

PROCESSOS DIALÓGICOS E CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS  
E JUSTIFICATIVAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

por

Maria Fausta Pereira de Castro Campos

Tese apresentada ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Maria Fausta Pereira de Castro Campos e aprovada pela Comissão Julgadora em: 19/12/85.

CAMPINAS - 1985

Profa. Dra. Cláudia Theresa Guimarães de Lemos



Para  
Adriana e Veronica,  
filhas queridas.  
A minha mãe e em  
memória do Ivan.

## AGRADECIMENTOS

Na realização deste trabalho pude contar com a orientação generosa e amiga de Cláudia de Lemos, com quem divido os méritos que ele possa ter.

Agradeço a Daniela e Veronica cuja linguagem foi tema da minha reflexão e também lugar de descobertas e alegrias.

O convívio com alguns amigos e colegas do Departamento de Lingüística foi de grande estímulo para o meu trabalho. Sou grata a Luiz Henrique L. dos Santos e Baltazar Barbosa Filho pelo 'olhar' da Filosofia da Linguagem. Carlos Vogt me ajudou nas discussões sobre argumentação. Eleonora Mota Maia, Clotilde Ferreira e Carlos Franchi foram leitores atentos e deram sugestões valiosas.

Alicia de Lisondo me mostrou com sensibilidade que esta tese conta outras histórias.

Agradeço ainda a Esmeralda Macedo e Regina Vicentin que dividiram o espinhoso trabalho de datilografia.

Ao CNPq e FAPESP sou grata pelo apoio financeiro.

## RESUMO

Este trabalho é um estudo longitudinal sobre a construção de enunciados interrogativos com por que? justificativas com porque, inferências e hipóteses no desenvolvimento lingüístico de duas crianças brasileiras. O período coberto pela pesquisa é de 2;7 a 5;0. Os corpora foram levantados a partir de sessões semanais de gravação - com 30' minutos de duração - em momentos de interação da criança com os pais, uma outra criança ou a pesquisadora. Os dados foram obtidos através de um diário realizado pelos pais, sob orientação da pesquisadora.

Foi possível depreender processos dialógicos gerais constitutivos ao mesmo tempo dos enunciados interrogativos, das justificativas, das inferências e das hipóteses. Nossa discussão engloba a questão do papel da alternância de turnos entre a criança e o interlocutor na organização dos enunciados da criança. Além disso, procura-se mostrar que mesmo nos enunciados de um único turno é possível reconhecer o papel do interlocutor pelo que a criança lhe atribui como intenção, conhecimento ou desconhecimento de um estado de coisas.

Além dos processos gerais, mostrar-se-á que cada tipo de enunciado implica por sua vez um jogo particular de relações. Por exemplo, enquanto x nos enunciados x porque y se constitui como uma 'resposta' a um ponto de vista contrário e é então justificado por y, p-via negociação - caracteriza um compromisso do interlocutor, do qual se extrai uma consequência nos enunciados se p, então q.



Note-se finalmente que os fatos levantados são o locus de uma discussão sobre a interdependência do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento lingüístico.

Autor: Maria Fausta Pereira de Castro Campos

Orientador: Profa. Dra. Cláudia Theresa Guimarães de Lemos

"A rosa sem por que flo  
resce porque floresce".

(Angelus Silesius - citado por  
Borges em "Sete Noites")

## ÍNDICE

|     |   |  |     |
|-----|---|--|-----|
| I   | - | INTRODUÇÃO .....   | 001 |
|     |   | I - 1. Um tema: questões gerais .....                          | 001 |
|     |   | I - 2. Questões específicas .....                              | 034 |
|     |   | I - 3. Na direção de uma hipótese interacionista.....          | 062 |
|     |   | I - 4. Metodologia .....                                       | 068 |
|     |   | Notas do capítulo I .....                                      | 071 |
| II  | - | À PROCURA DE UM <u>CORPUS</u> .....                            | 073 |
|     |   | II - 1. Em torno de perguntas e respostas ...                  | 073 |
|     |   | II - 1. 1. As perguntas .....                                  | 073 |
|     |   | II - 1. 2. As respostas .....                                  | 111 |
|     |   | II - 2. As justificativas .....                                | 139 |
|     |   | II - 3. Das inferências às suposições .....                    | 156 |
|     |   | II - 4. Considerações finais .....                             | 168 |
|     |   | Notas do Capítulo II .....                                     | 176 |
| III | - | OS ACHADOS: ANÁLISE DOS DADOS DE D. E V. DE<br>3;2 a 5;0. .... | 177 |
|     |   | III - 1. Retomando perguntas e respostas ....                  | 177 |
|     |   | III - 1. 1. As perguntas .....                                 | 177 |
|     |   | III - 1. 2. As respostas .....                                 | 205 |
|     |   | III - 2. Aprendendo a argumentar .....                         | 229 |
|     |   | III - 3. Outras formas de argumentação .....                   | 257 |
|     |   | Notas do capítulo III .....                                    | 285 |
| IV  | - | COMO CONCLUSÃO .....   | 287 |
|     |   | BIBLIOGRAFIA .....   | 296 |

## I - INTRODUÇÃO

### I - 1. Um tema: questões gerais

Ao tentar compreender o processo de aquisição da linguagem pela criança o psicolinguista está sempre lidando - de forma explícita ou implícita - com a questão das possíveis relações entre pensamento e linguagem. Mesmo quando os trabalhos não formulam uma hipótese sobre essas relações, é muitas vezes possível extraí-la como consequência da explicação adotada para os fenômenos em questão. Do mesmo modo, estudos sobre o desenvolvimento cognitivo refletem de alguma forma hipóteses sobre o papel da linguagem no conhecimento humano e/ou da cognição na aquisição da linguagem. Talvez esta seja uma das razões pelas quais Bever diga que ao isolarmos a linguagem para estudá-la fora dos processos implícitos do pensamento tomamos uma decisão que advém mais da necessidade de "simplificar nossas vidas científicas" do que da própria realidade (Bever 1975).

Um exemplo expressivo de projeções e entrecruzamentos de hipóteses sobre os desenvolvimentos cognitivo e lingüístico é a reflexão piagetiana sobre a linguagem, que sempre se fez do interior de um modelo de desenvolvimento cognitivo, do ponto de vista da formação da inteligência e principalmente das operações lógicas. Contudo, parece inegável que, sem nunca ter abandonado este prisma, sua teoria seja hoje um ponto de referência constante para os pesquisadores em aquisição da linguagem. O recurso a Piaget começa em um dos momentos de grande mudança na his

tória dos trabalhos na área de aquisição; quando as pesquisas que tiveram seu começo por volta dos anos 60 e que tomaram como modelo teórico a gramática gerativa transformacional (GGT) encontraram seus mais sérios limites. A motivação básica desses trabalhos era trazer comprovação empírica para a hipótese de uma gramática universal biologicamente herdada. Assim, o referencial teórico a partir do qual se formularam regras, proto-categorias e categorias era a gramática chomskiana vista como descrição da competência adulta (de Lemos 1981a). Contudo, não se encontrou evidência empírica para as regras ou classes propostas como descrição da competência das crianças numa fase inicial. O ponto crucial do problema seria: qual o tipo de evidência empírica para uma teoria desse tipo cujos primitivos se colocam ao nível de abstração das operações lógico-matemáticas? Além disso, pesquisas sobre a aquisição de várias línguas - inclusive não indo-européias (Kernan 1969; Blount 1969) - mostraram que o desenvolvimento lingüístico de crianças de culturas distintas apresentam na chamada fase de dois vocábulos regularidades predominantemente semânticas. Daí se explica o interesse que surge, no início da década de 70, pela procura de relações entre essas regularidades semânticas e possíveis universais cognitivos.

Fruto desta preocupação é a hipótese que vê o desenvolvimento lingüístico como precedido e determinado por estruturas cognitivas previamente adquiridas. A passagem deste para aquele domínio se faria através de um processo de mapeamento de estruturas cognitivas sobre as estruturas lingüísticas emergentes. Grande parte dos psicolingüís

tas adotou esta nova posição teórica e elegeu o modelo piagetiano como o mais adequado para o estabelecimento de relações com o desenvolvimento lingüístico (Bloom 1970 , 1973; Brown 1973; Edwards 1973). Brown (op. cit : 128) chega a afirmar que os significados básicos do estágio I são a extensão da inteligência motora. Em uma perspectiva original com relação aos demais pesquisadores, Sinclair (1971) procura isolar relações determinantes entre esquemas sensório-motores e a aquisição da sintaxe.

Dois pontos fundamentais da teoria piagetiana parecem servir de base para a hipótese do mapeamento. Por um lado, o fato do desenvolvimento cognitivo ser concebido como um processo de construção de estruturas de complexidade crescente o que é compatível com a visão de estágios lingüísticos, baseada em mudanças qualitativas. Por outro, a noção de continuidade funcional entre os esquemas motores e os esquemas simbólicos ou verbais; a inteligência pré-verbal ou motora constituindo-se como fator determinante da aquisição da linguagem que é considerada "um caso particular, particularmente importante, mas um caso limitado no conjunto das manifestações da função simbólica" (Piaget 1979 : 248). A oposição símbolo/signo, calcada sobre a teoria saussuriana, definiria a particularidade deste último cuja natureza é arbitrária, convencional e socialmente imposta em oposição ao caráter motivado e individual dos símbolos.

A concepção piagetiana sobre a natureza da linguagem será retomada na conclusão deste trabalho. Contudo, é importante notar que ao adotarem sua

hipótese de que a emergência do lingüístico se dá a partir de um período não lingüístico caracterizado por uma "inteligência motora", os pesquisadores adeptos da proposta de mapeamento deixam de lado, como o próprio Piaget, o desenvolvimento comunicativo pré-lingüístico. Como se no período sensório-motor não fosse necessário marcar a interação da criança com o seu interlocutor como uma relação com o mundo e como se este tipo de interação não tivesse também o seu papel na construção de categorias cognitivas e no desenvolvimento lingüístico.

Do ponto de vista cognitivista a hipótese do mapeamento suscita questões de difícil solução. Um primeiro ponto diz respeito às lacunas observadas nas relações estabelecidas entre conceitos do período sensório-motor e os significados fundamentais do estágio I. Por exemplo, tanto Brown quanto Bloom deixaram de lado os conceitos de causalidade e tempo indissociáveis, para Piaget, dos de objeto e espaço no período sensório-motor. Dado o pressuposto de que as estruturas lingüísticas refletem ou são determinadas pelo desenvolvimento cognitivo cabe perguntar qual seria a manifestação lingüística desses conceitos no estágio I. Cabe perguntar ainda se é possível admitir a possibilidade de que apenas parte dos conceitos que a criança manipula ao nível da ação seja mapeada em categorias lingüísticas. Se esta hipótese é viável, como explicar as relações entre desenvolvimentos linguístico e cognitivo?<sup>1</sup> Um segundo ponto diz respeito ao fato dos pesquisadores terem explorado a passagem do período sensório-motor para o estágio I, tendo evitado o incômodo problema de determinar que tipo de rela-

ção se estabelece nos períodos subsequentes do desenvolvimento. Brown (1973), por exemplo, ao tratar do estágio II do desenvolvimento de morfemas, nem sequer menciona a possibilidade de relacioná-lo com o período pré-operatório em que já há convivência do lingüístico e do não lingüístico, ficando mais difícil determinar que tipo de 'aproveitamento' ou extensão existe de um domínio para o outro. Conseqüentemente seria preciso perguntar se cada aquisição lingüística é sempre precedida de uma construção ao nível cognitivo que a determinaria ou se, a partir das primeiras aquisições no nível lingüístico, a hipótese de mapeamento deva ser repensada considerando-se as possibilidades de processos de projeção do cognitivo sobre o lingüístico e vice-versa.

Finalmente, caberia determinar quais as características intrínsecas ao próprio processo de mapeamento, conhecer seus limites enquanto suporte das teorias cognitivistas de aquisição da linguagem e ainda determinar qual a teoria lingüística compatível com a hipótese cognitiva piagetiana.

Parece sintomático da densidade destas e de outras questões a cautela com que os psicolingüistas passam a encarar esta primeira hipótese, assim como as tentativas crescentes de escolha de uma hipótese alternativa que aponte saídas mais claras para os problemas. A prudência que as questões mencionadas acarretam pode ser ilustrada por algumas observações de H. Sinclair: "não é uma tarefa simples fazer da obra de Piaget um manual para as pesquisas em aquisição da linguagem" (Sinclair, 1973: 25). Em outro momento, a auto-



ra afirma que dado o nosso conhecimento atual, a contribuição da perspectiva piagetiana para as pesquisas sobre a aquisição da linguagem deve ser definida sobretudo pelos tipos de questões que ela suscita.

Uma segunda hipótese guarda o pressuposto básico da existência de dois domínios distintos - o cognitivo e o lingüístico - mas explica as relações entre eles pela filiação de ambos a estruturas gerais.

Mais uma vez é preciso buscar na obra de Piaget alguns pontos que parecem sustentar esta posição teórica. O principal deles é certamente a noção de processo autorregulatório de equilibração progressiva que se exerce pelo jogo de assimilação e acomodação na interação sujeito-mundo e que resulta na construção de estruturas.

Quanto às relações entre linguagem e cognição Piaget as define no interior deste processo de estruturação:

"No que diz respeito ao problema das relações entre as operações ou pré-operações cognitivas e a linguagem o que foi dito acima significa que as primeiras não dirigem a linguagem de fora em um movimento unidirecional, mas que os progressos da linguagem se dão graças a um mecanismo regulador ou organizador ao mesmo tempo interno e solidário com as outras formas do mesmo processo em ação, ao mesmo nível, em outros domínios". (Piaget 1971: prefácio in Ferreiro 1971: XIII).

Penso que a preocupação do autor neste trecho do prefácio ao livro de E. Ferreiro é frisar a dependência dos dois domínios face ao mecanismo regulador geral. Além de excluir uma função diretiva às operações cognitivas (cf. citação acima), retoma a questão excluindo a possibilidade

de se atribuir a mesma função à linguagem:

"... isto não significa, naturalmente, que as estruturas lógicas sejam um produto ou um derivado das estruturas lingüísticas, mas o resultado comum de todas as regulações em todos os domínios ao mesmo tempo (exceção feita às pequenas defasagens eventuais): por exemplo, a ordem especificamente lingüística (ordem das palavras em um enunciado ou dos enunciados entre si) está longe de representar a fonte das relações de ordem em geral, pois elas estão em ação desde as condutas sensório-motoras e são reconstruídas no plano representativo em muitos outros domínios além do lingüístico e nos mesmos níveis de desenvolvimento. (Piaget op. cit.).

As analogias entre cognição e linguagem se explicariam, portanto, menos pelas relações ou trocas entre cada um dos domínios, do que pela mediação globalizante dos processos gerais que definem a aprendizagem de conhecimentos lógico-matemático, conhecimentos físicos ou aqueles que têm por objeto a língua materna. Parece haver uma relação hierarquizada na qual, no plano superior, ou mais amplo, encontra-se a "inteligência" e como produto ou resultado da sua ação, o pensamento e a linguagem. Deste ponto de vista, a distinção entre inteligência e pensamento faz-se, sobretudo, pelo caráter processual da primeira e a característica de produto (estruturas?) que o autor atribui ao pensamento.

"Entre a linguagem e o pensamento existe sempre um círculo genético tal que um dos dois termos se apoia necessariamente sobre o outro em uma formação solidária e em perpétua ação recíproca. Mas todos os dois dependem, em última análise, da própria inteligência que por sua vez é anterior à linguagem e indepen-

dente dela". (Piaget 1966: 223. Citado por Inhelder in Piatelli-Palmarini (ed) 1979).

A visão homológica implica, de uma certa forma, em mapeamento; pela ação recíproca entre pensamento e linguagem e pelas relações entre estes dois domínios e a inteligência. Entretanto, o seu caráter processual sugere que se deixe a expressão "mapeamento" ou "projeção" para designar operações sobre categorias de um domínio para o outro separando, portanto, o processo de equilibração da "projeção".

Mas se a hipótese homológica acarreta a reformulação da relação linguagem-pensamento, não chega a acarretar a consideração do estágio sensório-motor como um período de 'ação e comunicação'. Do descaso pelo comportamento comunicativo pré-lingüístico decorre a hipótese de que a linguagem origina-se dos esquemas de ação que se interiorizam e se prolongam em ações representadas e, posteriormente, em operações (Piaget 1979: 250).

E como determinar os conceitos de representação e interiorização para Piaget? A representação engloba dois sentidos distintos: no primeiro, se confunde com a inteligência de um modo geral, com o pensamento. Parece correto dizer que, no seu sentido amplo, representação é toda forma de pensamento que não se baseia simplesmente em mecanismos perceptuais ou motores, mas sobretudo sobre um sistema de conceitos, ou de esquemas mentais. No segundo, representação é re-produção; está limitada à evocação simbólica de realidades ausentes. (Piaget 1945, 1976:68).

Cada tipo de representação parece ser resultado de processos distintos de interiorização, eles mesmos associáveis a dois aspectos das funções cognitivas: o figurativo e o operativo. O figurativo limita-se às configurações da realidade. Nele se incluem a percepção, que depende da presença do objeto; a imitação (gestual, fônica, gráfica, etc...) que se realiza na presença ou ausência do objeto - mas sempre de modo efetivo ou manifesto - a imagem mental que funciona na ausência do objeto e que já é resultado de um processo de interiorização de um movimento imitativo e a memória por imagem (souvenir-image). Parece clara a coincidência desses aspectos com a noção de representação no sentido estrito: evocação sem transformação. É assim que, para Piaget, a imagem mental deve ser compreendida como uma imitação interiorizada. Segundo Piaget, este processo específico de passagem do motor para o representativo deveria ser chamado de internalização.

O aspecto operativo caracteriza as formas de experiência cognitiva que consistem "em modificar o objeto de modo a atingir as próprias transformações" (Piaget e Inhelder 1966: 23). O operativo é construtivo, é responsável pela formação de conceitos. Nele se incluem as ações sensório-motoras com exclusão da imitação, as ações interiorizadas que prolongam as precedentes para o nível pré-operatório e as operações - ações interiorizadas e reversíveis - que se organizam em estruturas de conjunto ou sistemas de transformações (Piaget op. cit.). Representação ganha aqui o seu sentido amplo e associa-se a um processo de "interiorização funcional de um ato sensório-motor" (Furth

1971: grifo meu). Os dois tipos de representação relacionam-se entre si: o conceito enquanto esquema abstrato e a imagem como um símbolo concreto. Mesmo reconhecendo que o pensamento não se reduz a um sistema de imagens, Piaget acredita que todo pensamento é acompanhado de imagens: "se pensar é encadear significações, a imagem seria um significante e o conceito um significado" (Piaget 1976: 68). Há também constante interrelação entre os aspectos figurativo e operativo, entre "estados" da realidade sobre os quais o primeiro se aplica e as "transformações", domínio do segundo. Por um lado, é possível "imitar ou imaginar transformações com a condição de lhes atribuir uma especificidade figurativa, direta (Gestalt de movimentos) ou simbólica (imagem de transformações). Por outro, pode se caracterizar esse estado enquanto resultado das transformações anteriores, ponto de partida de transformações posteriores ou situação de transformações nulas ou compensadas." (Piaget & Inhelder 1966: 23). Entretanto, é o aspecto operativo, campo das ações e das operações em todos os níveis e domínios, que determina - pelo jogo das transformações e das construções - o modo como se estruturam os diferentes estágios do desenvolvimento, assegurando aos diferentes domínios da interação do sujeito com o mundo as características da inteligência como um todo.

Creio que é plausível concluir a partir dessas observações que, se para Piaget não se pode atribuir nem à linguagem nem à cognição um papel diretor nas suas interrelações, é porque aquilo que cada uma contém de transformador e construtivo não é específico nem à primeira nem à segunda, mas pertence à inteligência em geral. Ora, "inteligência é

adaptação" (Piaget: 1977: 15) que por sua vez é equilibr  
ção progressiva nesse processo bipolar de assimilação e  
acomodação referido anteriormente (ver pag. 6). É, pois, ne  
le e através dele e das estruturas gerais resultantes que  
se deveriam explicar as possíveis relações entre cogni  
ção e linguagem na teoria piagetiana.

Bates et al: (1977), utilizando os conceitos  
piagetianos de conhecimentos figurativo e operativo e re  
conhecendo - como o autor - o papel diretor do segundo no  
processo do desenvolvimento, partem da hipótese de que lin  
guagem e cognição relacionam-se pela dependência de princi  
pios operatórios comuns. Fator de interesse neste trabalho  
é a inclusão de um terceiro elemento, o comportamento so  
cial, considerado pelas autoras como um dos domínios do  
conhecimento figurativo e, portanto, dependente da mesma  
base estrutural. Este segundo tipo de homologia amplia o  
quadro das indagações sobre relações entre cognição e lin  
guarem, abrindo a possibilidade para que se conheça também  
o papel específico da comunicação na construção da lingua  
gem.

