, turno 116). Essa primeira formulação é negada inicialmente por Isabel, o que gera a substituição de “Fim” por “Éfe” (Nara, turno 118). Isabel retoma a primeira formulação (“A família Fim”), acrescentando uma qualificação à família, ao mesmo tempo que anuncia para o leitor a trama central da história: A família Fim atrapalhada (Isabel, turno 119). O termo “atrapalhada”, assim como o termo “família”, é decorrente e coerente com o que já haviam combinado, ou seja, uma família cujos nomes próprios se confundem com palavras de uso corrente na língua (fina, fumo, fim).

No TD3, alguns segundos antes de Nara linearizar efetivamente o título, concorrem três possibilidades:

- A família atrapalhada
- A família Fim atrapalhada
- A família F atrapalhada

Todas as três possibilidades são aceitáveis, mantendo a coerência com o conteúdo da narrativa. Porém, elas não produzem o mesmo efeito de sentido. A primeira formulação não nomeia a família. A segunda indica que todos os integrantes da família compartilham um mesmo nome

(sobrenome). E a terceira elege um elemento comum a todos os nomes. Algum nível de consciência, ainda que implícita, dessas diferenças está expressa em dois comentários. O primeiro ocorre no turno 164, quando Nara, ao recusar o título “A família Fim atrapalhada”, argumenta “Éfe! Porque só o menininho que chamava Fim”. Esse comentário entendido como “comentário desdobrado” (CALIL, 2016; CALIL; MYHILL, 2020) traz uma reflexão metatextual relevante: o título não pode ser “a família Fim atrapalhada” porque “Fim” é somente o nome do menino. O segundo comentário desdobrado, também oferecendo um argumento metatextual, é feito por Isabel, em resposta ao que disse Nara. Isabel, ao repetir os nomes dos personagens, reconhece que todos têm a letra “éfe”, justificando, portanto, “A família F atrapalhada” como o título mais adequado. É a letra F, comum a todos os nomes, que daria unidade ao fato de todos pertencerem à mesma família, ao contrário do efeito de sentido da palavra “Fim”.

Assim, pude entender que não poderia responder à minha questão inicial sobre a autoria sem entender o papel da rasura oral no processo de escrita de histórias inventadas. Com essa chave nas mãos, muitas portas se abriram ao longo das décadas dedicadas à pesquisa sobre aquisição de linguagem escrita.

Uma última palavra

A partir de minha própria prática de sala de aula, como professor-alfabetizador, concebi o que mais tarde, já como pesquisador no campo da Aquisição da Linguagem escrita e da Genética Textual, chamei de Sistema Ramos (CALIL, 2020). O Sistema Ramos, como está proposto, oferece uma técnica de coleta de dados importante para o entendimento do manuscrito escolar em construção. Essa técnica e as análises dela decorrentes também têm se mostrado relevantes para se entender outros dois aspectos relacionados aos diálogos acima: a criatividade vinculada às relações associativas estabelecidas durante a enunciação de narrativas ficcionais e às atividades metalinguísticas caracterizadas pelos comentários desdobrados proferidos pelos alunos no *aqui* e *agora* da gênese textual. Em Calil (2012c; 2021) esses aspectos podem ser mais bem compreendidos.

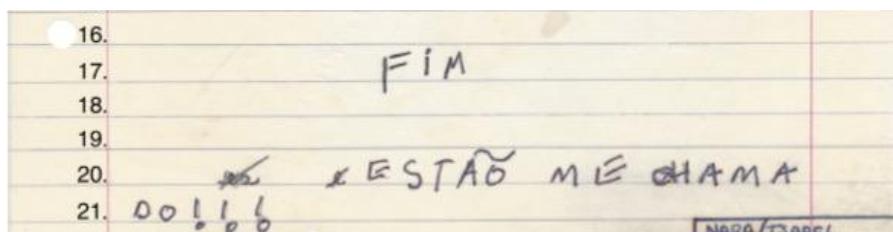
Como vimos, um simples título, sem qualquer marca de rasura gráfica, passou por um intenso processo de elaboração, indicado pelas rasuras

orais produzidas. Como já estava apontado, em uma elaboração ainda incipiente, há quase 25 anos, a reformulação (rasura oral) sobre “fimo” e “fima” e a escrita de “fumo” e “fina” estariam indiciando um movimento em direção ao já atestado. Assim como no deslocamento da palavra “fim”, tem-se a perda do sentido que faz “virar” nome próprio. Na tentativa de se derivar os nomes dos pais [a partir do nome do filho], o mesmo efeito [homonímico] precisa ser produzido (CALIL, 1998, p. 108).