A partir desses pressupostos as autoras em  
preendem uma pesquisa com 25 crianças de nove a treze me  
ses de idade, procurando estudar duas questões: qual a re  
lação entre os comportamentos comunicativos vocais e ges  
tuais que aparecem antes da linguagem e a emergência da  
linguagem na criança? Qual a relação entre esse desenvolvi  
mento comunicativo e outros aspectos no funcionamento cog  
nitivo na mesma faixa de idade?

Os resultados obtidos revelam que alguns dos  
comportamentos gestuais, especialmente o "apontar comunica

tivo" ("communicative pointing"), apresentavam um grau maior de previsibilidade do desenvolvimento da linguagem ("good predictors"). Dentre as medidas cognitivas, o esquema de permanência do objeto e relações espaciais apresentaram um menor grau de previsibilidade ("poor predictors") e um baixo índice de correlação com os comportamentos gestuais e verbais. Por outro lado, a imitação, relações meio - fim e jogo simbólico e combinatório indicavam um alto grau de previsibilidade tanto da linguagem quanto do comportamento comunicativo não verbal.

Segundo as autoras a análise correlacional sugere que a relação entre linguagem e cognição se estabelece, sobretudo, em função de homologias locais ou específicas entre domínios e não propriamente através de uma base estrutural geral. As homologias locais foram definidas por alguns dos chamados neo-piagetianos (Fischer 1976; Pascual - Leone 1973) e contrastam com o ponto de vista piagetiano por conceberem esquemas subjacentes específicos que definem um domínio particular, em vez de homologia ou esquemas operatórios gerais que subjazem a vários domínios. É preciso também lembrar que as autoras reinterpretem de algum modo o papel do período pré-lingüístico mostrando, por um lado, a alta correlação existente entre o "apontar comunicativo" e o desenvolvimento da linguagem e, por outro, a baixa correlação entre "esquema de objeto permanente" e a linguagem. Sugerem assim a importância dos comportamentos comunicativos e, ao mesmo tempo, redimensionam o papel do "esquema do objeto permanente" considerado por Piaget como um dos patamares essenciais - ao lado da imitação e do jo-

go simbólico - para a aquisição da "função semiótica". Mas é talvez a classificação da imitação e do jogo simbólico como categorias cognitivas que merece uma reformulação. À luz de trabalhos recentes (de Lemos 1981b e 1982) parece importante considerá-los como comportamentos cujo estatuto cognitivo não pode estar dissociado da sua história social ou interacional. Esta perspectiva implicaria a atribuição do mesmo papel constitutivo aos esquemas de ação sobre os objetos inanimados e aos esquemas de interação que englobam e estruturam os primeiros. É talvez neste sentido que se poderá compreender de modo mais radical ou completo o papel do período pré-lingüístico na aquisição da linguagem ou na construção da "inteligência discursiva"<sup>2</sup>.

Os trabalhos de Beilin (1975; 1976) também fornecem alguns elementos para a discussão gerada pela hipótese piagetiana sobre as relações entre linguagem e cognição. Falarei apenas do segundo.

O objetivo do autor é duplo: de um lado, descrever pesquisas que mostram que a conservação das quantidades físicas e do número pode ser adquirida através de "meios lingüísticos", apesar da posição contrária da escola piagetiana. (Piaget e Inhelder 1941; Sinclair 1967). Por outro, mostrar que além das evidências empíricas para esta hipótese há, na própria teoria piagetiana mais recente, elementos suficientes para que se prevejam processos recíprocos de acomodação e assimilação entre linguagem e cognição.

O problema da conservação já foi descrito por Binet (1890) quando observou que a criança tem dificuldade



para distinguir o número de elementos que compõem uma fileira de objetos, de sua extensão. Posteriormente, os trabalhos de Piaget e Szeminska (1941) e Piaget e Inhelder (1941) mostraram que o fenômeno não se limita à conservação do número, mas se estende a todos os conceitos que incluem invariantes quantitativos. A conservação só será possível quando a criança for capaz de compreender que as variações de tamanho e largura dos continentes se compensam e que, se nada se acrescenta ou nada se retira de uma coleção de objetos ou de uma quantidade contínua de determinada matéria, eles permanecem invariáveis. A reversibilidade operatória seria a condição sine qua non para tal aquisição. É interessante observar as justificativas das crianças que já adquiriram a conservação. Elas envolvem geralmente dois tipos de reversibilidade: a primeira por inversão (a volta ao estado original) e a segunda por compensação (a mudança em uma dimensão do continente é compensada pela mudança da outra dimensão). Deste raciocínio a criança extrai a identidade ou invariância do número de objetos ou da quantidade de matéria (ou conteúdo).

Trabalhos mais recentes de Piaget (1975) mostram que o autor alterou seu ponto de vista quanto à necessidade exclusiva dos processos de transformação (e portanto de reversibilidade) na aquisição da conservação. Passou a admitir o papel significativo das correspondências através da comparação de estados, antes da compreensão das transformações propriamente ditas. Beilin (1969) já distinguia a invariância transformacional da invariância estática ou de estado fixo. O segundo tipo se caracterizaria pela comparação de

dois estados em uma relação de reciprocidade. Por exemplo, quadrados segmentados de diferentes configurações são reconhecidos como tendo a mesma área embora "pareçam" diferentes. Enquanto para Piaget este tipo de comparação é uma "quasiconservação" ou conservação que prepara aquela que inclui transformação, nos experimentos de Beilin os sujeitos mostraram considerável dificuldade nesta tarefa mesmo depois do sucesso nos testes que envolviam reversibilidade. Essas diferenças são interpretadas por Beilin como parcialmente determinadas pela defasagem entre as próprias tarefas: uma que envolve problemas de área e outra de conservação de massa (quantidade sólida) ou número.

Piaget prevê três tipos de relações possíveis entre correspondências e transformações:

- as correspondências preparam o caminho para as transformações (exemplo citado acima)
- haveria uma interação entre correspondências e transformações
- nas estruturas operatórias haveria uma correspondência necessária entre a transformação e o seu inverso.

(Piaget op.cit apud Beilin 1976:7)

Para Beilin esta nova versão piagetiana abre espaço para pesquisas visando a uma aproximação com as teorias de processamento de informação baseadas em correspondências e processos de comparação. Parece que é na direção deste objetivo que se dirigem suas reflexões sobre o papel das "instruções verbais" na aquisição da conservação. Seu ponto de partida é a idéia de que as experiências de Sin-

clair (1967) que mostraram a inutilidade do treino lingüístico para a aquisição da conservação falharam porque toda a ênfase do trabalho estaria na aquisição de um determinado léxico. O seu método seria diverso: estaria baseado na inclusão de operações de conservação nas regras que acompanham, na fase de treino, as manipulações experimentais relevantes. Estas regras incluiriam "reversibilidade por inversão", "reversibilidade por compensação" e "operação de identidade", refletindo deste modo as justificativas que costumam ser dadas pelos sujeitos que já atingiram o nível da conservação. Os pré-testes e o treino incluíram atividades nas áreas de conservação do número e do comprimento. Este procedimento por "instrução verbal" foi comparado a vários outros e mostrou ser o mais eficiente para induzir a conservação nos "pós-testes de transferência específica" (isto é, "transferência" para uma situação em que há pelo menos um elemento comum com a fase de treinamento). Houve, porém, pequena transferência nas tarefas não específicas (área estática de conservação), explicada pelo autor como devida ao fato desta área de conservação ser mais avançada e da tarefa de invariância estática sem transformação ser mais difícil do que as tarefas de transformação usuais (as crianças que tinham atingido naturalmente a conservação conseguiram a "transferência" para as tarefas na área de conservação estática). Beilin explica a aprendizagem através de "instruções verbais" como se elas fornecessem um "algoritmo instrucional para o processamento do estímulo perceptual". (Beilin 1976: 27). Tal algoritmo pode eventualmente levar à verdadeira estrutura operatória, de

pendendo do nível cognitivo da criança. Se ela ainda não possui estrutura que possa assimilar este algoritmo, ele funcionará como um 'lugar-tenente' até que as estruturas se desenvolvam naturalmente. Mesmo sem o conflito cognitivo, ponto fundamental do desenvolvimento para Piaget, pode-se falar de uma "conservação funcional" adquirida através das "instruções verbais". A possibilidade de conservação operatória ocorrer não é porém excluída.

Beilin descreve uma série de outras pesquisas que confirmam o papel das "instruções verbais" na aquisição da conservação (Carlson 1977; Smith 1968; Sjoberg, Høijer and Olsson 1970 etc...). Faz ainda um extenso relato de experimentos que procuram explorar as possíveis relações entre domínio de um certo vocabulário e desempenho nas provas de conservação. Aqui interessa apenas notar que aqueles que tentaram relacionar treino ou conhecimento lexical e aperfeiçoamento nas provas não atingiram resultados comparáveis ou tão satisfatórios quanto os obtidos pelas "instruções verbais" (Sinclair op. cit.; Inhelder et al. 1974; Pratoomaraj and Johnson 1966; Lumsden and Kling 1969 etc...). Entretanto, a conclusão geral de que "instruções verbais" levam a uma mudança efetiva no desempenho das provas de conservação e de que são muitas vezes responsáveis por verdadeiras aquisições operatórias, não chega a explicar a razão da eficiência do método, embora seja este o propósito de Beilin quando fala de uma "teoria da instrução verbal". Pode-se dizer, contudo, que sua teoria salta dos fenômenos observados nos testes para conclusões teóricas muito amplas, sem passar pela análise das "instruções

verbais" enquanto fenômeno lingüístico e comunicativo propriamente dito. É como se partisse de uma indagação sobre a linguagem (lêxico ou instruções verbais?) que se faz, na verdade, de fora dela, para então tirar conclusões sobre as relações entre linguagem e cognição.

As explicações que oferece para a eficiência do procedimento por "instruções verbais" giram em torno do que chama de "o mais recente ponto de vista piagetiano sobre as relações entre linguagem e pensamento" (Beilin 1976: 57). As instruções verbais, diz Beilin, não constroem apenas "algoritmos transitórios" que se extinguirão caso o sistema cognitivo não tenha condições suficientes para "gerar" estruturas operatórias. Ao contrário, estão previstas mudanças mais radicais: os "algoritmos lingüísticos" conduziram a verdadeiros esquemas operatórios. A criança estaria nestes casos em um estado mais avançado de desenvolvimento, suficiente para acomodar os esquemas incorporados nas regras ou instruções. Este fenômeno poderia ser explicado através da própria teoria piagetiana em que os sistemas cognitivo e lingüístico são tomados como "instrumentos semióticos" que derivam de uma estrutura mais abstrata comum e, por implicação - conclui Beilin - cada sistema teria propriedades únicas para uso próprio. De acordo com esta hipótese seria plausível pensar que estruturas lingüísticas derivadas dos seus próprios mecanismos internamente regulados incluam esquemas operatórios assim como o sistema cognitivo não lingüístico. As "instruções verbais" que imitam de certa forma esses esquemas poderiam antecipar as verdadeiras estruturas operatórias ou provocar

sua imediata assimilação pelos esquemas já existentes. Se linguagem e cognição partilham a mesma estrutura lógico-abstrata, diz Beilin, então pode-se prever entre esses dois domínios processos mútuos de assimilação e acomodação.

Rommetveit (1978) parte de alguns pontos da teoria piagetiana sobre a "inteligência operativa" para criticá-los à luz de certas propriedades intrínsecas à linguagem que o seu trabalho procura isolar e descrever. Para Piaget a noção de operação é a base real sobre a qual se dá o encontro da lógica e da psicologia uma vez que as operações têm um papel indispensável na lógica e são ao mesmo tempo atividades psicológicas reais. A realidade psicológica das operações serviria de alicerce comum para a comparação entre os primeiros esboços de estruturas cognitivas e as estruturas lógicas que caracterizam os estágios mais avançados do desenvolvimento.

Segundo Rommetveit a noção de "inteligência operativa" é marcada por um reducionismo lógico na medida em que é descrita em termos da lógica formal. Este reducionismo tem conseqüências na visão piagetiana sobre a linguagem e suas relações com a inteligência. Sobretudo quando se destaca o caráter operativo ou dinâmico da lógica formal comparado aos aspectos instrumental e estático da linguagem natural. Esta visão estaria particularmente clara e definida em algumas análises de Piaget sobre a noção de causalidade na criança:

"Entre seis e nove anos quando a relação indicada por parce que ("porque") é incorreta, pode-se sempre assumir que o raciocínio é falso; a palavra parce que é usa-

da espontaneamente pela criança de 3 a 4 anos em diante (Piaget 1951: 9, citado por Rommetveit 1978: 115).

Esta mesma dicotomia estaria presente em Furth (1970) que procura definir as relações entre pensamento e linguagem vinculando o primeiro ao componente operativo e a linguagem ao componente "material figurativo através do qual uma língua difere da outra ou um meio simbólico ("symbolic medium") difere do outro". (Furth, citado por Rommetveit 1978: 115). É ainda a relação entre componente operativo e lógica e o isomorfismo parcial entre linguagem e lógica que estariam na base da distinção feita por Sinclair (1972) entre aquisição do léxico e aquisição das estruturas sintáticas; estas mais estreitamente ligadas ao nível operacional do que o léxico<sup>3</sup>. O que Sinclair chama de "operadores-palavra" (por exemplo, mais, menos, tanto quanto, nenhum) formariam uma classe a parte cujo uso correto estaria também estreitamente ligado ao progresso operacional. Os outros itens lexicais (longo/curto, fino/grosso, alto/baixo) seriam muito menos ligados à operatividade.

O principal interesse de Rommetveit está na relação entre "operatividade" e competência semântica. Sua hipótese é de que a noção de "operatividade" - pela sua ancoragem na lógica formal e seu viés na direção dos operadores de sistemas de signos criados artificialmente - serve para ocultar outros aspectos operativos da linguagem natural além daqueles incorporados e "purificados" pela lógica simbólica (Rommetveit 1978: 115). É através do conceito de intersubjetividade que se captarão os elementos necessários para a reformulação da noção de competência semântica, atri

buindo-lhe justamente alguns componentes operativos vinculados ao diálogo.

Testes sobre inclusão de classes, tão conhecidos e utilizados pela escola piagetiana, revelam resultados interessantes quando são alteradas suas condições de apresentação.

Simples questão metodológica? Não é certamente esta a opinião do autor. Trata-se realmente de uma mudança de perspectiva na análise dos fenômenos lingüísticos que ocorrem em situação de testes. Estes últimos não podem ser interpretados como simples instrumentos de diagnósticos da capacidade cognitiva da criança, mas como situações sociais. As operações cognitivas nunca podem ser medidas "in vacuo". "A realidade objetiva - como tal - totalmente desvinculada do que é dito sobre ela, e da intersubjetividade estabelecida no aqui e agora de cada situação experimental não é acessível ao pesquisador". (Rommetveit 1978: 122) . Assim, no teste mencionado, em um primeiro momento ( $T_1$ ) , apresenta-se uma cartela com os desenhos de cinco xícaras e dois copos; o experimentador pergunta imediatamente após: "o que tem mais no desenho? Xícaras ou coisas para beber?" "Das 36 crianças, 17 responderam que havia mais xícaras do que coisas para beber". Este resultado contrasta com outra parte do teste, em que se pede às crianças que completem frases que também dizem respeito ao problema de inclusão de classes. Nesta tarefa que não compõe a bateria tradicional de testes piagetianos, o sucesso foi grande: a maioria das crianças teve um bom desempenho.

Em um segundo momento ( $T_2$ ) alteram-se apenas



as condições de apresentação da cartela: o pesquisador faz a pergunta imediatamente antes de mostrar o desenho. A mudança é surpreendente: apenas cinco crianças continuam a responder que há mais xícaras do que "coisas para beber".

Para o autor a compreensão desse fenômeno requer a análise da ação recíproca entre o que Piaget chama de "realidade objetiva" ("actual reality") e a "adaptação da criança às palavras e expressões ouvidas da boca do adulto" (Piaget 1951, citado em Rommetveit 1978: 119). A diferença de desempenho entre as duas versões do teste pode estar ligada ao que a criança pensa que o adulto quer dela em cada um dos casos. Na primeira versão o desenho exposto de antemão serviria para indicar que tipo de problema está sendo colocado: o adulto irá perguntar alguma coisa que diga respeito a xícaras e copos. Eles são um "tópico tomado como dado no centro de um aqui e agora estabelecido intersubjetivamente" (Rommetveit 1978: 122). As quantidades diferentes dos objetos sugeririam uma hipótese antecipatória: o problema a ser colocado deve estar relacionado com o desenho e com a diferença de quantidade entre os objetos desenhados. Assim, diz o autor, a expressão "coisas para beber" nesta versão é imediatamente compreendida por um bom número de crianças como "outras coisas para beber", isto é, referindo-se a "copos". Mas esta mesma interpretação seria incompatível com a segunda versão do teste. A pergunta feita antes da apresentação da cartela seria compreendida como um problema de raciocínio, semelhante ao encontrado na tarefa de preenchimento de frases. Deste modo a criança estaria atenta e à espera de uma "armadilha"

eventual. Só depois aparece o desenho já descrito. O desequilíbrio entre os resultados do primeiro e segundo teste seria explicado pela "intersubjetividade deficiente" no primeiro caso. O que estaria em questão seria uma certa ambiguidade com respeito ao que Ducrot (1972) chama do "porquê da comunicação": criança e adulto não partilham as mesmas pressuposições.

Seriam ainda questões intersubjetivas que estariam em jogo nos estudos piagetianos sobre o raciocínio mental infantil. Tomando-se, por exemplo, a análise que faz sobre as respostas das crianças às perguntas com por que?, caberia perguntar como é possível garantir que a criança capte de modo inequívoco que a pergunta incide sobre certos fenômenos do mundo físico. O "físico", é, segundo Rommetveit, alguma coisa imposta ao raciocínio da criança e seu egocentrismo "torna-se, de certo modo, a imagem especular da própria centração de Piaget em uma "realidade objetiva" do conhecimento científico natural que está além da capacidade de conceptualização da criança de seis anos de idade" (Rommetveit 1978: 123). Poder-se-ia portanto dizer que se está diante do egocentrismo do investigador.

É o conceito de "competência semântica operativa" que oferece a oportunidade de se compreender a interdependência entre pressuposições que dizem respeito à intersubjetividade, competência semântica e as operações cognitivas tal como as define Piaget.

A intersubjetividade é o estado resultante do ato comunicativo. Ela representa a transcedência do mundo privado de cada um dos participantes no diálogo: fala-se a

partir das "premissas" do ouvinte e ouve-se a partir das "premissas do falante". Há, pois, uma condição para o sucesso do "estado intersubjetivo": é preciso tomar o papel do outro. As primeiras observações de Piaget sobre o egocentrismo na criança seriam, segundo Rommetveit, "demonstrações convincentes" (1978: 127) da falta de controle dos elementos envolvidos no aqui e agora do diálogo. Os experimentos sobre inclusão de classes, relatados anteriormente, mostraram também que a noção que a criança tem do que lhe é pedido pode não coincidir com as pressuposições do pesquisador e que o seu desempenho nos testes parece contingente ao que pensa que o pesquisador quer dela. Desprezar esses dados seria desprezar o que há de peculiar no pensamento da criança quando esta interage com o adulto. É neste sentido que se dirigem as críticas de Rommetveit à visão piagetiana sobre a linguagem. Sem se voltar para as questões da intersubjetividade, Piaget passaria por cima dos problemas específicos da comunicação para detectar como a concepção do mundo pela criança difere da do adulto<sup>4</sup>.

As operações do pensamento são, para Piaget, interiorizações e elaborações simbólicas das ações sobre o mundo. A condensação simbólica permite que operações anteriormente isoladas e "ligadas a estímulos" sejam integradas em esquemas mais amplos e interrelacionados de atribuição e categorização. A competência semântica pode assim ser concebida "como o domínio de esboços de contratos de atribuição e categorização inerente à linguagem ordinária, e a competência semântica operativa é revelada na conversão de "realidades reais" vivenciadas de modo privado em

realidades sociais partilhadas. O domínio do significado da palavra, nesta perspectiva, pode ser definido em termos de potenciais semânticos, isto é, "enquanto domínio de elaborações de esboços gerais de contratos de categorização contextualmente apropriados; domínio mantido ao longo da variação das pressuposições e premissas de intersubjetividade".

(Rommetveit 1978: 128).

Competência semântica, assim como o pensamento na teoria piagetiana, requer uma capacidade de abstração e decentração. Tomando-se, por exemplo, um par de adjetivos como velho/novo, do ponto de vista da competência semântica, sua compreensão envolve um esboço geral de um contrato de categorização de idade. Entretanto, dependendo das situações a que se aplica, serão necessárias diferentes elaborações deste esboço. Não é a mesma coisa, diz Rommetveit, falar de uma pessoa ou de uma cultura assim como chamar uma pessoa de 60 anos, de velha ou de jovem; vai depender do que é tomado como dado pelos participantes de um diálogo sobre ela: será chamada de velha se é a recém-chegada em uma vizinhança de jovens recém-casados, mas certamente será considerada jovem se é a nova moradora de um asilo para velhos. Estes fatores intersubjetivos implicariam uma "relatividade" muito maior que a capacidade de decentração da criança pré-operacional. Estudos sobre associação de palavras mostram como a inicial contingência às situações particulares experienciadas no momento em que estas foram conhecidas, dá lugar a associações por pares de oposição. Efetivamente, as contingências vivenciais ou experienciais estão refletidas nas respostas associativas do tipo velha-avó ou velha-enrugada. Tais associações são substituídas posteriormente pe-

la resposta velha-jovem que exigiria maior grau de abstração e "operatividade" integrando os antônimos em um "esquema unitário bipolar".

Esses dados obrigariam à revisão da hipótese de Sinclair a respeito dos pares lexicais longo/curto, fino/grosso, alto/baixo que a autora vê como menos ligados à operatividade (cf.pg. 13). Efetivamente, esses pares se comportam lingüísticamente como o par velho/novo. A compreensão de um termo - em um estágio de competência semântica abstrata - envolve a relação com o seu antônimo. Tomando, como exemplo o par longo/curto, Rommetveit mostra que a "unidade do esquema bipolar" é clara até em experimentos sobre percepção de palavras sob condições de "realidade binocular das letras" (Rommetveit and Blakar, 1973) . Se a palavra long (longo) é apresentada do lado direito e lung do lado esquerdo, simultaneamente, elas podem ser percebidas ora como long (longo), ora como lung (pulmão). Entretanto, se a palavra short (curto) é lida imediatamente antes do par rival long/lung, o sujeito verá sempre long ; mesmo quando avisado que há uma "armadilha" no teste e sendo explicitamente solicitado a identificar o termo que é contextualmente irrelevante no par rival.

É preciso um certo grau de "operatividade" e decentração no estágio adulto da competência semântica para compreender a relatividade envolvida em expressões como "uma pessoa baixa" ("a short person"), "um caminho curto/pequeno" ("a short way to go"), "um tempo curto" ("a short time") ou "uma pequena distância entre duas ideologias políticas" ("a short distance between two political ideologies"). Parece claro que é preciso compreender que "um caminho cur-

to" é provavelmente muito maior do que "uma pessoa grande/alta" e que curto em "um tempo curto" é algo diferente daquilo que curto significa quando está em questão a diferença entre ideologias. Tem-se assim dois aspectos complementares nesta "operatividade" da competência semântica. Por outro lado, a invariância: short, nos diferentes casos de especificação e atualização de um "esboço geral da categorização" é sempre compreendido como oposto a long.<sup>5</sup> De outro, a multiplicidade; implicada pelas diferentes realizações de contratos específicos contextualmente apropriados. A intersubjetividade alcançada em cada uma dessas diferentes expressões de short ou de long precisa ser compreendida em termos dos aspectos abstratos, operativos e contratuais do significado da palavra. A convergência para a mesma entidade particular em um determinado aqui e agora e mesmo a convergência para "atualidades objetivas remotas" são alcançadas graças a conversão de esboços gerais e abstratos em contratos efetivos ("actual contracts") específicos para cada contexto.

Entende-se assim porque o autor apesar de reconhecer as raízes sensório-motoras da competência semântica operativa, fala da necessidade de se buscar raízes tão importantes quanto as primeiras na interação social da criança com o adulto e na sua dependência das premissas de intersubjetividade inerentes à linguagem adulta. O que parece importante frisar é que essas premissas incluiriam "esboços de contratos" de categorização e atribuição cuja elaboração em atos específicos de comunicação requer a mobilização de operações comparáveis àquelas necessárias

ao bom desempenho nos experimentos elaborados para diagnosticar a presença ou ausência das operações lógico-matemáticas nas crianças. A opção de construção de um enunciado na voz ativa ou passiva, seria, grosso modo, comparável à opção de contar uma fileira de objetos a partir da esquerda ou da direita, diz o autor. Nas duas atividades está em jogo a descoberta da invariância e o desprendimento das operações do pensamento daquelas perceptuais e motoras. Entretanto, a segunda atividade mobilizaria apenas operações individuais sobre a "realidade objetiva real". A primeira, diz Rommetveit, diz respeito à transformação do "real" em realidades intersubjetivas. São também operações deste tipo que estão na base dos processos de compreensão do leque de medidas que se entende da distância de um ponto a outro em um caminho à distância entre duas ideologias (cf. observações a respeito do par: long/short).

É preciso talvez chamar atenção para a distinção que o autor faz entre "operações individuais" e o "ato comunicativo": trata-se, em ambos os casos, de uma atividade tornada possível pelo processo de decentração que por sua vez parece definido ao longo do trabalho como uma prática social e intersubjetiva. Se a atividade é em si individual, ela não é, contudo, independente da prática social que a tornou possível. Entretanto, o recurso à dicotomia entre os dois modos de atuar no mundo vem talvez destacar a especificidade das operações cognitivas construídas no diálogo. O domínio das categorizações de tamanho, por exemplo, só poderia se desenvolver a partir das experiências lógico-matemáticas próprias do ato comunicativo: os dife -

rentes aspectos da "realidade objetiva" são reconhecidos em um aqui e agora estabelecidos intersubjetivamente através da mesma convenção lingüística ("conventional signifier"). Os "potenciais de significação das palavras e expressões" determinariam parcialmente o que se torna conhecido no ato de comunicação verbal. Eles seriam um estado virtual para operações mentais partilhadas ou esboços de contrato de representação simbólica. É neste sentido que se compreende a definição de competência semântica operativa: "como operações do pensamento monitoradas contratualmente que visam a intersubjetividade" (Rommetveit 1978: 130). O domínio pleno de palavras como velho (old) e curto (short) pressupõe o domínio de operações cognitivas abstratas sobre a "realidade objetiva" em conformidade com os esboços gerais de contratos de categorização. Qual dentre todas as elaborações potenciais é apropriada contextualmente em cada uma das situações particulares é, além do mais, contingente àquelas premissas de intersubjetividade sobre as quais se estabelece uma concordância tácita e ao que naquele momento pode ser tomado como dado enquanto parte de uma realidade social partilhada já estabelecida. (Rommetveit 1978: 130)<sup>6</sup>.

Os trabalhos incluídos até agora nesta resenha têm em comum - além do fato de lidarem com fenômenos do desenvolvimento cognitivo e/ou lingüístico - a procura de um diálogo com a teoria piagetiana.

Embora a hipótese de Franchi (1976, 1977) não tenha sido elaborada para explicar fenômenos lingüísticos do desenvolvimento, ela representa um avanço efetivo neste diálogo com a teoria de Piaget. Sobretudo, dela é possível



extrair uma concepção da linguagem compatível com o aspecto operativo da teoria piagetiana. Para o autor, conceber a linguagem no seu aspecto instrumental, de ferramenta ideal para transmissão de idéias, sentimentos e para a ação sobre os outros ou ainda como um sistema formal, é empobrecê-la. Antes de se constituir como instrumento de interação, ela é um processo de elaboração, de construção do pensamento. Como observa Franchi, " a linguagem não é somente o instrumento de inserção justa do homem entre os outros; é também o instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo" (Franchi 1977: 19). As funções essenciais da linguagem parecem ser, na concepção do autor, a reflexão e o pensamento. Assim, tal abordagem destaca menos o caráter social da linguagem do que o próprio processo dessa atividade que é a linguagem.

O ponto que une Franchi e Piaget não é certamente uma mesma visão da linguagem, mas o fato do primeiro autor defini-la no quadro de caracterização das ações/operações; enquanto processos de transformação e construção, na teoria piagetiana. "Não há nada universal, salvo o processo, a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado, mas um trabalho que "dá forma" ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do "vivido", que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade como um sistema de referência em que aquele se torna significativo" (Franchi 1977: 22 - grifos meus).

Não parece haver aqui uma inserção da linguagem no quadro de uma relação de dependência de uma inteligência mais ampla e dela independente (cf. citação de Piaget pag.7). Mas, pelo contrário, a linguagem parece ser, para Franchi, a própria atividade inteligente abraçando simultaneamente o du plo aspecto das funções cognitivas: o de constituição do sis tema simbólico e o de estruturação ("dar forma") das experiências fornecendo o quadro de referências em que aquele se torna significativo (Franchi op.cit.). É no sentido desta hi pótese que se farão as observações a seguir.

O objetivo do autor é dar conta da forma, do pro cesso da linguagem; deste trabalho concebido como uma atividade constitutiva pré-estruturante ou "quasi-estruturante", conforme ressalva que visa a distinguir seus resultados dos sistemas estruturados que se produzem somente nos sistemas formais. Este processo criador é pensado como uma "construção em estágios sucessivos" a partir das noções de "esquemas de ação" e de "função estruturante" da teoria piagetiana. Não que a aproximação de uma e outra teoria implique a construção de um modelo de desenvolvimento da linguagem à semelhança da da quella elaborada pela escola de Piaget para dar conta do desenvolvimento cognitivo. Do modelo piagetiano Franchi retira elementos intuitivos para a elaboração da sua teoria. De um processo ontogenético de equilibração progressiva, extrai os elementos que podem dar conta do aspecto construtivo essencial da linguagem.

Para Piaget, o "esquema" de uma ação é a sua es trutura, sua forma; repetível, transponível, generalizável. Todo esquema é construído pela in teração com os obje-

tos aos quais se aplica a ação em formação. Apenas os esquemas hereditários - reflexos - dispensam esta construção. A forma não é, pois, constituída antes do seu conteúdo: esquemas e objetos constituem-se mutuamente. Esse processo dinâmico comporta dois polos: de assimilação dos objetos aos esquemas e o de acomodação desses esquemas a cada situação particular. A assimilação "constitui o mecanismo formador dos esquemas (em um sentido biológico muito geral, à maneira com que os organismos assimilam o meio à sua estrutura ou forma, enquanto esta pode variar por acomodação àquele". (Piaget et al. 1968: 205)). A assimilação se apresenta sob três aspectos: é um processo de repetição, exercício funcional que consolida o esquema; supõe a discriminação dos objetos, trabalho de distinção e identificação ; permite estender a aplicação do esquema a novas situações ou a novos objetos reconhecidos como equivalentes quanto à possibilidade de integração ao mesmo esquema.

Na medida em que os objetos se integram a um esquema de ação, estabelecem-se entre eles relações de dependência que os caracterizam enquanto "objetos de um de determinado tipo, exercendo um determinado papel, "em um de determinado esquema de ação" (Franchi 1976: 65). Segundo Franchi para Piaget a noção de dependência se exprime essencialmente em termos de função. Quer se trate de dependência entre propriedades dos objetos ou entre elementos e caracteres inerentes às ações e construções do sujeito. Essas atividades de "dependência funcional" (ou "funções estruturantes") são caracterizadas como a origem das "funções constituídas" "funções diferenciadas" que interagem com operações) e das operações, relações e classificações. É importante fri

sar o caráter construtivo e dinâmico das funções. Este é um importante ponto de apoio para Franchi na sua intenção de dar conta da linguagem como uma atividade constitutiva e não como produto; de estabelecer os princípios dinâmicos do próprio "ato de dar forma". Tal ponto de partida exige, que a ordem clássica - "classe / funções" - seja invertida, tomando as funções como a representação de operações (em sentido intuitivo) elementares, que, pelo seu aspecto dinâmico e construtivo, não somente constitua um "princípio de classificação" mas ao mesmo tempo um princípio de possíveis reorganizações dos esquemas estruturados. (Franchi op. cit.: 65). Este caminho das funções para as classes, não é, na proposta de Franchi, a representação de um processo ontogenético, mas dos processos dinâmicos de uma atividade, de uma ação "estruturante". Neste sentido, o modelo é "genético" porque não se atém ao produto desta ação, mas representa o próprio ato estruturante.

Ao resgatar a noção de operação/atividade para a linguagem, ao tomá-la como processo de transformação e construção, Franchi oferece uma possibilidade de reinterpretar a hipótese piagetiana sobre a relação entre língua e cognição muito mais radical do que a de Beilin (op. cit.). Na proposta deste último as "instruções verbais" são apenas um expediente experimental que não suporta o peso teórico que o autor quer lhe atribuir. Contudo, Franchi, ao tomar a linguagem como um "fazer" que se explica na sua interioridade, de um lado não considera os processos ontogenéticos. De outro atribui-lhe um estatuto de alto-suficiência que não dá lugar para o aspecto intersubjetivo da "compe -

tência semântica operativa" que distingue a hipótese de Rommetveit. Fica assim em aberto a questão da exterioridade da linguagem e, conseqüentemente, da natureza deste "fazer".

## I- 2. Questões específicas

Na introdução deste trabalho sobre a construção de enunciados com por que?, porque, senão, então, se/então pela criança, cabe também examinar alguns estudos sobre expressões de causalidade. Sua pertinência tem a ver com a associação freqüente que se faz entre os usos desses conectivos e a expressão de causalidade. Além disso, essas expressões tem sido um lugar privilegiado na discussão das relações entre atividade cognitiva, atividade social e linguagem.

Nas pesquisas sobre a construção do conceito de causalidade os dados lingüísticos são tomados, em geral, como manifestação de um determinado conhecimento que a criança tem do mundo. Não há uma hipótese explícita sobre a linguagem. Seu papel ressalta dos pressupostos de neutralidade com que é vista no processo de conhecimento ou de constituição do mundo pela criança, assim como na própria situação de comunicação (Piaget 1926, 1927, 1971; Larendeau et Pinard 1962).

Observações como as de Rommetveit sobre a necessidade de se reconhecer o papel da intersubjetividade nas situações de experimentação pareceriam, por exemplo, absolutamente pertinentes face à simplicidade com que Piaget elege e classifica as três técnicas de trabalho no seu estudo sobre a causalidade física na criança (1927). A primeira seria "completamente verbal" (1927: 3): o experimentador pergunta à criança se os corpos (ou série de corpos nomeados em uma ordem) têm força e por que?. Deste modo pretende-se obter a definição ou a noção verbal de força. A segunda, classificada como "meio verbal e meio concreta" (1927:3) consiste em enumerar um certo número de movimentos (o das nuvens, dos riachos, das peças de uma máquina) e perguntar por que? e como? esses movimentos se dão. Obtém-se assim, segundo Piaget, uma visão mais direta sobre a "dinâmica da criança". (1927: 3). Entretanto, ainda aí haveria a marca do verbal, já que não há manipulação possível. A terceira técnica é direta, diz Piaget, na medida em que isto é realmente possível: fazem-se na frente da criança pequenos experimentos de física e pergunta-se o por que? de cada acontecimento. Deste modo obtém-se informações de primeira mão sobre a "orientação do espírito das crianças" (1927: 4). A partir destas considerações através das quais se pode reconhecer uma intuição sobre as dificuldades de se obter uma técnica realmente "direta", cada resposta da criança é analisada pela adequação do seu conteúdo à realidade do mundo físico que ela deve explicar.

É importante frisar que Piaget não descarta o

papel da "vida social" no processo de passagem da explicação causal subjetiva e incipiente para uma explicação objetiva. O reconhecimento deste papel não inclui, porém, qualquer reflexão sobre a linguagem. Se a "vida social" é vista como de terminante do processo de construção da realidade, nada na natureza da linguagem parece constitutivo desta determinação. A linguagem é tomada como sintoma de um estado de consciência gradativamente construído na interação da criança com o mundo.

A construção da realidade é dirigida, segundo Piaget (1926; 1927), por três processos gerais interdependentes e complementares: o pensamento infantil evolui simultaneamente do realismo para a objetividade, reciprocidade e relatividade. A análise do autor começa em um determinado período do desenvolvimento - por volta dos três anos - caracterizado pela indefinição dos contornos e limites entre sujeito e objeto.

Os três processos mantêm relações estreitas entre si. O primeiro, diz Piaget, é de natureza social e intelectual: tomando consciência de si mesma a criança livra a realidade externa dos seus elementos subjetivos, atingindo a objetividade. Mas se ela toma consciência do seu "eu" é, antes de tudo, por uma imposição da "vida social". A construção da realidade supõe a cisão progressiva de uma "consciência protoplásmica em dois universos complementares: o objetivo e o subjetivo". (1927: 274,5). O processo de objetivação não se faz de imediato. No seu início o mundo e o "eu" estão ainda muito próximos um do outro. "O mundo permanecendo consciente e intencionado, o "eu" por assim dizer material e pou

co interiorizado. A cada grau de dissociação, esses dois termos evoluem no sentido de uma oposição maior, mas nunca são durante a infância ( e mesmo no adulto ) inteiramente separados. (Piaget 1927: 277).

Segundo o autor a evolução "das representações relativas ao nome" (1927:275) refletiria sugestivamente este tipo de percurso. A palavra e o nome seriam "tudo o que a criança conhece do pensamento" (1927: 275) uma vez que ela o identifica inicialmente com a voz. Os nomes estariam primitivamente situados nas coisas. Eles fariam parte delas assim como as formas e as cores.

"As coisas sempre tiveram o seu nome. Basta olhar as coisas para descobrir seu nome. Em certos casos este realismo vai até à magia: de formar um nome é deformar a coisa. Mais tarde os nomes seriam situados no ar ambiente, lá onde a voz os pronunciou, depois na voz e depois enfim no próprio pensamento"

(Piaget 1927: 275-276)

O segundo processo seria sobretudo social: o ponto de vista individual e egocêntrico (absoluto) é gradualmente substituído pelos pontos de vista de cada um e sua reciprocidade. A realidade passa a não ser mais concebida como constituída pelo que é imediatamente dado ou percebido, mas pelo que é comum a todos os pontos de vista ao mesmo tempo. A aquisição gradativa da reciprocidade, através da tomada da perspectiva do outro, parece condição necessária para a aquisição das diferentes perspectivas estruturantes na interpretação dos fenômenos da natureza. Piaget cita belos exemplos desta mudança na criança. A noção de peso é um deles. Nos estágios mais primitivos um



objeto é pesado ou leve de acordo com um julgamento imediato que toma como perspectiva unicamente o próprio ponto de vista: uma pedra é leve, um barco é pesado. No final deste processo as coisas se modificam: aparecem outras perspectivas que permitem uma explicação mais objetiva. A criança chegará a admitir que uma pedra é leve para ela, mas pesada para a água e que um barco pode ser leve para o lago continuando porém a ser pesado para ela mesma. O que Piaget descreve como reciprocidade é o resultado de um longo percurso evolutivo, inseparável dos processos de objetividade e relatividade. A reciprocidade neste sentido supõe um sujeito constituído, separado do objeto e capaz de reconhecer a "relatividade" dos seus juízos.

O terceiro processo é de natureza "intelectual". Mas o próprio Piaget sustenta que há entre este e o precedente, estreitas relações. Nos primeiros estágios a criança tende a conceber as coisas pela sua substância ou qualidades absolutas. Depois, pouco a pouco "as substâncias se tornam relações" (1927:253) porque, de um lado, ela passa a perceber a mútua conexão dos fenômenos e, de outro, a relatividade das avaliações é descoberta. Se a reciprocidade contribui para a constituição da "relatividade" e se ela é de natureza predominantemente social, não parece absurdo atribuir também ao terceiro processo uma origem parcialmente social.

Embora o autor procure especificar a natureza de cada um desses três processos, parece que pelo fato de serem contemporâneos, interdependentes e extremamente lentos no decorrer do desenvolvimento, seja difícil separar

com clareza o fator social do intelectual. Mesmo quando a questão se desloca do interior de cada um dos processos para o âmbito geral do desenvolvimento a dificuldade se mantém. Efetivamente, depois de uma discussão detalhada sobre as características de cada um dos processos, Piaget se interroga sobre as relações de determinação entre os fatores sociais e cognitivos ou "intelectuais". Parte da hipótese de que a vida social é necessária "ao desenvolvimento racional", mas que não é suficiente para "criar a razão" (1927: 285). Apesar da generalidade de tal hipótese, há sem dúvida alguns pontos importantes a serem lembrados. Sem a troca entre os pontos de vista da criança e o do outro a criança não tomaria consciência das divergências que separam seu "eu" dos outros e tomaria assim cada uma das suas percepções ou concepções como absoluta. Ela não atingiria a objetividade porque não teria descoberto a subjetividade. Sem a vida social não chegaria à compreensão da reciprocidade dos pontos de vista nem, conseqüentemente, da noção de perspectiva, seja ela geométrica ou lógica. Não abandonaria a idéia de que o sol a segue onde quer que vá. Ignoraria a noção de reciprocidade das noções de direita e esquerda, de dependência ou das relações em geral. É provável ainda que a relatividade das noções nunca fosse alcançada.

Não há dúvidas, portanto, quanto a importância atribuída por Piaget ao fator social. Entretanto, o autor parece limitar a influência deste fator a um determinado período do desenvolvimento, ao tempo necessário para a aquisição das normas lógicas.

"Mas parece que a razão, ainda que supondo o meio social para se desenvolver, ultrapasse-o em determinado momento. O meio social, depois de ter desencadeado a aparição das normas lógicas, coloca a criança em estado de se tornar "permeável" à experiência. Uma vez esta faculdade adquirida, a colaboração do raciocínio lógico e da própria experiência é suficiente para explicar o desenvolvimento intelectual".