É importante observar que interação entre os alunos não mais estaria reduzida ao fato de um aluno mais capaz ajudar ao outro, contribuindo para seu desenvolvimento. Aqui, o próprio aluno, ao enunciar o que pensa, explicita suas atividades metalinguísticas e, ao mesmo tempo, evidencia como sua própria enunciação o afeta e altera o manuscrito escolar em curso.

O diálogo entre as alunas, as rasuras e o que comentam enquanto escrevem compõem a memória do processo de escritura, o que chamei de “manuscrito oral” (CALIL, 2008, p. 47). Também pode ajudar a entendermos melhor o modo de pensar dos alunos e o que reconhecem enquanto problemas relacionados ao manuscrito escolar em curso.

Os comentários feitos alinham-se às investigações sobre atividades metalinguísticas dos alunos, indicando que o processo de escritura e o desenvolvimento da escrita deixam sempre um espaço aberto para sua continuidade. Para ilustrar isso, retomo as palavras finais de Bel e Nara:



Referências

CALIL, Eduardo. A pedagogia construtivista e o papel da intervenção gráfica. *Jornal da Alfabetizadora*, v. 5, p. 14-17, 1989.

CALIL, Eduardo. Leitura: uma possível interação. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, n. 16, p. 26-35, 1990.

CALIL, Eduardo. A construção de Zonas de Desenvolvimento Potencial em um contexto pedagógico. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, USP, 1991.

CALIL, Eduardo. *Autoria: (E)feitos de relações inconclusas* [um estudo de práticas de textualização na escola]. Tese (Doutorado) – IEL/Unicamp, Campinas, 1995.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.

CALIL, Eduardo. Processus de création et ratures: analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écoliers. *Langages et Société*, n. 103: Écriture en acte (Irène Fenoglio, éd.), p. 31-55, 2003. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2003-1-page-31.htm>. Acesso em: out. 2022.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2004a.

CALIL, Eduardo. Rasura oral e autonomia no processo de escritura. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 207-221, 2004b.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura; poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora da Unesp: Funarte, 2008.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 3. ed. Londrina: Eduel, 2009.

CALIL, Eduardo. Rasuras orais em “Madrasta e as duas irmãs”: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 3, p. 589-602, jul./set. 2012a.

CALIL, Eduardo. La rature orale en processus d'écriture en acte: lieu de tension et production du sens. In: LORDA, Clara (ed.). *Polifonía e Intertextualidad en el Diálogo*. Madrid: Arco Libros, 2012b. p. 215-230 (Oralia, n. 6).

CALIL, Eduardo. Do amarelo ao quem tem fé: séries associativas na escritura de um poema em sala de aula. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO, Márcia. (org.). *Na Língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012c.

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*, 60, 3, p. 531-555, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1612-4>.

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 (org.). *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.

CALIL, Eduardo. Dialogues between two pupils during the process of writing a fictional story Verbal erasures and their forms of representation In: COOREN, Fr.; LÉTOURNEAU, Al. (Eds.) *(Re)presentations and Dialogue*. John Benjamins Publishing Compan, 2012d. p. 325-341.

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*, v. 64, e11705, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11705>.

CALIL, Eduardo. Gênese textual de um título: estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados. *Bakhtiniana*, 16, 1, p. 184-210, 2021. <https://doi.org/10.1590/2176-457346306>

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*, 60, p. 1-15, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>

DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo: a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO Emília; TEBEROSKY Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente na criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WILLEMART, Ph. *Universo da criação literária*. São Paulo: Edusp, 1993.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Carvalho Mizukami

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, professora da rede municipal de Ribeirão Preto e professora de idiomas. Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Língua Inglesa pela Universidade de Franca – Unifran. Graduação em Letras (Tradutor/Intérprete – Português e Inglês) pela Universidade Paulista – Unip.

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, e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – Unesp-Araraquara. Em 2017, 2019/2020 atuou como professora-visitante na Université de Montpellier 3- UM3 (Capes-Print). É pesquisadora do CNPq (PQ-Nível 1D) e líder dos Grupos NALingua (CNPq), GEALin (FCLAr/Unesp).

Alessandra Jacqueline Vieira

Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, credenciada na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas. mestra e doutora em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – Unesp-Araraquara. Graduada em Letras, bacharelado e licenciatura, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Araraquara. Coordena o grupo Nealls – UFRGS.

Ananda Brasolotto de Santis

Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), na Universidade Estadual Paulista “Júlio

de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Araraquara, na linha de Ensino/Aprendizagem de Língua, com foco em Aquisição de Linguagem. Graduada em Letras – português/alemão, inglês e francês na mesma universidade. Atualmente é professora de idiomas em programa escolar bilíngue e em escolas de línguas.