(Piaget 1927: 286)

Este comentário merece pelo menos duas observações. Primeiro, parece que Piaget supõe aqui a interiorização de um processo intersubjetivo de conhecimento para um processo intrasubjetivo mais ou menos autônomo que permite ao sujeito um 'contato direto' com a experiência, sem a mediação do outro. Em primeiro lugar, e se a primeira observação é pertinente, caberia perguntar qual o papel da linguagem no processo intersubjetivo e neste percurso evolutivo que vai das normas sociais às normas lógicas que assegurariam a autonomia do processo de conhecimento.

Esses processos gerais que determinam a construção da "noção de realidade" caracterizariam o primeiro dos três processos responsáveis pela evolução da "noção de causá". A causalidade, como a realidade,

"começa impregnada de elementos subjetivos. Há indiferenciação entre a motivação e a causalidade física, ou entre a atividade muscular e a ação mecânica ou ainda, entre a ação do pensamento sobre o corpo ou do corpo sobre ele mesmo e a ação das coisas umas sobre as outras"

(Piaget 1927: 302 ).

Por outro lado, a criança não consegue dar até os 7/8 anos nenhuma explicação propriamente física dos fenômenos naturais. Depois desta idade começariam então a surgir o que Piaget chama "das formas positivas de causalidade" que suplantariam pouco a pouco as outras. Par

te da evolução da causalidade é, pois, igual à proposta para a realidade: inicialmente confusão do sujeito e do universo e depois separação progressiva com objetivação das seqüências causais.

O segundo processo diz respeito especificamente à causalidade. Ele é o responsável pela formação das séries no tempo. Segundo Piaget, um dos aspectos mais marcantes das formas primitivas de causalidade na criança é o caráter "imediato ou quase contemporâneo" das ligações. Não há inicialmente nenhuma preocupação com as distâncias nem com o tempo que a ação toma para ir da causa ao efeito. Ao lado deste imediatismo Piaget observa "uma estranha" ausência de preocupação no que diz respeito ao como? dos fenômenos. Para as crianças menores ( até 7/8 anos) os pedais de uma bicicleta acionam as rodas por simples influência sem que seja considerada a corrente que os une. Imediatismo das ligações e ausência de intermediários, estas seriam as duas características dominantes da causalidade por volta dos quatro ou cinco anos. Só a partir dos sete a oito anos é que os elos são considerados.

Quanto aos fenômenos da natureza, parece haver uma sintonia entre o aparecimento das séries temporais e dos contatos: há um progresso constante em direção ao estabelecimento das séries intermediárias e das séries ordenadas no tempo.

Há um detalhe interessante nas questões levantadas por Piaget quanto às explicações "imediatistas" da criança. Para o autor não se pode dizer que nas formas mais primitivas de pré-causalidade não haja um antes e um

depois. Pode acontecer que causa e efeito estejam muito próximas, mas a criança se recusa a inverter os termos da relação, ou seja a mudar a ordem natural dos eventos nas explicações do tipo x porque y.

A construção das séries temporais, através do estabelecimento das suas cadeias intermediárias, compreenderia o reconhecimento de cada unidade da cadeia como efeito da precedente e causa da seguinte. Esta visão permite dizer que cada evento é, virtualmente, causa e efeito e que são a instanciação de uma perspectiva determina o modo como olhá-lo. Por outro lado, a discussão anterior leva a crer que as perspectivas se constroem no exercício da reciprocidade social e que reconhecer diferentes perspectivas supõe também o reconhecimento da relatividade dos pontos de vista, ângulos de observação e interpretação dos fenômenos da natureza.

O terceiro processo consiste no estabelecimento progressivo das séries reversíveis. As cadeias existem, mas devem poder ser percorridas nos dois sentidos. No decorrer do desenvolvimento há um progresso contínuo da irreversibilidade para a reversibilidade. O universo primitivo é ao mesmo tempo impregnado de 'coloração subjetiva' e próximo da percepção imediata:

" o fluxo da consciência, o tempo psicológico, o arbitrário dos desejos e das ações que se sucedem sem ordem e sem retorno, são completamente projetados nas coisas".

(Piaget 1927: 305 )

Enquanto próximo da percepção imediata o universo infantil é igualmente irreversível:

"A percepção nunca nos mostra o mesmo sol, as mesmas trajetórias, os mesmos movimentos. Os ventos não podem se reproduzir tais quais. É a inteligência que constrói sob a percepção um mundo de sequências reversíveis".

(Piaget 1927: 305,6 )

A construção da causalidade seria fundamental para o progresso da noção de lei no desenvolvimento ontogenético. Esta noção apresenta na criança - como aliás em toda a história do pensamento, a exclusão das concepções contemporâneas - duas características complementares: a generalidade e a necessidade, isto é, "a lei é uma relação constante e necessária" (Piaget 1927:308). Segundo Piaget, foi Meyerson (sem indicação bibliográfica) que prestou um grande serviço mostrando as dificuldades desta complementaridade e separando cuidadosamente a "legalidade" e a "causa". A primeira sendo simplesmente a generalidade, e somente a causalidade podendo fundar a necessidade.

Do ponto de vista ontogenético a lei natural e a lei social estão em constante interferência. Na criança, a lei não é concebida sem a necessidade. Três longos períodos caracterizariam a evolução da noção de lei. Em cada um deles é possível reconhecer uma relação particular entre generalidade e necessidade. No primeiro - que nos interessa de perto porque vai até os 7/8 anos - a generalidade não existe e a necessidade é só moral. O determinismo físico ainda não está separado da obrigação moral. Toda lei observada nas coisas será considerada como uma lei social. Piaget reconhece neste modo de pensar a união de dois dos traços característicos da pré-causalidade infantil: o animismo e artificialismo que consistem em dar vida e in

tenção aos fenômenos da natureza e em ver o homem como seu chefe. Disto advém o fato das perguntas com por que? mostrarem, segundo Piaget, que tudo tem uma razão de ser; até mesmo aquilo que para nós adultos é fortuito e contingente. A lei pode ser arbitrária no sentido de que a vontade dos homens ou dos deuses pode ser caprichosa. Mas o acaso é proscrito da natureza uma vez que tudo tem sua justificativa ou motivação. Tudo é intencional.

No segundo período, dos 7/8 aos 11/12 anos observam-se dois processos complementares: de um lado, a necessidade moral e o determinismo físico se diferenciam e, de outro, a lei torna-se geral. O determinismo físico dá lugar à aparição da idéia de acaso: a criança começa a admitir que há coisas que não servem para um fim específico assim como há acontecimentos fortuitos. Quanto à generalidade das leis, ela cresce "naturalmente na medida em que a necessidade moral decai" Piaget (1927: 312).

No terceiro período finalmente o caráter de generalidade das leis é definitivamente adquirido. Mas o que é interessante é verificar o percurso atribuído por Piaget à noção de "necessidade". "É preciso admitir que a necessidade moral desaparece sem deixar vestígios ou nós a reencontramos, neste terceiro período, sob uma nova forma?" (Piaget 1927: 313). Para o autor só a segunda hipótese é correta: a necessidade moral torna-se necessidade lógica. É possível observar desde os 10/11 anos várias tentativas de dedução e justificação lógica das leis. O próprio Piaget considera a dificuldade de se admitir uma filiação entre a necessidade moral e a necessidade lógica que ao

primeiro olhar parecem tão distintas. Mas também seria impossível dar conta da evolução da noção de lei por uma ação direta do meio físico. A ideia de lei, diz Piaget, como as de "causa" e "realidade" estão, na criança, muito distante das coisas. Desde o início percebe-se o sentimento da necessidade moral da lei preceder o conhecimento da própria lei. Desde os estados mais precoces assiste-se a uma fusão das experiências físicas com o sentimento interno. Só os reflexos condicionados e as antecipações motoras da criança, diz o autor, fornecerão um conteúdo às leis mais primitivas que a criança descobrirá; mas em nada explicam o caráter "obrigatório" da lei. "O sentimento de "obrigação" graças ao qual a criança coordena o espetáculo das coisas só pode ser, conseqüentemente, de origem interna. Nada, na própria natureza, pode dar à criança a ideia de necessidade" (Piaget 1927: 316). Ao nível da percepção imediata a natureza apresenta tantas regularidades quanto excessões. É esta a primeira constatação da criança que recusa inicialmente a generalidade das leis. A questão seria explicar porque ao recusar a generalidade, encontra um tipo de explicação diversa ao tomar as primeiras relações como "moralmente necessárias" antes mesmo de serem compreensíveis: a madeira boia porque ela deve boiar, a lua nos segue porque ela é obrigada a fazê-lo, o rio corre porque é preciso e assim por diante.

Para Piaget se o sentimento de "necessidade" não é fruto do meio físico, ele é talvez o produto do meio social. A origem da noção de lei deveria ser procurada na relação pais-criança. O sentimento de obrigação analisado



por Bovet (sem data) seria a base de tudo: há "obrigação" na medida em que as instruções são dadas pelas pessoas pelas quais se tem "respeito" que é, um "misto sui generis de medo e amor" (1927: 316). Seria, portanto, de um sentimento muito geral e primitivo que derivariam as concepções infantis relativas à lei natural. O sentimento de "obrigação" por sua vez teria sua origem nos primeiros contatos da vontade infantil com a dos pais, contatos estes que condicionariam toda a vida mental da criança.

É de certo modo surpreendente o caminho de Piaget nesta análise da gênese da noção de lei. Embora fale da passagem das normas sociais para as normas lógicas, recorre a noções muito gerais - e pouco explicativas - ao tentar estabelecer a origem das leis. "Obrigação" e "respeito" parecem conceitos ainda vagos ou pouco explorados na própria obra do autor.

Uma última observação de âmbito geral, vem apenas confirmar o que já se disse sobre esses dois belos ensaios de Piaget (1926; 1927). Na procura dos elementos determinantes da constituição da realidade, das noções de causa e efeito e daquelas de necessidade e generalidade compreendidas na idéia de "lei", o autor ressalta o entrelaçamento constante entre os fatores sociais e os elementos físicos que compõem o "mapa das coisas". Entretanto, se por um lado este entrelaçamento não lhe escapa, a língua permanece, por outro, como a grande ausente nestes dois ensaios; como se ela não tivesse qualquer papel constitutivo ao que genericamente chamarei aqui de "realidade".

O trabalho de Larendeau e Pinard (1962) pretende retomar as questões levantadas por Piaget nos dois livros discutidos acima (1926;1927) e desta forma colocar em questão a própria existência das diferentes formas de pensamento pré-causal que o autor destaca. Seus pressupostos sobre a linguagem são os mesmos das obras que os inspiraram assim como é a mesma a decisão metodológica que justifica o corte entre pensamento pré-causal e causal. É o próprio Piaget quem aponta os critérios para tal decisão. O exame do desenvolvimento intelectual do indivíduo ou mesmo de toda humanidade, mostra, segundo o autor, que a inteligência (L'esprit) percorre um certo número de estágios em cada um dos quais ela "crê apreender uma realidade exterior, independente do sujeito pensante". (Piaget 1927:269). O conteúdo desta realidade variaria segundo os estágios do desenvolvimento: para a criança pequena a realidade é animada, impregnada de finalidades, intenções etc... ao passo que para o cientista a realidade se caracteriza pelo seu determinismo físico. Em qualquer uma das situações, porém, a "função ontológica" da realidade permaneceria a mesma: cada indivíduo crê a seu modo apreender o mundo exterior na sua natureza ("le monde exterieur en lui même").

A partir desta constatação, Piaget vê dois caminhos possíveis no estudo do desenvolvimento intelectual. No primeiro, escolhe-se um sistema de referência e decide-se assim tomar como "realidade exterior" a realidade concebida em um determinado estágio do desenvolvimento. Por convenção, neste caso, considera-se o mundo exterior como sendo a realidade que a ciência contemporânea ou o senso co-

num contemporâneo concebeu. Tal metodologia levaria segundo Piaget à uma prática da psicologia uma vez que as observações a que se chega através deste método não tem uma dimensão definitiva no que diz respeito ao "problema crítico em geral". No segundo caminho adota-se uma posição 'relativista' e não teleológica: o senso comum contemporâneo e a ciência atual são considerados como estágios entre outros estágios, ficando assim em aberto a questão da definição do que é a realidade. O pesquisador se situa acima de todas as perspectivas que caracterizam os estágios particulares do desenvolvimento humano e procura definir as relações entre a inteligência (L'Esprit) e o real; sem pré-conceitos sobre o que possa ser esta inteligência (L'Esprit) e o real.

Piaget opta explicitamente pelo primeiro caminho metodológico. "No que nos concerne, nós nos limitaremos a fazer aqui psicologia, isto é, procurar as relações entre o pensamento da criança e o real tal como a nossa ciência atual o concebe; nós decidimos considerar este real como um absoluto" (Piaget 1927: 270).

O que foi citado significa que o conhecimento da criança é comparado com um padrão que é, por sua vez, o parâmetro da explicação científica e que é exclusivamente no foco desta perspectiva que se deve compreender as noções de "pensamento pré-causal e causal" cunhadas por Piaget e adotadas por Larendeau e Pinard. Esses dois autores confirmam a existência da pré-causalidade em suas pesquisas que retomam cinco dos seis temas das experiências de Piaget (1926; 1927) em seus estudos sobre o pensa -

mento pré-causal: o sonho, o conceito de vida, a origem da noite, o movimento das nuvens, a flutuação dos corpos. As respostas das crianças aos questionários que exploram esses temas caracterizar-se-iam então por uma representação peculiar da realidade, quando comparada com a explicação científica.

As representações infantis da realidade não se explicam também sem a noção de "egocentrismo", peça fundamental da hipótese piagetiana de desenvolvimento.

Todo desenvolvimento intelectual poderia ser definido pela passagem de estado de egocentrismo a um estado de objetividade total. Ao nível sensório motor a criança confunde sua própria atividade e o mundo exterior. Gradativamente, consegue dissociar esses dois polos. Com a entrada no período pré-operatório e a aquisição da linguagem, apareceria um egocentrismo de outro tipo, caracterizado pela indiferenciação entre os pontos de vista próprio e do outro. Os processos de construção da realidade e da noção de causalidade descritos anteriormente partem deste estado de indiferenciação. O egocentrismo é considerado como "pré-social" porque marca um período intermediário entre o "quase solipsismo" do bebê e a verdadeira cooperação (Piaget, 1957). A construção das estruturas operatórias concretas vai permitir a coordenação dos diferentes pontos de vista entre o "eu" e o "outro", permanecendo porém um resíduo de pensamento egocêntrico que será dissolvido quando construídas as estruturas operatórias formais.

É preciso chamar atenção para o fato de que cada estágio do desenvolvimento tem, segundo Piaget, um tipo

de egocentrismo' que o caracteriza. Assim é que o quase-adolescente, antes de construir as estruturas operatórias, terá uma forma de pensar cuja peculiaridade ainda se explica pelo egocentrismo. Evidentemente que se trata de características totalmente diversas, mas convém levar em conta o poder explicativo desta noção que justifica aspectos da inteligência sensório-motora, pré-operatória e até operatória concreta.

Nas "Explications Causales" (1971) Piaget discute fundamentalmente as relações entre construção das estruturas operatórias que procedem por "abstrações refletoras" e das relações causais que caminham por "abstrações simples". A cada progresso das primeiras estruturas endógenas - corresponderia um refinamento da experiência e das "abstrações físicas ou simples" e reciprocamente.

"A complementaridade solidária destes dois modos de abstração não passaria da expressão de dois movimentos interdependentes, ainda que de direções opostas, de exteriorização na apreensão do real e de interiorização na elaboração dos instrumentos de assimilação".

(Piaget 1971: 137,8 )

Causalidade e operações estariam em constante interação a cada estágio do desenvolvimento. Sua fonte comum é a ação, de tal forma que, quanto mais se remonta à procura desta fonte, mais esses dois polos estão indiferenciados. É apenas no decorrer do desenvolvimento que se procura simultaneamente a diferenciação e a colaboração entre eles.

Tome-se um exemplo de relações entre as estruturas causais e lógicas mais elementares. Ele é interessante na medida em que Piaget procura discutir o problema das in

ferências imediatas causais e não causais. Os dois tipos interessam a este trabalho. Elas se manifestam desde o nível sensório-motor através do que Piaget chama de "interpretação dos índices familiares" pela criança (Piaget 1971: 28). O autor fornece dois exemplos: o primeiro compreende os casos em que a criança manifesta impaciência na hora da refeição e se acalma ao ver a mãe a alguns metros de distância. Em "termos verbais" isto seria traduzido por "mamãe, logo mamada". O segundo exemplo diz respeito a uma relação entre criança-objeto físico: vendo um objeto suspenso ela estenderá a mão para balançá-lo e não para pegá-lo, o que equivaleria à inferência: "suspenso, logo balanço". Segundo Piaget vê-se imediatamente que em tais condutas intervêm uma forma construída pela inteligência do sujeito. É a ligação inferencial ou implicativa; no sentido de "simples implicações significantes ou amplas", por oposição às "implicações proposicionais" (Piaget 1971: 29). O conteúdo é causal, uma vez que a combinação de "mamãe" ou "objeto suspenso", e da própria ação produz a mamada ou o balanço. A relação forma e conteúdo descrita é, portanto, aquela que une operações de um lado e causalidade do outro. A relação causal descoberta e vivida no âmbito restrito da própria ação não é suficiente para assegurar o desenvolvimento de uma capacidade inferencial. Ela depende da atividade cognitiva do sujeito e do sistema de esquemas assimiladores, reconhecedores e generalizadores que, por sua vez, dependem das "situações causais", nesta estreita colaboração que se inicia por um processo indiferenciado e que se

individualiza no decorrer do desenvolvimento.

Parece claro que os "índices familiares" têm a sua história: são produto de uma atividade, de uma prática da interação da criança com o mundo. Inferências como "mamãe, logo mamada" etc... Fazem-se na medida em que a criança já construiu cadeias que lhe permitem "prever" ou interpretar a presença da mãe como 'sinal' de alimento. Desta rede de relações decorre o apaziguamento da inquietação do bebê que Piaget pôde observar.

O índice é para o autor um dado motor que indica a presença de um objeto ou a iminência de um evento. Contém um elemento de previsão com relação aos objetos ou coisas. Mas esta característica não é ainda independente da ação: previsão de um evento relacionado com a própria ação - balanço do objeto suspenso - ou de um evento concebido independentemente e relacionado com a atividade do próprio objeto (Piaget 1952: 191-194 e 218 in Batro 1966: 90,1 ).

Esta história puramente motora da construção do índice poderia ser revista ou completada à luz de certos fenômenos de aquisição da linguagem. Um exemplo similar ao de Piaget, mas observado de forma a também captar o comportamento comunicativo da criança pode talvez revelar este lado esquecido da construção do índice.

A hora da mamada de A. era sempre acompanhada de um pequeno ritual instaurado e mantido pelo pai que cantava uma corruptela da 5.<sup>a</sup> sinfonia de Beethoven. Pode-se dizer que este tipo de jogo é comum em uma certa classe social: recorre-se a ele para anunciar que se aproxima

o ápice de uma situação. A criança passou a reagir diante deste pequeno trecho musicado de forma característica: ten são e agitação de pernas e mãos, modificação do ritmo res piratório e na emissão de sons, etc... Não havia dúvida quanto ao reconhecimento da cadeia de eventos que a música anunciava: chegada da mamadeira, alimento, fome saciada. Por volta dos dez meses, A. está no seu berço, é de manhã e ela choraminga antes de receber a primeira ma madeira. Da sala, onde está seu berço, pode acompanhar os movimentos da mãe na cozinha. Apenas um arco separa estes dois cômodos da casa. A. está inquieta, em pé no berço, sa cudindo a sua guarda, choramingando e atenta a todos os movimentos da cozinha. Pela primeira vez, vocaliza, retoman do o trecho musicado do pai como uma manifestação prosôdi ca e paralingüística diferente da do adulto: um tom la - mentoso característico de pedido (para a descrição deste comportamento e deste tom requisitivo ver Gebara 1984).

De um esquema interacional anterior que re- corta determinada situação do mundo, a criança incorpora um segmento da produção vocal significativa do adulto, a- plicando-o a um outro esquema similar ou igual ao primei- ro. Modifica entretanto as características prosódicas do trecho incorporado e os papéis interlocucionais.

Fenômenos como este parecem indicativos da impossibilidade de se isolar do processo de construção das primeiras interpretações ou atribuições de relações causais, os esquemas interacionais que configuram de de - terminado modo os eventos envolvidos nessas relações. Por outro lado, o reconhecimento pela criança da aplicabilidade



do segmento incorporado de um outro esquema de interação. As transformações que opera ao projetar este segmento de um contexto para o outro parecem não só mostrar a impossibilidade de atribuir um estatuto fixo ao índice como também o papel determinante dos processos de reconhecimento, projeção e transformação na construção da linguagem.

Considerem-se agora dois trabalhos sobre a emergência de sentenças justapostas ou complexas e/ou conectivos tais como porque, se/então etc... (Bates 1976 ; Clancy 1976). O 'salto' que se dá da construção do índice para os conectivos, explica-se pela inspiração piagetiana desses trabalhos. Alguns pontos levantados por Bates (1976) e Clancy et al. (1976) merecem atenção. O trabalho da primeira autora visa a explicitar o processo de desenvolvimento inerente à aquisição das estruturas perché X, Y e se/allora. As primeiras manifestações de condicionais contrafatuais ocorrem por volta dos 3;6 expressos pelo pretérito imperfeito. Até os 5; 6 a criança recorre a uma grande variedade de tempos verbais para responder a perguntas condicionais contrafatuais. Só entre 5; 6 e 6;0 a flexão condicional propriamente dita aparecerá e as formas alternativas cairão de frequência.

A seqüência resumida acima é interpretada por Bates como uma trajetória pragmática cujo pré-requisito é o desenvolvimento cognitivo da criança caracterizada pela

mudança da estrutura pré-operatória para a operatória. Concluindo a autora afirma:

"O contrafactual é parte essencial de um desenvolvimento conceitual pragmático que só se torna estável no início das operações concretas quando a criança pode integrar diferentes pontos de vista e efetuar tanto operações complexas quanto operações reversíveis sobre um continuum temporal objetivo".

(Bates 1976: 254)

Clancy et al (1976) chegam a conclusões semelhantes às de Bates em um estudo sobre a aquisição de conectivos e sentenças complexas do inglês, alemão e turco por crianças de 1;6 a 4;8. Os autores observam que diversos tipos de enunciados complexos aparecem mais ou menos no mesmo período de desenvolvimento lingüístico das crianças e encaram este fenômeno como evidência empírica para a hipótese de que há universais cognitivos que subjazem e determinam a seqüência da aquisição de conectivos e sentenças complexas nas quatro línguas em questão.

É importante observar que os autores mencionam o fato dos enunciados causais do tipo do inglês because serem usados pela criança tanto como expressões de relações de causa e efeito quanto de justificativas ou razões (cf. Lyons 1977: 493 para a distinção entre causa e razão). Entretanto, é apenas na expressão de relações causais que os autores apontam a presença de enunciados considerados "anômalos do ponto de vista adulto" (1976: 75). Este des

vio é interpretado como evidência de que a criança não dominou o conceito adulto de because e como argumento a favor da hipótese de que a compreensão total de um conectivo não se faz antes que a criança tenha um completo controle sintático do seu uso. Os autores não tentam explicar, porém, o fato das anomalias não serem encontradas em enunciados do tipo because usados para justificar ações ou asserções.

Blank (1974), utilizando os dados sobre o uso de how? e why? por crianças pré-escolares, ressalta alguns aspectos que interessam de perto a questão do diálogo criança-interlocutor. A autora procura evidências, para a hipótese do papel heurístico ou parcialmente determinante que a linguagem desempenha no desenvolvimento cognitivo. Segundo Blank pelo menos algumas das capacidades cognitivas são exercitadas ou desenvolvidas a partir de uma necessidade que lhe é imposta pela linguagem. Para ela sua hipótese ganha maior peso quando se considera o processo de aquisição de certos termos tais que how? e why?. O domínio do seu significado exigiria um maior nível de abstração uma vez que a criança não dispõe no contexto físico de pistas que lhe possam facilitar a tarefa. How? e Why? são itens cujo significado não podem ser expressos se não verbalmente. Deste modo sua produção precederia sua compreensão visto que somente usando estas perguntas e recebendo respostas para elas é que a criança reuniria informações necessárias para depreender o significado de how? e why?. Consequentemente, dentro da perspectiva de Blank, a conhecida fase do por que? é interpretada como

um tipo de estratégia para, de um lado, obter atenção ou resposta sobre uma informação particular e, de outro, captar o significado de por quê?.

Mesmo se outras capacidades são exigidas para a aquisição de conceitos tais que why/because tais capacidades permanecem pouco desenvolvidas até quando requisitadas em situações que envolvem formulações lingüísticas complexas (Blank 1974: 242).

Embora a proposta de Blank não inclua questões específicas ao problema do desenvolvimento de enunciados com why/because, parece que não seria uma falsa interpretação do seu ponto de vista dizer que as relações de causa/efeito e suas expressões lingüísticas seriam parcialmente adquiridas pela criança através desses jogos de perguntas e respostas em que why/because estão presentes.

Na lingüística geral, uma das questões com que lidam os estudiosos, é a da distinção entre razão e causa nos enunciados complexos com porque.

Rutherford (1970) interpreta os enunciados com because como adverbiais de justificação. Em sua análise, a cláusula subordinada com because não justifica propriamente a cláusula principal, mas a sentença performativa "I say to you" presente na representação subjacente a enunciados como:

"(a) Jenny isn't here, because I don't see her".

(b) Jenny isn't here because she is sick".

Embora concorde com a leitura de justificativa ou razão para sentenças como (a), Kač (1972) reage à

proposta de Rutherford que se baseia na "hipótese performativa" de Ross e propõe uma hipótese alternativa que distingue duas leituras para enunciados com because: causal e não-causal. Para o autor os dois sentidos de because estão semanticamente relacionados pelo traço comum [+ Conexão] de tal modo que cada tipo de enunciado com because pode ser assim formalizado: [+ Conexão + Causa] e [+ Conexão - Causa]. Entretanto, o conceito formalizado pelo traço [+ Conexão] não parece bastante preciso, o que torna difícil a sua associação à leitura de justificativa ou razão. A vaguidade deste conceito pode ser claramente observada na própria definição do autor:

"Uso o termo 'conexão' no sentido de que dois enunciados ou eventos podem ser relacionados entre si embora não necessariamente por uma relação de causa e efeito"

(Kač 1972: 629)

Para Kač só o exame de vários casos poderá de terminar quais as conexões possíveis quando o because não é causal. Considerando que para o autor qualquer enunciado com because compartilha a mesma estrutura

" (16) S<sub>0</sub> [ S<sub>1</sub> ADV [ because S<sub>2</sub> ] ] "

(Kač 1972: 629)

o critério de distinção entre sentenças causais e não causais fica assim remetido aos tipos de conexão que o because pode atualizar ou ainda a critérios supra segmentais. Retomando os exemplos (a) e (b) de Rutherford (1970) Kač afirma que eles diferem justamente porque because deve ser interpretado como causal em (b), mas não em (a) e a pausa da vírgula é associada à leitura não causal deste enunciado.

Segundo Lyons (1977) as asserções de justificativa ou razão não se distinguem gramaticalmente das expressões de relações causais entre dois eventos. São semânticos os critérios que o autor utiliza para a classificação de um enunciado com because.

É importante lembrar que enquanto para Kač eventos ou asserções podem exprimir uma conexão causal ou não (cf. citação acima), Lyons afirma que relações causais, sendo entidades de segunda ordem (estados e eventos), distinguem-se das justificativas ou razões que, sendo de natureza proposicional, são entidades de terceira ordem (1977: 493).

No que diz respeito ao português, a dicotomia entre sentenças que expressam uma justificativa ou razão e aquelas que exprimem uma relação causal é tradicionalmente considerada pelos gramáticos, apesar de não se poder dizer que seus critérios tenham sido sempre suficientemente claros. O primeiro tipo de sentença é chamado de "coordenada explicativa" e o último de "subordinada causal", embora o mesmo conectivo - porque - possa ser usado em um e outro caso. As explicativas introduzidas por que e porque aparecem normalmente depois de orações optativas e imperativas (Bechara 1964) e costumam ser precedidas por uma pausa mais forte como vírgula, ponto e vírgula ou até mesmo ponto final (Said Ali 1964: 203).

Esses critérios que parecem à primeira vista razoavelmente claros e capazes de fornecer um diagnóstico em algumas situações precisas, são complementados por outras indicações não só mais complexas, como parcialmen-

te confusas:

"Conjunções coordenativas explicativas: quando começam oração que explica a razão de ser do que se diz na oração a que se liga. Conjunções subordinativas causais: que iniciam oração que exprime a causa, o motivo, a razão do pensamento na oração principal."

(Bechara 1964: 196-197. Grifo meu)

Mas se a dicotomia entre justificativa "do que se diz" e justificativa "do que se pensa" não parece suficientemente clara, pressente-se neste critério uma intuição que é fundamental, isto é, a separação entre ato de fala e conteúdo proposicional que, muito provavelmente, oferece um terreno mais seguro para o esclarecimento da questão.

Vogt (1978) em trabalho sobre as conjunções porque, pois e já que defende a hipótese de que, do ponto de vista sintático, pois e já que - a primeira considerada como explicativa e a segunda como causal pela gramática tradicional - estão mais próximas uma da outra do que porque e já que enquanto subordinativas. O autor propõe então que a oposição entre coordenadas explicativas e subordinadas causais seja revista. Vogt ressalta a ambiguidade de que goza a conjunção porque no português uma vez que, de um lado, comporta-se de uma forma que se aproxima da de pois, quando a sentença se constitui como justificativa do que se diz na primeira proposição e, de outro, explica o conteúdo de uma proposição pelo conteúdo de outra através de um vínculo de causalidade entre esses conteúdos.

É preciso frisar que, para o autor, estes dois comportamentos sintáticos não são alternativos, mas convivem em todas as sentenças com porque marcando-as com

uma ambiguidade peculiar. Este ponto de vista é demonstrado pelo exame do comportamento de enunciados do tipo p porque q quando submetidos a transformações como negação, interrogação, encadeamento e quantificação. A menção de apenas uma dessas situações parece suficiente para tornar claro o seu ponto de vista:

" (44) Pedro não parou de trabalhar porque são cinco horas".

que sob transformação negativa

" (44) Pedro não parou de trabalhar porque são cinco horas".

deixa entrever as duas interpretações mencionadas, isto é, "Pedro não parou de trabalhar, e isso porque são cinco horas" ou ainda "Não é porque são cinco horas que Pedro parou de trabalhar (mas por uma outra razão)". Na primeira leitura, a negação incide apenas na primeira parte do bloco porque não se nega um ato de fala, a não ser polemicamente. Na segunda leitura o escopo da negação é todo o enunciado, isto é, a relação causal entre p e q, marcada pela conjunção porque.

A esta altura convém chamar atenção para o fato de que a análise acima é vista por Vogt como abrindo a possibilidade de compreender melhor "os mecanismos de organização do discurso em texto" (Vogt 1980: 46) e ao mesmo tempo de mostrar a importância das "operações" (aspas do autor) subjetivas para esta "textualidade do discurso". Como acrescenta em nota, o que se chama de operação subjetiva deve ser entendido a partir da noção de operação argumentativa discutida em trabalho anterior (1977). A saber, que a organização do discurso em texto e, por conseguinte, o estabe-



lecimento de relações como as descritas nesta resenha é determinado pelo fato de que a linguagem "sempre se dispõe à intenção do outro, isto é, a intenção de um auditor e de um locutor" (1977: 94). Ou ainda mais incisivamente de que a própria língua apresenta virtualidades argumentativas, marcas de argumentatividade" (id. ibid.).

É importante chamar a atenção para o fato de que mesmo em uma abordagem sintática do funcionamento do conectivo porque fica demonstrado que tanto a noção de ato de fala, quanto a de operação argumentativa, são invocadas na descrição e explicação deste funcionamento. Ou, em outras palavras, que a intersubjetividade se dá como perspectiva estruturante.

### I - 3. Na direção de uma hipótese interacionista

Como já foi mencionado acima o objetivo deste trabalho é estudar a construção de enunciados com por que?, porque, então, se/então etc. no desenvolvimento lingüístico. Da resenha que foi feita vê-se que a presença deste tema na literatura psicológica acentua o compromisso que os estudos sobre aquisição de linguagem têm, como foi dito logo no início desta introdução, com as questões sobre desenvolvimento cognitivo.

Os conectivos em questão têm, realmente, sido vistos como um instrumental lógico na linguagem ordinária. Se se considera mais um trabalho de Piaget (1978)<sup>7</sup> vê-se que o autor procura através do uso de conectivo tais como parce

que (porque), puisque (já que), donc (portanto), alors (então), mais (mas) pela criança - construir uma hipótese sobre o seu raciocínio, pela relação entre gramática e lógica.

O objetivo desse livro é mostrar que o pensamento da criança é egocêntrico. Faltando-lhe a necessidade de socializá-lo, a criança não tem nem preocupação de convencer nem de provar. A consequência é um raciocínio menos rigoroso, "menos dedutivo" (1978: 11).

Apesar das conjecturas do autor sobre o papel do "meio social" (ver pags. 36-46) sua análise dos conectivos lingüísticos assenta sobre uma visão da linguagem como sintoma. Assim, qualquer uso do porque que não seja interpretável como causal ou lógico é considerado por Piaget como espúrio. Isso equivale a negar a intersubjetividade e/ou o social na construção de justificativas causais ou não-causais até mesmo pelo adulto. Desse modo, o autor parece tomar como um só problema fatos lingüísticos distintos, a saber: as diferentes leituras que um enunciado com porque pode ter e os 'erros'; como, por exemplo, um uso de porque em vez de conectivo estabelecendo uma relação de simultaneidade. É ele próprio quem afirma:

"Os fatos mostram que até os sete/oito anos a palavra porque (porque) é às vezes uma palavra equívoca, servindo para tudo e introduzindo vários tipos heterogêneos de ligações, a ligação causal, a ligação consecutiva, mesmo a ligação final, e isso sem que a criança pareça contrangida por esta heterogeneidade. Algumas vezes até o porque parece totalmente inútil : ele é colocado no começo de uma preposição que só testemunha uma ligação de simultaneidade com a principal. Estes fatos se tornam mais significativos se considerarmos que falamos unicamente

do parce que de ligação empírica, deixando de lado por enquanto os parce que lógicos os quais oferecem dificuldades suplementares"

(Piaget 1978: 22)

Vygotsky (1962) retoma em parte os estudos de Piaget sobre os conectivos para falar do papel constitutivo da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Mas é preciso compreender qual o ponto de partida do autor. Para ele o pensamento sofre muitas mudanças quando se torna linguagem ("speech")<sup>8</sup> não sendo portanto, esta, simples instrumento de expressão. Segundo Vygotsky é através da linguagem que o pensamento ganha realidade e forma. "Os processos de desenvolvimento semântico e fonético são fundamentalmente um só por causa justamente de sua dupla direcionalidade" (1962: 126).

A partir daí pode-se entender melhor o uso que Vygotsky faz da hipótese piagetiana. Cito novamente o autor:

" Piaget demonstrou que a criança usa enunciados subordinados com porque e embora, muito antes de aprender a estrutura do significado correspondente a essas formas sintáticas. A gramática precede a lógica. Nesse caso, como na análise anterior a discrepância não exclui a unidade, mas lhe é, de fato necessária".

(Vygotsky 1962: 126,7 )

O conceito de unidade, fundamental para a hipótese de Vygotsky reduz a "discrepância" entre gramática e lógica à diferença entre dois planos de uma mesma atividade. Não se trata, portanto, das relações entre dois domínios distintos - o cognitivo e o lingüístico - mas de sua mútua constituição.

E qual a natureza da linguagem para Vygotsky? Mesmo reconhecendo que sua hipóteses não estão suficientemente sistematizadas nos dois livros a que se teve acesso

(1962, 1978), é possível dizer que a linguagem tende a ser vista pelo autor como uma atividade intersubjetiva. Examinem-se ainda alguns pontos fundamentais da sua hipótese.

Não está claro nas obras referidas como se dá a conjugação do "pensamento pré-verbal" e "comunicação pré-intelectual" (afetiva e conativa). Segundo Vygotsky estes dois procedimentos percorreriam inicialmente rotas diversas, tanto filogenética, quanto ontogeneticamente. É o seu imbricamento que dá origem à linguagem que se constitui, portanto, no seu duplo aspecto: o "pensamento verbal", "fala racional" ("speech") - (1962: 44). Fica contudo em aberto, a questão do papel do adulto na conjugação desses dois aspectos.

Para melhor entender as relações entre o pensamento e a linguagem é preciso acompanhar o seu percurso ontogenético ou melhor, entender as características da fala social dialógica, interpessoal, da qual se origina a fala interna. Segundo Vygotsky, comportamentos interpessoais tornam-se intrapessoais. O caminho é do intersubjetivo para o intrasubjetivo, via internalização. Desse modo, é possível dizer que a "fala interna" traz as marcas da "fala social" (de Lemos 1980). Se se retoma o comentário de Vygotsky sobre Piaget, não seria trair o ponto de vista do autor, conferir à "gramática", uma intersubjetividade subjacente também à "lógica". É dele este comentário:

"O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem. Isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Essencialmente, o desenvolvimento da fala interna depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como mostraram os estudos de Piaget, é uma função direta da sua fala socializada. O crescimento in

telectual da criança é contingente ao seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem".

(Vygotsky 1962: 51)

A adoção de uma perspectiva como a de Vygotsky, tem pelo menos uma consequência metodológica. Se "fala social", dialógica, tem o papel que Vygotsky lhe atribui, é preciso tomar como unidade de análise o diálogo. Estudos como os de Clancy (1976) e Bates (1976) já comentados, tomam como unidade de análise o enunciado isolado. Perde-se neste recorte a possibilidade de se reconhecer os processos dialógicos constitutivos da construção dos enunciados com os conectivos que interessam a este trabalho.

Os estudos de de Lemos (1981b-1982) são exemplos de uma metodologia que parte do diálogo. Na procura de processos que sustentem a continuidade entre os períodos pré-lingüístico e lingüístico a autora descreve, no primeiro, três processos dialógicos - especularidade, complementaridade, reciprocidade - constitutivos dos primeiros enunciados da criança. A autora chega mesmo a estender sua hipótese. Para ela, a construção de enunciados complexos seriam pelo menos parcialmente determinados pelos processos de mútua incorporação característicos dos "esquemas de interação e diálogos" (1981: 72) entre adulto e criança. Dados sobre o desenvolvimento lingüístico entre 2;6 e 5;0 (de Castro Campos e de Lemos 1979), fornecem a base para esta hipótese.

Por outro lado, segundo de Lemos, noções como tópico e comentário, pressuposição, perspectiva e foco envolvem a construção de uma representação do interlocutor que seria o resultado desses processos de mútua incorporação. Se

gundo a autora a viabilidade desta hipótese assenta-se nos trabalhos de Ducrot (1972) e Vogt (1977; 1980) que fornecem os argumentos teóricos e evidências empíricas para este ponto de vista.

Outro ponto relevante para as questões debatidas até aqui está no segundo trabalho citado (1982). A discussão em torno das hipóteses sobre as possíveis relações entre pensamento e linguagem e os aspectos mais específicos à questão da aquisição de linguagem são permeados pela hipótese de que linguagem e pensamento se constroem. Segundo de Lemos (op. cit.) um dos pressupostos de uma hipótese construtivista em aquisição da linguagem é que a criança opera sobre unidades, cuja natureza não pode ser comparada com as do adulto ou com as que estipula a teoria linguística. Este ponto de vista requer que se procure estabelecer qual o estatuto ontogenético dos procedimentos analisados, separando cuidadosamente este prisma, da possível interpretação do adulto/investigador que pode levar à atribuição de 'correção' pela semelhança entre os enunciados da criança e do adulto. Cito um outro trabalho da autora:

"As mudanças qualitativas no percurso que, além da emergência de unidades - procedimentos, esquemas - inclui sua consolidação e sua transformação, na verdade só podem ser identificadas através de uma análise em que a apreensão de um fenômeno é projetada para a compreensão tanto de fenômenos posteriores quanto de comportamentos que são a ele concomitantes e até mesmo precedentes".

(de Lemos, inédito)

Tanto a questão da intersubjetividade da linguagem quanto a do estatuto ontogenético dos enunciados da criança, determinam a análise e discussão dos dados que

constituem este trabalho. Retomam-se assim os dois principais problemas que permearam toda esta Introdução: o do construtivismo que é a base da obra de Piaget, e o da intersubjetividade vinculada à posição também construtivista de Vygotsky.

#### I - 4. Metodologia

Este trabalho é um estudo longitudinal observacional sobre o desenvolvimento lingüístico de duas crianças brasileiras - Daniela e Veronica - entre os dois anos e sete meses e cinco anos do primeiro sujeito e três anos e dois meses e cinco anos do segundo.

Os corpora foram levantados a partir de duas técnicas principais. Gravações semanais de meia hora de duração em situações de interação livre da criança com o adulto (mãe, pai, pesquisadora, etc...), ou com outras crianças (irmãos, amigos) e um diário realizado pela mãe de acordo com as instruções da investigadora.<sup>9</sup>

A partir deste material inicial operou-se o seguinte recorte; os dados de audio-tape foram utilizados entre dois anos e sete meses e quatro anos para Daniela e três anos e dois meses e quatro anos e meio para Veronica. Quanto aos diários, sua utilização cobriu todo o período do desenvolvimento lingüístico estudado em cada um dos sujeitos.