Angelina Nunes de Vasconcelos

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas, mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é docente do instituto de psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas.

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 de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, credenciada na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer

Professora titular pela Universidade Católica de Pelotas, é graduada em Letras, Licenciatura Plena, pela Universidade Católica de Pelotas, graduada em Direito pela Universidade Federal de Pelotas, mestre e doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Também possui pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas e pesquisadora Nível 1A do CNPq. Tem, como focos de interesse, as áreas de Aquisição da Fonologia, Teoria Fonológica, Fonologia do Português, Variação Fonológica e Fonologia Clínica.

Christelle Dodane

Possui graduação em Ciências da Linguagem pela Universidade de Franche-Comté, mestrado em Ciências da Linguagem, especialidade em Fonética, pela Universidade de Franche-Comté, Diplôme d'Etudes Approfondies (Master 2), pela Universidade de Franche-Comté, e doutorado em Ciências da Linguagem, especialidade em Fonética, pela Universidade de Franche-Comté. Desde 2006, é docente do Departamento de Linguística da Universidade de Paul Valery, Montpellier III (França), exercendo a função de professor doutor. Desde 2009, desenvolve projetos de pesquisa em colaboração com a Unesp, com uma pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Araraquara (Unesp) sobre a aquisição da negação (2009-2010) e oficializada com um acordo de cooperação entre a Unesp e Montpellier.

Cibele Krause-Lemke

Possui graduação em Letras – habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Pelotas, mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Em 2008 e 2009 realizou doutorado sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, com bolsa do Banco Santander/USP. Fez pós-doutorado na Universidade de Southampton, sendo bolsista PDE CNPq. É professora associada A da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro – do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro (PPGE).

David Sena Lemos

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa – Universidade Estadual Paulista-Unesp/Araraquara. Mestre em Letras Neolatinas – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual – UFPA; Especialização em Metodologia da Língua Espanhola – Facinter/IBPEX. Graduado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa – UFPA. É professor efetivo do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima-UERR desde 2006.

Edigleisson Alcântara

Doutorando em Estudos Linguísticos (UFMG). Licenciado em Letras-Libras (UFPE). Psicólogo clínico (Fafire), com atendimento acessível em Libras. Tradutor-intérprete de Libras/Português (Seduc – PE).

Eduardo Calil

Professor titular da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), investigador associado ao CNPq e coordenador do Laboratório do Manuscrito Escolar (Lame), Eduardo Calil atua há mais de 30 anos como pesquisador e formador de professores. Seu campo de investigação é a alfabetização e o letramento escolar, com foco no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ao longo de sua carreira, desenvolveu projetos em parceria com pesquisadores nacionais e internacionais (França, Portugal e Inglaterra). A concepção do Sistema Ramos tem sido uma de suas mais importantes contribuições para a pesquisa brasileira sobre os processos de escritura em tempo real na sala de aula.

Eliza Maria Barbosa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora assistente Doutor II do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (Unesp), *Campus* de Araraquara.

Evangelina Maria Brito de Faria

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora titular da Universidade Federal da Paraíba, membro da Pós-Graduação de Linguística (Proling) da UFPB. Atualmente, coordena o projeto Integração da Rede de Ensino para a Cidadania (Irec), no município de Pedras de Fogo, na Paraíba.

Giovane Fernandes Oliveira

Doutorando em Estudos da Linguagem, vinculado à linha de pesquisa “Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Língua Francesa e suas Literaturas pela mesma instituição. Realizou um semestre de mobilidade acadêmica na Université de Rouen (França).

Irani Rodrigues Maldonade

Graduada em Fonoaudiologia (bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e graduada em Linguística (bacharelado) pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Fez pós-doutorado no Departamento de Linguística do IEL/Unicamp. É docente do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação da FCM/Unicamp, atuante na graduação do curso de Fonoaudiologia, na Residência Multiprofissional e na Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da FCM/Unicamp.

Ivani Fusellier-Souza

Doutora em Ciências da Linguagem (UP8). Professora-pesquisadora da Universidade de Paris 8 (UP8). Membro do Laboratório SFL (CNRS/UMR 7023): equipe linguística das Línguas de Sinais. Área de atuação: Semiologia do corpo, Emergência natural das Línguas de Sinais no mundo. Desenvolve um trabalho corporal com *hatha-yoga* e danças circulares no âmbito associativo.

José Ferrari Neto

Possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Petrópolis, especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica – RJ. Pós-doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professor associado II de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling)

e desenvolvendo pesquisas no Laprol (Laboratório de Processamento Linguístico), com investigações voltadas para o léxico, morfologia, correferência e leitura.