Para que seja possível uma leitura do grande número de exemplos citados e mesmo de certas abreviações empregadas no texto, é preciso esclarecer os procedimentos utilizados que são os seguintes:

a - abreviações para nomes reiteradamente citados

- D. = Daniela
  - V. = Verónica
  - Inv. = investigadora
  - I. = irmã
  - P. = pai
  - A. = adulto
  - M. = mãe
  - C. = outra criança que não D. e V.
  - A.T. = audio-tape
- b - ...= pausa entre palavras do enunciado;
- c - / = interrupção brusca do enunciado, muitas vezes no interior do mesmo vocábulo;
- d - \_\_\_\_\_ = indica ininteligibilidade de um trecho.
- e - nos exemplos os parênteses serão preenchidos por dois tipos de informação: de um lado, da dos necessários sobre o contexto fornecidos, ou no próprio momento da gravação pela mãe ou investigadora, ou ainda como descrição feita posteriormente pela investigadora. Por outro lado estarão também entre parênteses indicações sobre a curva prosódica, quando indispensáveis à interpretação dos enunciados.
- f - . = é indicativo de um intervalo mais prolongado entre os turnos.
- g - os exemplos citados ao longo do trabalho terão suas fontes indicadas (A.T. ou diário) , o nome do sujeito (D. ou V.), e a idade em que o episódio foi observado. Na notação da idade deve-se ler no primeiro espaço o núme-



ro de anos, separado do segundo - que indica o número de meses - por ponto e vírgula. Finalmente, o número de dias, depois de um ponto. Por exemplo: 3;7.6 que deve ser lido como três anos, sete meses e seis dias.

## NOTAS DO CAPÍTULO I

1. Esses pontos já foram discutidos em de Lemos C.T.G. e Castro Campos (1978).
2. O termo "inteligência discursiva" é tomado de Wallon (1949) pela propriedade com que reúne o cognitivo e o lingüístico no processo do desenvolvimento da criança . Este empréstimo não deve ser compreendido, porém, como uma adoção necessária da teoria do autor.
3. Entendem-se assim as raízes teóricas que levaram Sinclair a procurar relações de determinação entre "esquemas de ação" e primeiras relações sintáticas. Estas traduziriam o mapeamento ou projeção do componente operativo sensório-motor sobre o período lingüístico.
4. Não se pode esquecer que uma das características do egocentrismo para Piaget é a incapacidade de tomar o ponto de vista do outro e, portanto, de dominar problemas da intersubjetividade. Entretanto, Rommetveit tem razão quando critica o prisma da análise de Piaget; passando da comunicação para o âmbito das operações.
5. O autor tem o cuidado de especificar que o experimento foi realizado em norueguês. Entretanto, o estudo parece pertinente para o inglês e também para o português.

6. Cabe uma pequena nota a respeito do uso que Rommetveit faz da palavra "competência". Embora o autor conserve o termo, desloca-o do produto para o processo ou operação, desfazendo assim a dicotomia tradicional entre "competência" e "desempenho" e aquela frequentemente associada à primeira, entre "língua" e "fala".
  
7. Note-se que a data deste livro indica uma reedição cujo original é de 1924. Ele faz parte, portanto, do primeiro conjunto de obras do autor; aquele em que o fator social no desenvolvimento é tomado em consideração (cf. a propósito Camaioni e de Lemos 1985).
  
8. Na tradução inglesa da obra de Vygotsky que cito nesta parte do trabalho, a palavra speech se refere tanto à linguagem quanto à fala o que se justifica pela nítida concepção que o autor tem da linguagem enquanto atividade mental e física. É neste sentido que devem ser lidos os dois termos os quais, por conseguinte, não podem ser associados às distinções saussuriana entre língua/fala ou entre linguagem e língua.
  
9. Como este trabalho se insere no Projeto de Aquisição de Linguagem, desenvolvido no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, a metodologia de coleta e transcrição dos dados é aquela determinada no interior desse Projeto.

## II - A PROCURA DE UM CORPUS.

Procurarei delinear aqui um primeiro mosaico de enunciados que retrata o período entre 2;7 e 3;2.20 dos dados de D. chegando, portanto, até o momento em que aparecem os primeiros dados de V. (3;2.17). Este recorte não é apenas temporal. Os enunciados foram eleitos por apresentarem uma rede de relações que tentarei explicitar ao longo do trabalho.

### II-1 - Em torno de perguntas e respostas

#### II-1.1 - As perguntas:

O mais desarmado dos observadores é sensível à eclosão de enunciados interrogativos com por que? em torno dos 2;4 a 2;7 de idade. Tomadas em seu conjunto, essas múltiplas perguntas revelam fenômenos pertinentes para a elaboração de hipóteses sobre o desenvolvimento lingüístico e a construção das relações de causa e efeito.

Na faixa de idade considerada neste capítulo (2;7 a 3;2.20), pode-se observar diferentes tipos de por que?. Uma primeira classificação distingue os por que? - resposta (no sentido de "response" do inglês) a enunciados do interlocutor, daqueles que não se articulam com um enunciado imediatamente precedente. As interrogações que se organizam como uma 'resposta' devem ser consideradas segundo seus dois processos básicos de construção. No primeiro deles, tem-se essencialmente dois turnos; se

não se conta a resposta do interlocutor que sucede a pergunta da criança. Esses enunciados são extremamente frequentes e à primeira vista parecem escapar a qualquer tentativa de classificação rigorosa ou sistemática. Pode-se, entretanto, apontar algumas características que apresentam estreita ligação com o uso do por que?. Já foi observado por Lemos (1975) que, por volta dos 2;6, estrutura-se um tipo de por que? com função de operador de discurso. Em outras palavras, o objetivo do sujeito parece ser, antes de tudo, manter a interação ou o tópico do diálogo. Lemos (op. cit.) encontra um tipo de estratégia privilegiada pela criança que consiste em perguntar por que? acrescentando parte do enunciado do interlocutor. Embora presente em algumas instâncias, tal estratégia não parece característica de Daniela. Mas o que ressalta no exame desses enunciados, a sua função de operador de discurso, justifica a aproximação entre os dois "corpora" .

Entram na categoria de 'operador de discurso' perguntas que se conjugam a enunciados os mais diversos. Há até mesmo casos em que a interrogação vem quando uma explicação acaba de ser dada ou ainda quando não cabe propriamente um por que?. Há, por outro lado, uma recorrência no que diz respeito aos esquemas de interação que privilegiam o uso do por que? operador: ele é muito frequente nos contextos de 'contar histórias'; a interrogação faz avançar a narrativa. Neste sentido por que? teria funções próximas às de e daí? e depois? que também são uma forma de solicitar que o interlocutor continue a narrativa. Alguns exemplos podem ilustrar os diferentes tipos de 'operador'. En-

quanto ( 1 ) mostra uma estratégia tal como descreve Lemos, ( 2 ) é um exemplo de como o por que? operador aparece mesmo quando uma explicação acaba de ser dada. O último enunciado da mãe parece indicar que a pergunta já havia sido respondida: a paráfrase introduzida por "por isso" e a pausa são marcas que sugerem esta interpretação. Apesar daquilo que a pergunta contém de repetição, a mãe aceita o pedido de justificativa respondendo à criança. Este parece ser, aliás, uma característica mais ou menos geral no comportamento do adulto: responder às perguntas ainda que 'impróprias'. ( 3 - 4 ) também dão conta da particularidade deste comportamento; de tornar interpretável a pergunta da criança.

( 1 ) ( a conversa gira em torno da chegada do Dodô, primo de D.)

M. Ele vem jantar aqui ainda.

D. Pu que agô/ pu que a/a/ agôla mesmo?

M. Agora? Porque agora ele está na estrada viajando, de carro. No carro do Vadiño.

D. E/e dele?

M. E dele.

C. Por que?

M. Por que o que?

D. Porque ele tá viazando?

M. Prã chegar em Campinas.

D. Pu que pã segã em Campinas?

M. Onde você mora?

D. Na minha casa

M. Sua casa fica aonde?

D. Lã perto do/ do posto feio.

M. Você sabe onde ficam sua casa e o posto feio?

D. (não responde)

M. Em Campinas.

(D. 2;11. 3 - A.T.)

- ( 2 ) ( Diante da insistência da mãe para que D. lhe conte uma estória do livro, D. começa chamando atenção para um detalhe de um desenho).  
 D. Segulando isso.  
 M. Segurando isso aí (intonação de confirmação)  
 Tão com um ... estão com um pedaço de pau no ombro.  
 D. Há.  
 M. Segurando essa caixa. Essa caixa está pendurada num pedaço de pau.  
 D. Por que?  
 M. É caixa pesada. Eles não podem sozinhos com a caixa. Então, eles penduraram nesse, nesse pau.  
 D. Hum.  
 M. E puseram o pau. Estão segurando o pau, puseram o pau no ombro, o da frente e o de trás. Tá vendo? Cada um deles pos um pedaço, uma ponta do pau... no ombro.  
 D. Por que?  
 M. E penduram o caixote.  
 D. Por que?  
 M. Por isso; porque o caixote é pesado, eles não conseguem segurar sozinhos.  
 (D. 2;11.3. A.T. )

- ( 3 ) (P. e D. brincando de fazer camping. A cortina serve de barraca)  
 P. (propondo a D. de fazerem camping juntos)  
 Lá perto do rio, a gente leva o/a barraquinha, o Zé Pedrinho tem uma barraca de verdade.  
 D. Por que?  
 P. Hã?  
 D. É.  
 P. Uma barraca de verdade a gente põe assim ô, a gente na hora de dormir  
 D. Por que?  
 P. Uai, porque não dá prá dormir na/no... fresco. ... Que você tem no nariz? Deixa eu ver ... Não, aqui em cima.

.  
 .  
 .

Ah... não ... não tem nada.  
Agora vamos sair da barra -  
quinha.

D. Por que? Por que pai?

P. O que?

D. Por que, pai?

P. Por que o que, bem?

D. Por que nós vamu saí?

Vamo i?

P. Vamos.

D. Intão vã.

(D. 2;9.22 - A.T. )

( 4 ) (longo diálogo sobre um aci-  
dente presenciado por D. que  
está claramente impressiona-  
da. Mãe tenta tranquilizá-  
la)

M. Não foi nada, viu Danie-  
linha? ... Aquela pedra foi  
lá sem querer.

D. Pu que foi assim selã?

M. Que?

D. Pu que fez assim selã?

M. Por que caiu assim serã?

Porque caiu assim s/sabe? O  
caminhão que tava passando,  
de repente saiu uma pedra  
do caminhão, assim e pum!  
Foi no vidro do seu carro...  
e ficou todo quebradinho.

.

.

.

D. Pu que selã?

M. Porque a pedra quebrou o  
vidro do seu carro

.

.

.

D. Pu que selã?

M. Então, porque a pedra  
veio assim com toda força  
pã ! no vidro do seu car-  
ro!

D. Por que selã?

M. (rindo) Ah, filha, eu já  
expliquei porque!

D. Por que selã pai ... mãe?

M. Que que você quer que eu  
responda?

D. Que/que o caminhão sogô  
no meu carro... os dois e/os  
dois tã assim: lá no fun/lã  
em/embaixo, né? (desviando a  
atenção para os rolos do gra-  
vador)

(D. 2;9.10 - A.T. )



Além dos múltiplos exemplos de por que?-operador, a construção de dois turnos revela também - a partir dos 2;8 - uma certa sistematicidade quanto aos tipos de enunciados do interlocutor a que se articulam as perguntas. Aparece já neste momento do desenvolvimento lingüístico uma associação extremamente freqüente entre perguntas com por que? e enunciados como ordens, pedidos, recusas do interlocutor que não venham acompanhados de uma explicação. Como entender esta associação? Pode-se admitir que a criança tenha a hipótese de que esses enunciados devam ser acompanhados de uma justificativa e se o interlocutor não cumprir esta condição, configura-se a violação de uma norma. Assim, o por que? que sucede o mando, pedido ou recusa se estrutura como marca da ausência da justificativa que deve ser dada ou explicitada, (5 - 6) ilustram esta situação .

- (5) M. Daniela, vamos por o pijama?  
 D. Ah. (descontente)  
 M. Ah o que?  
 D. Ah pu que?

(D. 2;8.12 -A.T. )

- (6) (D. e o pai estão lavando os tijolos no quintal com a ajuda de uma mangueira)  
 D. Aquele que \_\_\_\_\_ lavar mais um.  
 P. Não, deixa eu lavar um poquinho mais!  
 D. Pu que?  
 P. Você espera um pouco, né?  
 D. Ah! dêssa, dêssa eu.  
 (diálogo continua com o pai fingindo que desejava muito usar a mangueira)

(D.2;8.25 A.T. )

As recusas a pedidos, sugestões, mostram também aspectos interessantes com relação ao comportamento do adulto. Embora seja quase sempre explícito no modo de recu

sar um pedido, uma sugestão etc..., é possível mostrar como algumas vezes ele atribui, na sua forma de argumentar ou de recusar, uma certa capacidade de inferência à criança.

- (7) (D. quer chupeta)  
 M. (argumentando pela recusa do pedido)  
 Você sabe que horas são? Dez, dez e quinze da manhã.  
 D. Pu que?  
 M. Você acordou eram oito horas, você tá com sono?  
 D. Que cê vai fazê? Que fazê, pai?  
 M. Hã? (mudança de tópico)  
 (D. 2;9.22 - A.T.)

É impossível dizer se o por que? da criança é estritamente relacionado com a recusa, ou se diz respeito a uma incompreensão do próprio argumento da mãe. O fato pertinente é que esta atribui a D. a capacidade de inferir que "se sô são 10:15 da manhã, ainda não é hora de chupeta". A resposta ao por que? parece caminhar no sentido da explicitação de uma etapa necessária à conclusão por inferência (diferença entre a hora de acordar e a hora do pedido de chupeta). Neste sentido, (7) deve ser comparado a (1), em que a mãe conduz D. passo a passo em um raciocínio, responde pela criança quando uma das perguntas fica sem resposta e finalmente deixa implícita a passagem para a conclusão ("portanto o Dodô 'vai chegar' em Campinas para vir à nossa casa").

Os pedidos, ordens, recusas, não são os únicos casos associáveis à normas. Ainda neste período do desenvolvimento lingüístico despontam outras ocorrências de associação entre esta situação e por que?. (8) é

exemplar. A criança, diante da incompreensão da mãe, explicita a sua expectativa, ou a relação que parece violar aquilo que já pôde construir como 'normas do mundo'. A relação vem expressa sob a forma de um enunciado semi genérico.

- ( 8 ) M. A vó Ofélia vai fazer festa de aniversário domingo.  
 D. Por que?  
 M. Por que o que, filha?  
 D. Pu que ela faz leversálio e é vovó?  
 (D. 3;2.14 - diário )

Raros enunciados mostram também que o por que? pode estar associado a um fato indevido. ( 9 ) é um desses casos.

- ( 9 ) ( o pai chega no meio de uma sessão de gravação. D. pergunta onde esteve. O pai explica e lhe dá um recado)  
 P. O Fabiano mandou um abraço para você.  
 D. Pu que?  
 P. Uai, porque ele está com saudades de você.  
 (D. 2;10.27 - A.T.)

Embora menos freqüente que as 'respostas' a recusas não justificadas, é preciso assinalar a relação entre por que? e outros enunciados do interlocutor que contêm alguma marca de negação. Em ( 10 ) a mãe explica a impossibilidade de se perceber toda a seqüência de ação de uma personagem da estória ( a foca). Em ( 11 ) tem-se a ilustração de um contexto peculiar de negação: situações de restrição expressas por só, (ou "mas, só x" no caso de 11) associadas ao uso do por que? tanto nas construções das interrogações com dois turnos quanto naquelas de três.

- ( 10 ) (M. e D. vendo um livro de estória. Perguntam-se o que

a foca está fazendo dentro da água)

M. Ela pulou, né? Tibum... dentro d'água.

.

.

.

D. Pulou aqui, né?

M. Pulou. Ela tava na ilha e pulou aqui!

.

.

D. Eu num vi!

M. Você não viu ela pular?

D. (cliques negativo)

M. Você queria ver?

D. (aceno de cabeça afirmativo)

M. Ah mas agora deu / não dá prá ver porque ela já pulou.

.

.

.

D. Cê viu?

M. Eu não, Ela já pulou; quando eu virei a página ela já tinha pulado. Você viu esse urso pular dentro d'água?

D. (não responde)

M. Você viu?

Viu, né? Porque ele tava aqui, de repente ele pulou. Você viu ele pular, né? Agora, quando a gente virou a página essa foca já tinha pulado, não deu prá ver!

D. Pu que?

M. É, porque pulou na hora que a gente tava vendo o urso. Então ela pulou dentro d'água.

.

.

.

D. Pu que? ... I agola?

M. Agora o que?

D. Quelo vê êla... pulá.

M. Cê que? Será que se a gente virar a página ela a outra vai pular?

(vira a página do livro)

Não!

D. Num tem!

(diálogo em torno da cena continua)

(D. 2;9.10 - A.T.)

- ( 11) (A conversa gira em tor-  
no de um "poster" com  
a imagem do Saci Pere-  
rê, que D. acabara de  
ganhar do pai).  
Inv. E esse Pererê aí,  
que pézão, olha o tama-  
nho do pé dele.  
Mas, só tem uma perna,  
hem?  
D. Por que?  
Inv. Porque o saci pere-  
rê é um menino que só  
tem uma perna.  
D. E/ele tem sossoca?  
Inv. Se ele tem sosso-  
ca?  
D. É.  
Inv. Ele tem pipi.  
(D. 2;10.21 A.T. )
- ( 12) (D. quer, por força, ver  
o gravador "rodar bem  
forte". Coisa impossí-  
vel, pois está gravando)  
Inv. Não vai rodar bem  
forte agora.  
Agora ele só roda deva-  
garzinho.  
D. Por que?  
Inv. Hem? Por que que  
ele só roda deva/ (into-  
nação ascendente de per-  
gunta pedindo confirma-  
ção). (ação de D. que  
faz com que a inv. in-  
terrompa o enunciado a-  
cima).  
Ah você parou, não a-  
perta esse botão que vo-  
cê tá parando a gravação.  
(D. 2;10.21 - A. T.)

No esforço de descrição das diferentes situações  
de ocorrência do por que? resta mencionar - na construção  
de dois turnos - aqueles em que a interrogação aparece de-  
pois de uma asserção do interlocutor que associa mudança  
de estado a um evento.

- ( 13) Inv. Hum: cê tá com uma  
bolinha aqui, acho que  
o bichinho te mordeu.

D. Po que?  
 Inv. Por que o que?  
 D. Pu que modeu?

(D. 2;8.4 - A.T.)

O enunciado do interlocutor já contém a possível causa do estado em questão. Assim, o por que? de D. cria in compreensão: a investigadora pede especificação do escopo da pergunta.

O segundo tipo de construção do por que? - resposta caracteriza-se pela inclusão de, no mínimo, três turnos do diálogo criança-interlocutor. No primeiro, há uma pergunta da criança, seguida de uma resposta do interlocutor que é acompanhada de uma nova pergunta da criança: por que?. O adulto responde quase que invariavelmente a cada uma dessas questões. Tal construção deixa em aberto a hipótese de que este tipo de por que? possa também ter a função de operador de discurso. Fato relevante, entretanto, é que o tema ou tópico é dado, a cada vez, pela criança, que inicia o episódio com uma pergunta. Assim, o por que?, nesses casos, seria um recurso de expansão daquilo que a própria criança instaurou como tema. A maior complexidade dialógica desta forma de interrogar obriga a que se pense, por exemplo, quais as possíveis relações entre a primeira pergunta e a constituída por por que? e ainda qual o papel da resposta do adulto que antecede o por que?. (14 - 15 - 16) sirvam como os primeiros exemplos.

(14) D. Você tem carro?  
 Inv. Eu tenho.  
 D. E a mãe/ e o pai da Veronica?  
 Inv. Também tem carro.  
 D. Como que chama?  
 Inv. Chama Márcio.

D. E/e por que?

Inv. Porque a mãe dele botou o nome de Márcio.

D. Você que é mãe dele?

Inv. Eu não, sou mulher dele.

D. Quem que você é mãe?

Inv. Eu sou mãe da Adriana e da Veronica.

D. Pu que?

Inv. Porque elas cresceram aqui na minha barriguinha, não foi? Você também cresceu na barriguinha da sua mãe.

(D.2;7.26 - A.T. )

( 15) D. Que risquinho são esse no braço aí?

Inv. Você marcou no meu braço com a pulseira.

D. Por que?

Inv. Porque você apertou a pulseira.

(D. 2;7.26 - A.T. )

( 16) D. Cadê a Veronica?

Inv. A Veronica tá em casa de pijama já.

D. Por que?

Inv. Hum?

D. Por que?

Inv. Porque ela já tomou banho e agora ela vai dormir. Vai lanchar e vai dormir.

(D. 2;9.17 - A.T. )

( 14 ) Ilustra uma situação bastante peculiar. Na 3ª sessão de gravação, D. pouco sabia desta interlocutora . Neste sentido, o episódio parece configurar uma espécie de atividade exploratória que procura inserir a investigadora numa teia de relações que compõem o quadro de experiências, de suposições ou expectativas de D. (pessoas podem ter carro, têm pai, mãe, etc...). Os por que? parecem aqui um recurso sistemático de expansão da atividade exploratória. Não pedem necessariamente a razão pela qual uma pessoa tem o no

me que tem ou a investigadora é mãe de suas próprias filhas. O adulto atribui, entretanto, à pergunta, a função ou estatuto de um pedido de justificativa, reconhece-se como devedor de uma explicação e responde de acordo com as representações que constrói do seu papel e daquele que atribui à sua interlocutora. Em ( 15 ) a marca da pulseira no braço do adulto parece ser um fato novo, não esperado por D.. O fenômeno observado pela criança pode ser entendido como a negação de um estado canônico, o braço sem marcas. A primeira resposta da pesquisadora já é uma explicação do fato pela sua causa. O por que? ocorre do mesmo modo e o adulto volta a responder apontando então a causa imediata: a pressão da pulseira sobre o braço. Em ( 16 ), cadê x? marca a ausência de alguém cuja presença parece de alguma forma associada à da investigadora. Esta não só responde onde está x, como reitera a negação da expectativa configurada pela pergunta, através de um tipo de justificativa. Segue-se o por que? cujo escopo é impossível de determinar. Trata-se de um pedido de nova justificativa? Ou uma espécie de repetição da expectativa? O adulto e criança estão lidando com um escopo que ainda não é partilhado. O adulto responde expandindo a justificativa. É ainda a indeterminação do por que? que está em jogo toda vez que o ele decide sobre o escopo da pergunta (2-3-4-14-15), quando pede que a criança precise sobre o que incide a sua pergunta ( 1 - 3 - 4 - 8 - 13 ) ou ainda quando sente necessidade de recorrer a paráfrases repetindo a explicação ( 2 - 4 - 15 ). O fenômeno da indeterminação parece, pois, abrangente e desconcertante. Mesmo quando a estratégia que de Lemos (1975) apontou é usada pela criança, a repetição



de parte do enunciado do interlocutor não é garantia do es copo da pergunta. Senão, como entender os casos de sequências de por que? em que a cada justificativa segue-se a pergunta que retoma aquilo que constitui a própria explicação? Estas considerações sobre a indeterminação do por que? implicam uma série de questões para o psicolinguísta: o que se perfaz nesta atividade de aproximações sucessivas e preenchimentos mútuos? Assiste-se ao delinear das categorias de "causa" e "razão"? Mas é cedo, para que um terceiro olhar, o do investigador, possa dar a estes diálogos um outro sentido, além daquele que procuram seus participantes.

Tomem-se dois outros exemplos de certo modo comparáveis a ( 16 ).

- ( 17) Inv. Você gosta de  
brincar com a Verônica?  
D. Ela vai vim aqui?  
Inv. Vem, num dia des-  
se ela vem aqui também.  
D. Po que?  
Inv. Por que?  
Porque ela disse que  
gosta de brincar com  
você. E você gosta de  
brincar com ela?  
D. (muda de tópico)  
(D. 2;8.4 - A.T.)

- ( 18) (Perguntando sobre o  
marido da investigado-  
ra)  
D. Ele é seu --- bem?  
Inv. Não, ele/ meu be  
bê?  
D. bem.  
Inv. Ah: é; ele é "meu  
bem" sim.  
D. Pu que ele num veio  
aqui com você?  
Inv. Porque ele hoje es  
tá na faculdade ainda.  
(D. 3;2.15 - A.T.)

A partir de uma pergunta sim/não, em ( 17 ) D. responde com outra pergunta que já interpreta aquela da investigadora como uma indicação da possibilidade da presença de V. em sua casa ("Você me pergunta isto porque ela vem aqui?"). A resposta da investigadora é explícita: confirma a hipótese de D.. Enquanto em ( 16 ) sua resposta reiterava a negação da expectativa de D., aqui reafirma a hipótese da presença de V.. Mas em ambos os casos surge o por que? e a repetição desta pergunta pode estar ligada à sua surpresa face ao uso do por que? em um contexto que envolve apenas confirmação de expectativas e não seu rompimento. Tem-se assim a oportunidade de observar as próprias hipóteses do adulto sobre o por que?

( 18 ) configura um episódio bem mais tardio. Ocorre exatamente na última sessão do período analisado neste capítulo. Note-se que a pergunta inicialmente é uma questão de definição relacional: "é X "bem" de Y?" É possível rastrear no "corpus" de D. inúmeras situações semelhantes a esta: os participantes de uma relação amorosa são, para D., um, "bem" do outro. Portanto, nomear X como "bem" de Y ou vice-versa é definir uma relação. Mas este episódio pode ser compreendido também como um processo de inferência peculiar em que a partir da confirmação da hipótese de "X é bem de Y", pela investigadora, a criança extrai uma consequência que é a explicitação de uma norma violada ou negada: "Se você me afirma que x é seu bem, então por que ele não veio com você?". Comparados este exemplo e ( 16 ), é possível imaginar que ( 18 ) configura um fenômeno evolutivo caracterizado pelo uso de por que? + explicitação da norma negada. Neste sentido, (8), que ocorre

no mesmo momento do desenvolvimento lingüístico, revelaria o mesmo fenômeno. Com a ressalva de que, neste caso, só depois da pergunta da mãe a criança explicita a relação que parece violar certas normas já construídas. Em um período muito próximo ao de ( 18 ), pode-se observar um outro caso de inferência com por que?.

- ( 19) (D. está a caminho da escola, no carro, com a mãe. A direção é a mesma daquela tomada para o trabalho da mãe).  
 D. A Onicamp (UNICAMP) fica perto da saquinha? ("Chacrinha" referência à sua escola).  
 M. Fica.  
 D. Cê tabalha lá?  
 M. Trabalho.  
 D. Por que você não escuta cando eu quero você?  
 M. Uai, porque tá longe.  
 D. Num tá não, cê tá perto.  
 (D. 3;1.4. diário)

Vê-se que o processo de construção da pergunta tem aqui cinco turnos. D. obtém o acordo da mãe quanto a dois pontos: a pequena distância entre sua escola e a UNICAMP e o fato dela trabalhar lá. A partir deste duplo assentimento, extrai a consequência. A expectativa se delineia no jogo de perguntas e respostas. O processo de inferência parece claro: "Se a UNICAMP fica perto da chacinha e você trabalha na UNICAMP, então por que você não escuta cando eu quero (chamo) você?". A resposta da mãe permite que se observe um fenômeno do maior interesse no processo de aquisição da linguagem. É claro que reconhecer que a escola e a UNICAMP estão uma perto da outra, não implica necessariamente que estejam tão perto - situação impossível - a ponto de se poder ouvir quando alguém chama por outra pessoa de um dos dois pontos. Para a primeira respos

ta, "perto" tem como universo de referência distâncias a serem percorridas de carro ou ainda a distância entre a escola e a UNICAMP, quando comparada com aquela que separa a casa de D. - no extremo oposto da cidade - e estes pontos. A segunda resposta pressupõe uma "competência semântica operativa" tal como o concebe Rommetveit (1978). É preciso um certo grau de operatividade e decentração para compreender a relatividade envolvida nas palavras "perto" e "longe" de modo que a mesma distância real possa ser considerada "perto" e "longe" em cada um dos contextos. "Uai,..." diz a mãe, tomando esta complexa passagem como óbvia. A resposta de D. mostra o contrário.

( 20 ) ilustra alguns fenômenos já discutidos e abre novas questões. É um exemplo tanto extenso quanto rico.

- ( 20 ) (Situação um pouco tensa. D. querendo mexer no gravador sem que a inv. deixasse. Estão em plena gravação. A inv. acaba de trocar o lado da fita. Para distrair D., sugere que vá pegar algum brinquedo novo. D. responde irritada).  
 D. E num sei onde é que tá aquele brinquedinho! (irritada).  
 Inv. Que brinquedinho que você não sabe? O novo?  
 D. É.  
 Inv. Que você me disse que tinha?  
 D. É... num sei. E eu/ e eu quêlo... supeta.  
 Inv. Chupeta? !!! (fingindo grande espanto)  
 D. É.  
 Inv. Você usa chupeta?!!  
 D. Uso.  
 Inv. Por que você usa chupeta?  
 D. Porque sim (rindo)  
 (barulho de abraços, ri

sos, brincadeiras. Inv. canta o contexto: "se joga em cima de mim")

D. Cê é neném (difícil reconhecer se é uma pergunta para a investigadora. D. Fala rindo).

Inv. Porque você é neném? (como se fosse resposta ao seu "por que?")

Inv. Eu não sou neném, eu sou uma mocinha.

D. Por que? (intonação de quem está checando o escopo)

Inv. Porque, eu sou moçona. Já tenho filha.

D. Por que?

Inv. Por que que eu tenho filha?

D. Hum.

Inv. Ah, porque me deu vontade de ter filha.

D. Quem te deu a sua filha?

Inv. Ah: quem me deu a minha filha?

D. É.

Inv. A minha filha cresceu na minha barriga.

D. Por que?

Inv. Porque nenenzinho cresce na barriga da mamãe.

D. A Raquel não foi na barriga da/da minha mãe não. (irmã mais nova).

Inv. Você não cresceu na barriga da sua mãe não? Como é que você apareceu então?

D. Quêci sim.

Inv. Hem?

D. Quesci;

Inv. Quê xixi? Então vai.

D. Quesci.

Inv. Esqueceu?

D. Não, eu fui na garriga/eu quesci sim.

Inv. Você esqueceu quando você foi na barriga da sua mãe?

D. Não, esqueci.

Inv. Esqueceu de que?

D. Esqueci, eu fui/ eu nasci sim.

Inv. Nasceu?

D. É.

Inv. Hum

D. Nasceu gandi.

Inv. Nasceu grande?

( 20) (continuação)

D. É.

Inv. Ah eu nasci pequenininha.

D. Por que?

Inv. Porque todo nenêm nasce pequenininho. Sai da barriga da mamãe, é bem pequeninho. Depois é que ele cresce.

D. Ce zã foi, na barriga da sua vó?

Inv. (risos) Da minha vó não (risos). Eu fui na barriga da minha mãe.

D. Pu/e da sua vó quem foi?

Inv. A minha mãe que foi na barriga da minha vó.

D. E você?

Inv. Eu fui na barriga da minha mãe. E minha filha vai na minha barriga. Veio na minha barriga.

D. Tá na sua barriga?

Inv. Não, agora aqui não tem filhinho na minha barriga.

D. Por que?

Inv. Porque eu não tô esperando bebê.

(D. 20;10.21 - A.T.)

A discussão deste exemplo deve começar pela história que pode explicar o pedido de chupeta. Seu uso nas gravações é sempre contornado. Pode-se verificar que até por volta dos quatro anos tanto a mãe quanto a investigadora tentam evitá-lo. Na situação de impasse em que D. e Inv. estavam - a primeira querendo mexer e a segunda tentando desviar a atenção do gravador - pedir chupeta é também tentar acirrar o impasse. Mas desta vez a investigadora consegue diluir a situação: fingindo grande espanto provoca risos e instaura um contexto de brincadeira. A resposta ao seu por que? dá-se neste novo 'clima' que pouco tem de comum com a situação anterior. A primeira ocorrência de "cê é nenê" não pode ser caracterizada como pergunta ou asser-

ção. Sua importância está no uso que a investigadora faz deste enunciado, conduzindo-o como uma resposta ao seu por que? ("Você usa chupeta porque você é neném?). Esta 'recuperação' sugere que o espanto fingido significa algo como "só os nenêns usam chupeta, mas você não é neném daí o meu espanto". A segunda ocorrência de "cê é neném?" toma a forma de pergunta semigenérica. A investigadora atribui-lhe um estatuto epistêmico, oferecendo uma classificação alternativa. Qual a relação entre uma pergunta do tipo que os enunciados genéricos e semigenéricos expressam e a resposta epistêmica do adulto? Esta é ainda uma pergunta sem resposta. Entretanto, em um artigo anterior (inédito) procuro mostrar como o adulto interpreta muitas vezes o por que? da criança como deontico ou epistêmico, mesmo quando - para o investigador - a função de operador parece evidente. Os exemplos ( 1 - 2 ) e ( 4 ) seriam ilustrativos desta hipótese. De uma certa perspectiva, ( 20 ) pode até ser considerado secundário, apenas repetindo fatos já citados sobre o por que?. O primeiro ocorre depois de uma resposta negativa do interlocutor. O segundo, que vem imediatamente depois da explicação da investigadora, é interpretado como um pedido de justificativa da justificativa. O adulto pede e obtém a confirmação de D. para sua interpretação. O terceiro por que? aparece em situação de contraposição, envolvendo uma negação ao nível lexical. (Inv. "Nasceu grande?" D. 'É". Inv. "Ah eu nasci pequenininha"). Mas ( 20 ) deve também ser considerado por configurar duas situações muito peculiares do processo de construção da linguagem.

Quando a investigadora responde ao segundo por que? de D., sua explicação é construída na base de estados internos: inv. "Por que que eu tenho filha?" D. "É" Inv. "Ah porque me deu vontade...". A resposta da criança, entretanto, mostra uma interpretação totalmente diversa: "me deu vontade..." parece ter sido entendido como "x (não explicitado) me deu a minha filha". Esta hipótese justifica-se pela própria construção da 'pergunta-resposta' em que "quem te deu a sua filha?" tem como pressuposição "alguém deu". Este dado mostra provavelmente a dificuldade da criança em compreender "dar" fora de um esquema de interação em que "x dá alguma coisa para y". O tema pode ser invocado como um dos fatores que limitam a compreensão do enunciado ao esquema mencionado. Antes dos três anos pouco se pode dizer sobre como a criança é capaz de compreender as questões de nascimento, por mais objetivas que sejam as explicações do adulto. Basta ver no mesmo exemplo a pergunta de D.: "Cê zã foi, na barriga da sua vō?", logo depois da investigadora ter mencionado a gestação na barriga da mãe. Mas ( 20 ) fornece a pista de que a 'complexidade do tema' não é por si só estruturante da interpretação de D. e de que ela mesma possa em parte ser determinada por um fenômeno próprio ao processo de aquisição da linguagem que este episódio configura. O significado de "dar" parece ainda contingente às situações particulares experienciadas por D..

( 20 ) pode também ser tomado como o paradigma do não entendimento, entrave ou bloqueio cuja solução só se dá pela desistência de um dos participantes. A criança desiste de se fazer entender e aceita a aproximação da investigadora entre "quesci" ("cresci") e "esqueci", depois



de uma primeira associação entre "quesci" e "quê xixi?". Uma vez cedida a palavra - o seu sentido - ao adulto, ela consegue até 'salvar' este diálogo unindo "esquecer" e "nascer" ("Esqueci, eu fui/ eu nasci sim"). Só então o tema se desdobra.

Examinem-se mais dois exemplos em que se pode observar uma relação entre genéricas / semi-genéricas e perguntas com por que?.

- ( 21) (D. examinando a garganta da investigadora que, de boca aberta, submete-se à curiosidade de D.)  
 D. (Hesitante) Comida come zente e vai na campainha?  
 Inv. Comida come gente?  
 D. (Hesitação) E vai na / na campainha?  
 Inv. Quando você engole passa pela campainha, né?  
 D. Pu que?  
 Inv. Porque... a comida passa por esse buraco aqui, ô.  
 Ah, lá dentro. E a campainha tá ali. Mas a comida não entra na campainha.  
 D. Aqui que passa, eu faço assim (inspiração de boca aberta) e vai lá na campainha?  
 Inv. É.  
 D. Pu que?  
 Inv. Na hora que você engole.  
 D. Pu que?  
 Inv. Porque engole por esse buraco aqui, ô. Hã. Lá dentro.

(D.2;10.27-A.T.)

Construído como uma lei que procura estabelecer relações de funcionamento do corpo humano, este enunciado mostra a dificuldade de D. em coordenar, ao mesmo tempo, uma atividade exploratória do corpo da investigadora, a construção de uma hipótese projetiva sobre seu funcionamento e a relação de simultaneidade temporal constitu

tiva de um enunciado do tipo quando x,y. A lei construída por D. expressa uma inversão das cadeias temporais-causais dos eventos pela própria inversão da relação agente/objeto consumido.

O primeiro por que?, surge depois do enunciado da inv. que reorganiza a pergunta de D. e pode ser interpretado como um prolongamento da atividade exploratória que a primeira pergunta instaura. Enquanto "cê é neném?", em (20), é uma pergunta que só se pode analisar a partir da resposta da investigadora, aquelas contidas em (21) parecem per seguir a compreensão de um fenômeno complexo do corpo humano. A notar, por exemplo, o modo como D. retoma a explicação da investigadora: "aqui que passa...?". Este enunciado interrogativo contém um pedido de confirmação que é, aliás, reconhecido pelo adulto.

Em (22) (abaixo), a pergunta genérica parece ter a função de contra-argumentação: na brincadeira, a criança reluta em aceitar a atribuição de papéis que o pai procura se dar e dar a ela. "Nenê s/sabe falar?" tem possivelmente o sentido de "mas neném não sabe falar" ("e vo cê sabe, logo..."). A resposta do pai violaria, portanto, a suposição que sustenta a pergunta de D. Segue-se o por que?. O adulto aceita a pergunta e procura conciliar seu juízo com o contra-argumento de D. através de uma justificativa intensional; passando a pertencer à classe dos "ne nêns grandes".

- (22) (P.e D. brincando de mãe e filha. D. reluta em aceitar a sugestão que o pai lhe faz de que é seu filho.)  
D. Nenê sa/sabe falar?

P. Sabe.

.

D. Pu que?

P. Porque já tá grande.

(D. 2;9.22 A.T. )

Os exemplos discutidos até agora mostraram uma relação estável entre o por que? e situações que parecem negar ou violar normas que a criança constrói sobre a linguagem, o mundo físico e social. Seria possível dizer que uma das suas hipóteses é a de que as perguntas constituídas por por que? estão associadas a uma situação que configura um tipo de negação. Um exemplo mostra que desde muito cedo é possível observar este fenômeno. Sobre ( 23) , não seria exagero observar que D. pede as condições que segundo sua hipótese pragmática - são aquelas privilegiadas para o uso do por que?.

- ( 23) (D. conversando com a babá. parece que vêem juntas uma revista).
- D. Num tinha revistinha dessa?
- A. Hã?
- D. Num tinha?
- A. Não tinha? Aonde que não tinha?
- D. Fala pã mim se num tinha.
- A. Mas num tinha aonde?
- D. Fala.
- A. Num tinha revistinha dessa?
- D. (irritada) Não, eu falo pã você, você fala pã mim que num tinha.
- A. (enfim, compreendendo o que D. quer).
- A. Num tinha revistinha dessa.
- D. Por que?
- A. Ah, eu não sei onde é que tava. Olha, que que é esse?
- D. É igual aquele lá?

(D. 2;11.10 A.T. )

Mas foram também observadas algumas situações em que ao invés de se falar em violação de normas ou expectativas só se pode dizer que a criança, através das perguntas, isola determinados eventos de um fluxo natural inserindo-os, com as respostas dos interlocutores, numa teia de relações que compõem o quadro de sua experiência (Castro Campos, inédito). Violação/construção de normas ou expectativas parecem, pois, dois movimentos complementares que os diferentes processos de instanciação do por que? revelam.

As perguntas com por que? que não se organizam como respostas a enunciados do interlocutor são instanciações de um processo de construção que 'condensa' os diferentes turnos dialógicos em um único turno. 'Condensação' não significa que se deva apagar deste procedimento o papel do interlocutor, mas procurar entender quais as perspectivas estruturantes de um novo tipo de pergunta em que já não se teve a sua participação explícita.

Embora muito menos frequentes que as perguntas analisadas anteriormente, os enunciados de um único turno são encontrados desde a primeira sessão no "corpus" de D. Assim, não se pode associar ao processo de redução dos turnos uma hipótese ontogenética. Os dados em questão o impedem. Entretanto, a literatura em aquisição da linguagem tem mostrado que em períodos mais precoces do desenvolvimento lingüístico, a emergência de enunciados com um único turno, é um fenômeno claramente evolutivo. Autores como

Greenfield and Smith (1976); Scollon (1979); Ochs et al (1979) e de Lemos (1981) chegam a afirmar que as "construções horizontais" - de um turno-são derivadas das "construções verticais" - de dois ou mais turnos no desenvolvimento sintático inicial.

Através do exame desta classe de por que? pode-se observar mais claramente a relação entre estes enunciados, situações não esperadas e as que parecem envolver a negação de normas ou expectativas. Uma das razões da 'maior especificidade' destas perguntas pode estar relacionada às suas características sintáticas que implicariam a necessidade de explicitação do seu escopo. Enunciados do tipo por que + X + ? devem conter em X o escopo da pergunta.

O que nas classes precedentes era construído por etapas e tecido com o auxílio do enunciado do interlocutor, passa a ser construído exclusivamente pela criança, em um único turno. Para isto ela deve ser capaz de instaurar uma perspectiva através do recorte de uma determinada situação instanciada como escopo da pergunta constituída por por que?. Nas perguntas de dois turnos a perspectiva era dada pelo adulto, nas de três, a criança primeiro estabelece a perspectiva através de uma pergunta, obtém do adulto uma resposta e só depois surge o por que?.