Leonor Scliar-Cabral

Possui graduação em Curso de Letras Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo. Atualmente é membro do colegiado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como professor colaborador. Professora emérita e titular (apos.), UFSC. Pós-doutor, Univ. Montreal. Uma das fundadoras da ISAPL: 1982, presidente: 1991, reeleita, sócia honorária também da Alfa; presidente da Abralín: 1997-1999. 1ª Coordenadora, GT Psicolinguística Anpoll, reeleita. Conselho Editorial: *International Journal of Psycholinguistics*, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, *Letras de Hoje* (fundou), *Revista da ABRALIN* e *Revista Alfa*. Criadora e coordenadora do Sistema Scliar de Alfabetização (SSA) e do Grupo de Pesquisa do CNPq, Produtividade Linguística Emergente. Alimenta o maior banco mundial em aquisição linguística, CHILDES.

Lourenço Chacon

Cursou graduação em Letras Português Francês pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado em Linguística pela University of Florida e pela Universidade de Lisboa. Atualmente é professor efetivo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Marília, e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de São José do Rio Preto.

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco, mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora associada da Universidade Federal da

Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB – Proling. Coordena o Lafe – Laboratório em Aquisição da Fala e da Escrita. É bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq.

Marlete Sandra Diedrich

Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo, com mestrado em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Estudos da Linguagem – Teorias do Texto e do Discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi coordenadora institucional do Pibid UPF de 2013 a 2016. Atualmente é professora da Universidade de Passo Fundo, atuando especialmente nos cursos de Licenciatura da Instituição e no Programa de Pós-Graduação em Letras.

Marly de Bari Matos

Possui bacharelado em Letras (Português/Latim) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, licenciatura em Português pela Faculdade de Educação da USP, mestrado e doutorado em Letras Clássicas (Universidade de São Paulo, 1999 e 2006, com bolsa Fapesp) e pós-doutoramento em literatura latina, com bolsa Fapesp, no CNRS de Paris. Atualmente é professora doutora de Língua e Literatura Latinas no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP) em nível de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Letras Clássicas).

Paula Cristina Bullio

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, possui graduação em Letras (inglês/português) pela Universidade Federal de São Carlos e mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós-doutora com o projeto intitulado “Code-Switching e as marcas de Subjetividade” sob supervisão da Profa. Dra. Ester Scarpa no IEL/Unicamp – SP. Atualmente, é professora de Educação Básica.

Paulo Vinicius Ávila Nóbrega

Professor do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Possui mestrado em Linguística, com pesquisa em Aquisição da Linguagem pelo

Proling (Programa de Pós-Graduação em Linguística), na Universidade Federal da Paraíba, e doutorado em Linguística na mesma instituição, com estágio-sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordena o Geilim – Grupo de Estudos Interdisciplinares: Linguagem, Interação e Multimodalidade.

Rosângela Nogarini Hilário

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/FCLAr na área de Aquisição da Linguagem e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Concluiu estágio de doutorado na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, sob a direção das professoras Anne Salazar Orvig e Aliyah Morgenstern, e 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/FCLAr, sob a supervisão da Profa. Dra. Alessandra Del Ré. É pesquisadora nos grupos de pesquisa NALíngua e GEALin e tem experiência como coordenadora e professora, tanto na Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior (graduação e pós-graduação), como assessora pedagógica em programas de formação continuada e como analista técnica e revisora de materiais didáticos. Atualmente é professora substituta do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da FCLAr-Unesp.

Roseli Vasconcellos

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo e bacharelado em Letras pela Unesp – FCLAr. Especialista em Linguagem pela pelo Cogea/PUCSP; mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. É pesquisadora membro da linha de pesquisa “Linguagem e Patologias da Linguagem” do LAEL-PUCSP sob a coordenação da Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto. Tem pós-doutorado concluído em Língua Portuguesa e Linguística pela Unesp- FCLAr sob a supervisão da Profa. Dra. Alessandra Del Ré.

Suzana Rosa de Almeida

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestre em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Doutora em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela

Universidade Federal de São Paulo com período sanduíche no exterior (PDSE -20188014592 – *Stage Doctoral au Laboratoire de Didactique des Langues des Textes et des Cultures* – DILTEC/EA2288), Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Possui especialização em Psicologia da Infância vinculada ao Departamento de Pediatria/Setor de Saúde Mental da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora substituta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Thatiana Ribeiro Vilela

Possui graduação em Letras, habilitação Português-Francês pela Universidade Federal de São Paulo. Estudiosa das áreas de Semântica lexical e de Metodologia de ensino/aprendizagem de línguas. Mestre e doutora em Ciências com ênfase em Enunciação e educação léxico-gramatical pelo programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atualmente, professora de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II em uma escola particular da região do grande ABC.