( 24) D. Puquẽ é/é fazi assim?

(referindo-se à filha da  
inv. que coçava a cabeça)  
M. Tã coçando.  
Inv. Tã coçando a cabeça.  
M. E você com toda essa  
franja hem, dona?  
D. Pu que ela tava coçando?

M. Porque ela tava com coceira.

Inv. Porque ela está com a cabeça cheia de casquinha assim pequenininha.

(D. 2;7.14 - A.T.)

( 25) (D. gravando com a investigadora, na presença da avô. Avô sai do local da gravação).

D. Pu que ela foi embora?

(D. 2;7.26 - A.T.)

( 26) (Olhando através do espelho, a imagem da cortina refletida nele).

D. Por que a cortina entô no espelho, mãe?

(D. 2;9.24 - D )

Enquanto em ( 24 - 25 ) as situações recortadas tanto podem ser indicativas de um fato não esperado quanto de um que viole uma cadeia de expectativas para uma sequência de interação em que certos procedimentos são mais ou menos previstos, o por que? em ( 26 ) parece vinculado a uma situação em que a criança não tem qualquer expectativa sobre o fato observado. Casos como (24-25) são extremamente frequentes neste período do desenvolvimento lingüístico: o escopo da pergunta é uma determinada ação do interlocutor. As dificuldades na construção de ( 24 ) (hesitação, "ê/ê/ "por ela"; "fazi" por "faz" ) não aparecem em ( 25 ). Como poucos dias de intervalo separam o primeiro do segundo exemplo, a única coisa que se pode dizer é que essas formas parecem se alternar dependendo provavelmente do escopo a ser estabelecido. ( 26) envolve uma situação completamente distinta de ( 24 - 25 ). D. se vê envolvida por um fenômeno físico que suscita a pergunta. Não é a sua própria imagem refletida que lhe causa surpre-

sa, mas a da cortina, que estando atrás dela, provavelmente não foi percebida. "Entrou" poderia ser compreendido nesta linha de interpretação. D. não consegue estabelecer a conexão entre o que o espelho reflete e um determinado objeto que está fora do seu campo perceptual.

Embora ( 24) seja um tipo de exemplo ainda raro neste período, há entre ( 24 - 25 - 26 ) um vínculo que une a quase totalidade dos enunciados examinados, isto é: as perguntas incidem sobre algo observável, experienciado ou vivo no espaço e no tempo da interação.

( 27) (Parece que D. está mexendo em alguma coisa).

M. Que que você está fazendo aí?

D. Pu/pu/ que num tem \_\_\_\_\_ esse aí?

M. Que que é?

D. Por que não tem desenho neste igual aquele que cê gardô!

M. Por que que não tem desenho ne/nesse livrinho?

D. É.

M. Igual aquele? Deixa eu ver. Será que não tem?

(D. 2;11.3 - A.T.)

( 28) (No carro, a caminho da escola).

D. Pu que o Vasco num vai? (pai de um colega que participava do rodízio da condução)

M. Porque ele vai viajar, vai pra Pedreira.

D. Pu que?

M. Porque ele trabalha em Pedreira.

D. Pu que cê num vai em Pedela?

M. Porque eu não trabalho lá.

D. Cê num conhece o homi lá em Pedela?

M. Não.

D. Pu que? (mãe para o carro para anotar a seqüência

( 28 ) (continuação)

dialógica. D. para de pergun  
tar)

(D. 3;0.4.diário)

( 29 ) (D. pega uma camiseta da  
mãe)

D. Desso vê se é que nem a  
minha.

Pu que num é que nem a minha?

(D. 3;1.2. diário)

Os exemplos ( 27 ) e ( 28 - 29 ) são evidências claras da relação entre por que? e situações que envolvem a violação de alguma expectativa da criança: a da semelhança entre objetos ( 27 e 29 ); a da presença de uma pessoa que costuma participar da atividade em curso ( 28 ). Neste caso, as perguntas seguintes mostram mais uma vez que violação/construção de expectativas são dois movimentos complementares: D. estende suas questões explorando as diferenças e semelhanças entre atividades da mãe e aquelas do amigo adulto.

Note-se ainda que em ( 27 ) a mãe faz uma paráfrase da pergunta de D., reorganizando-a, mencionando os objetos da comparação: livros com ou sem desenho. A que outro interlocutor pode estar se dirigindo o adulto neste momento? Provavelmente à investigadora . É impossível esclarecer este ponto de vista, mas penso que se deva levantar a 'suspeita' de que a mãe não só procura tornar mais claro o escopo do por que? no seu diálogo com a criança, como tenta fornecer à investigadora pistas para a compreensão do enunciado de D.. Não são raras as vezes em que se pode observar este comportamento no adulto. Em certas ocasiões a mãe muda radicalmente de entonação e simplesmente 'canta' o contexto. Em outros - como em ( 27 ) - a situação é muito mais sutil e por isso mesmo de interpretação duvidosa. O



diálogo não parece se dar apenas entre mãe-criança mas também entre a primeira e a investigadora. Situações como estas são mais dificilmente interpretáveis do que aquelas em que o investigador é uma presença real. Em (27) ela estaria representada no discurso da mãe que se situa como mediadora ou intérprete entre criança - investigadora. Há casos em que o nome da investigadora é claramente mencionado, não se pode mexer no microfone "porque a Fausta não escuta; o gravador é da Fausta, etc...". Mas em (27) só a direção do diálogo sugere a interpretação.

O exame dos enunciados que não incidem sobre o observado ou vivido no momento da interação mostra, antes de tudo, que esta classe ainda é uma exceção, no período do desenvolvimento linguístico em foco. (30 - 33) são os únicos exemplos ilustrativos.

- (30) (D. reintroduzindo um tópico do início da sessão).  
 D. Pu/... puque jogô a pēda no meu carro, aquele... que.  
 M. Caminhão?  
 D. É.  
 M. Foi sem querer, minha filha/  
 D. Por que? (interrompendo a mãe)  
 M. Você tá encucada, hem, que rida?  
 D. Puquê eu solei.  
 M. Você chorou. Por que você chorou?  
 D. Puque... ficô balulho  
 M. Ficou barulho?  
 D. É.

(diálogo continua)  
 (D. 2;9.10 - A.T.)

- (31) (contando o passeio ao supermercado onde andou de escada rolante)

D. Eu num fui andando não.  
Ela (a escada) zã anda, nê?  
Por que ela anda?

(D. 2;10.19-diário)  
( 32 ) (retomando um episódio vivi-  
do minutos antes)

D. Por que meu anelzinho per-  
deu?

A. Porque você tava mexendo  
muito nele, derrubou ele, não  
sei onde é que ele foi parar.

(D. 2;11.10 - A.T. )

( 33 ) (D. no carro. Passam em fren-  
te à oficina mecânica onde  
o carro foi consertado)

D. Pu que tãva quebado nosso  
carro e foi naquela oficina  
que eu vi?

(D. 3;0.6. - diário)

Vejamos em que medida esses exemplos reportam-se  
realmente a uma situação distante do momento da interação.

Em ( 30 ) D. refaz com a pergunta, partes de um  
diálogo ocorrido minutos antes. Quando a mãe lhe pediu que  
contasse o que acontecera na viagem, o primeiro relato foi  
bastante confuso: "D. jogô um caú num ôtu caú, nê? E tilô o  
vidlu dali e foi embola... o cálu". "M. Não brinca!". "D. E/  
não/ sô vê (?) jogô assim, pôs a mão assim". M. "Hã". "D. É!"  
"M. Uma pedra, nê?". "D. É". "M. Uma pedra caiu no vidro do  
carro e quebrou o vidro?". ( o diálogo ainda continua). Em  
outros momentos D. e mãe voltam a falar do acidente ( ver,  
por exemplo ( 4 ) ). Deste modo ( 30 ) deve ser visto não  
só como a retomada de um fato vivenciado horas antes na via-  
gem. Mas também como o recorte de situações dialógicas vivi-  
das no tempo da sessão.

( 32 ) configura uma situação tão próxima ao  
episódio dialógico que o constitui que, a rigor, não deveria  
fazer parte deste grupo de enunciados. Mas mantendo-o pode -

se talvez mostrar a dificuldade da criança para organizar situações vividas em um passado mais distante no escopo de uma pergunta com por que?.

( 31 - 33 ) são mais elucidativos dos primeiros ensaios de construções de perguntas sobre eventos passados. Não se tem em ( 31 ), por se tratar de um dado do diário, o enunciado que antecede o da criança. Haveria um pedido do interlocutor adulto para que D. contasse o passeio no supermercado? Pode-se apenas verificar que D. constrói inicialmente um enunciado em que se justapõem uma primeira parte negativa e sua justificativa. Mas a justificativa é retomada como escopo do por que?, isto é, como uma situação para a qual se pede uma explicação. Assim a justificativa não é senão a configuração de um conflito socio-cognitivo que o "por que ela anda?" expressa. Esta interpretação aproxima ( 31 ) de ( 26 ) em que também se observa uma situação de conflito.

( 33 ) mostra a dificuldade de D. em relacionar, no escopo de uma pergunta, um evento passado e a situação presente configurada pelo reconhecimento da oficina mecânica como o local onde o carro foi consertado. A indeterminação do escopo da pergunta impede aqui qualquer interpretação, ou melhor, abre a possibilidade para inúmeras interpretações; inclusive aquela que vê no uso do por que? um expediente para iniciar uma pergunta que não procura necessariamente uma justificativa. Como um modo de retomar um acontecimento passado, comprometendo o adulto com o reconhecimento ou lembrança do evento, pela sua resposta. Portanto, pode-se ler este episódio de diferen-

tes modos: "Por que, quando nosso carro quebrou, veio nessa oficina?/ vocês trouxeram para essa oficina?" ou ainda "Não foi aqui que veio o nosso carro quando quebrou?" e até "vendo esta oficina eu me lembro de perguntar: " porque o nosso carro quebrou?".

De Lemos e Bybee (inédito) observam que as crianças entendem o uso do imperfeito como marca de pano de fundo. No relato de acontecimentos passados, o imperfeito também desempenharia esta função. Neste caso, os verbos são geralmente de estado (com em ( 33 ) ), ou de atividade. Por outro lado, o imperfeito como pano de fundo aparece inicialmente em enunciados com porque, quando e nas relativas. Estaria o por que? interrogativo de ( 33 ) no lugar de algum desses conectivos? Pode-se apenas reconhecer sua relação com o uso de um tempo de verbo que já neste período do desenvolvimento lingüístico está sistematicamente associado a pano de fundo. O por que?, neste exemplo, só poderia ir para o primeiro plano. Em parte deve-se a isso a dificuldade de compreensão do enunciado.

Antes de finalizar a descrição das perguntas com por que? é preciso chamar atenção para um tipo de construção presente desde 2;7. Sua característica principal é o fato da criança assumir o papel tanto daquele que pergunta como daquele que se coloca no papel de fornecer a justificativa. Neste exercício ela se mostra capaz de uma reversão de papéis pedindo/fornecendo justificativas para

seu próprio comportamento, criando diálogos imaginários, etc...

- (34) (D. bate em Raquel, sua irmã menor)  
 D. Mãe, por que eu tô batendo nela?  
 Porque ela tá mexendo.  
 (D. 2;7.20 - diário)
- (35) (M. conta para o pai que, na cidade, feitas as compras, caminhando em direção ao carro estacionado, D. chorou).  
 D. Por que eu chorei, pai?  
 Porque ela tava indo pro carro.  
 (D. 2;7.27 -diário)
- (36) (D. acorda de madrugada, febril. M. dá um remédio e D. começa a conversar)  
 D. Eu zã tilei a meia.  
 Eu tilei por que?  
 Eu vim aqui pu cê coçã.  
 (D. 2;10.10 -diário)
- (37) (D. dialogando com alguém imaginário, bem desligada da realidade imediata)  
 D. Você sôla pã i na casa do Marcelo? Pu que?  
 Puque sim? (entonação de quem retoma a resposta do outro).  
 Fala dileito.  
 (D. 2;10.21 - diário)

Em artigo anterior (Camaioni; de Castro Campos; de Lemos (1985) ) mostramos que a tomada do papel do interlocutor se manifesta via um certo tipo de entonação interrogativa. Os exemplos (34 - 37) mostram que a assunção de papéis complementares vai além da simples tomada do turno do interlocutor via diferença de entonação. É também a tomada de um ponto de vista complementar e, consequentemente, o estabelecimento de um quadro argumentativo mais amplo. Em ( 34 - 36 ) a paráfrase dos enunciados de D. é: "você quer saber por que eu faço ?

Porque y". Em ( 36 ) a pergunta sobre o próprio comportamento é um modo de introduzir um pedido que só é explicitado na justificativa. Nos dois primeiros ( 34 - 35 ), D. parece adiantar-se face a uma possível pergunta do adulto ("eu assumo que você vai me perguntar sobre x"), faz a pergunta no lugar dele e oferece a justificativa.

A presença do interlocutor, no momento da instanciação de ( 34 - 36 ), pode obscurecer o fenômeno da construção solitária dos dois papéis complementares na estrutura do diálogo. Em ( 37 ) a ausência do interlocutor empírico e o fato da criança pressupor a sua fala em "porque sim?", torna mais claramente observável o fenômeno da construção solitária.

Do ponto de vista ontogenético, ( 34 - 37 ) exigem alguma reflexão sobre o movimento de decentração que a criança opera ao colocar-se na perspectiva do seu interlocutor. É impossível desvincular "decentração" de um corpo teórico piagetiano. Nele, "decentrar-se" é caminhar de uma ação/operação egocêntrica para uma ação que se estrutura a partir do ponto de vista do outro. Esses monólogos ( 34 - 37 ) revelariam um decentramento do "eu" na medida em que a criança toma para si a voz que atribui ao outro. "Decentração" na teoria piagetiana é sempre definida em oposição a "egocentrismo"; pensamento autístico na sua estrutura, mas tendendo para a adaptação intelectual (Piaget 1978). Não quero aqui discutir a coerência deste conceito de um estado intermediário que gradativamente cede lugar ao pensamento socializado. Mas é impossível negar o movimento de decentração que os enunciados em ques -

tão descrevem. Neste sentido, (34 - 37) aproximam-se do que Vygotsky (1962) considera como "fala egocêntrica", atividade que é social na sua estrutura, mas instanciada na esfera intrasubjetiva. A presença física do interlocutor nas situações que (34 - 36) expressam e sua inserção no jogo de perguntas e respostas mostra que esses casos são um primeiro momento de distanciamento das formas colaborativas de comportamento da fala social. (37), pelas características descritas acima marcaria um outro momento do desenvolvimento ; em que o enunciado se dá na esfera propriamente intrasubjetiva.

Não seria exagero conferir aos enunciados interrogativos examinados até agora o estatuto de uma atividade conjunta. Primeiro, porque a alternância de turnos mostrou-se constitutiva do processo mesmo de construção da maioria desses enunciados. Fracionar ou isolar algumas de suas partes implicaria a perda do fenômeno na sua progressão. Segundo, porque se pôde mostrar muitas vezes que o adulto ao buscar a sintonia entre a sua e a perspectiva da criança, ao eleger o escopo do por que?; ou ainda ao conferir-lhe o estatuto de pedido de justificativa - procura tornar a pergunta interpretável, atribuindo-lhe um sentido; resgatando-a da indeterminação. Não se trata de uma atividade didática de um adulto embuído do seu papel de 'sujeito falante' já constituído. Não fosse já o fato, como se viu, de o interlocutor nem sempre ser capaz dessa função. Em outro trabalho (de Castro Campos; inédito) procurei interpretar os papéis interlocucionais que o uso do por que? instaura. De um lado,

a criança se mostra como interlocutor ao seu interlocutor , mostrando ou fazendo saber que quer uma justificativa. Ao perguntar por que? situa o diálogo de forma a conduzir o interlocutor a assumir o papel daquele que pode ou deve dar uma explicação. Cria condições adequadas para receber informações mesmo que não se lhe possa atribuir uma busca objetiva dessas informações ou explicações. Tornam-se assim secundárias as condições de verificabilidade da intenção de saber ou conhecer. O adulto, por sua vez, reconhece ou incorpora a criança no papel que o uso do por que? implica, atribui-lhe esta intenção e fornece a resposta.

Foi dito que o por que? - operador se conjuga a enunciados os mais diversos. A essa assistemática combinatoria deve-se opor a sistematicidade de uma atividade que a criança exerce impondo regras no jogo lingüístico atribuindo ao adulto um determinado papel em que este se reconhece. O que é assistemático do ponto de vista cognitivo, é sistemático do ponto de vista da atividade.

O por que? pode, portanto, servir como exemplo de uma prática ou atividade que, de um lado, constitui criança/interlocutor nos papéis que cada um se dá e dá ao outro. De outro, acumulados na sua história, seus efeitos e consequências retornam no contorno da sua especificidade, isto é: na construção do por que? enquanto objeto lingüístico - cognitivo. Os dados mostraram momentos diversos desta prática: o por que? - operador, os diversos modos como esta pergunta associa-se às situações de construção/violação de normas ou expectativas e às primeiras manifestações de conflito sócio-cognitivo - (26) e (31), por exemplo - cujo valor heurísti



co não se nega. E para voltar à pergunta da pág. 86 cuja resposta ficou adiada, ensaio dizer apenas que é este processo de construção que procura o investigador quando, distante do momento de interação em que foi tantas vezes protagonista, retoma o jogo de perguntas e respostas para reinterpretá-lo no seu modo de constituir-se.

II - 1.2 - As respostas

Não são precisos olhos muito mais atentos do que aqueles do mesmo observador desarmado para notar que mãe e investigadora estiveram muito preocupadas em criar situações de resposta a por que? no decorrer das gravações. Mas esta busca de eficiência - é possível notar muitas vezes - é externa à interação criando situações quase desviantes das aquelas próprias ao método clínico observacional. Este acidente não é contudo, sem interesse para o trabalho. Ele não só permite traçar um perfil mais completo do adulto, como mostrar que a criança já conhece alguma coisa sobre o por que?; aquilo que o interlocutor momentaneamente ignora quando se perde na preocupação de criar condições de resposta.

Em uma primeira abordagem, as respostas de D. podem ser classificadas segundo três principais tipos: o primeiro reúne todos os casos de não - resposta à pergunta do interlocutor: a criança muda de tópico ou fica em silêncio. O segundo é caracterizado pela circularidade. A criança responde ou com porque + parte do enunciado do turno anterior ou com porque sim/não ou ainda com porque é. Finalmente, o terceiro tipo, reúne todas as respostas que não têm as características de circularidade ou de mudança de tópico.

É previsto que o excesso de perguntas gere um grande número de não-resposta. D. não foge à expectativa. Situações como estas foram frequentes no "corpus" até 3;2. Tomem-se (38 - 39 - 40) como exemplos de não-resposta a por que?

- ( 38) (D. e mãe estão entretidas em uma brincadeira que consiste em atirar- uma para a outra - um ratinho de borracha. A um determinado momento, D. lança o rato e parece que a mãe não consegue pegar o rato que cai no chão.)
- D. Toma.  
M. Caiu.  
Por que será que caiu?  
D. (não responde)  
M. Por que caiu?  
.  
.  
.  
D. Dã.  
M. Por que caiu?  
D. Qué?  
M. Fala prá mim: por que que ele caiu?  
D. Olha, pega.  
M.  
D. Agora cê pé (ga) , senão cai.  
M. Senão cai? Então vai.  
(barulho do rato sendo atirado).  
M. Ah, mas cê jogô longe desse jeito cumê que eu vô pegã?  
D. Olha, pega agora.  
M. Então vai.  
( o episódio é interrompido bruscamente porque D. pede para ir ao banheiro)  
(D. 2;7.19 - A. T.)
- ( 39) (A conversa gira em torno do tema de nascimento, Ouve-se barulho das pulseiras da inv. O tópico muda subitamente)
- Inv. Ai minha pulseira tá caindo no chão! Uh, uh, uh, uh , não faz isso (fingindo estar chorando), eu vou chorar. Não joga no chão não, tã?  
D. Aí, eu zoguei.  
Inv. Por que que cê jogou?  
D. Aí (baixo).  
Inv. Hem?  
D. Aí, eu zoguei.  
Inv. Por que que cê joga?  
D. Aí.  
Inv. Põe no meu braço, põe no meu braço.

D. Não, eu/  
 Põe no meu braço aqui.  
 Inv. Aonde?  
 D. Aqui.  
 Inv. Aqui aonde? Fala.  
 D. Ponto (sussurrando).  
 (conversa interrompida: D.  
 pede para sair e falar al-  
 guma coisa com a avó)  
 (D: 2;7.26 - A:T)

- ( 40 ) (D. acabara de responder à pergunta da inv. que queria saber se estava bonita, depois de arrumar o cabelo que D. "penteava". A criança responde afirmativamente, a investigadora pergunta por que? e D. responde porque é)  
 Inv. Porque é? (entonação de quem recusa a adequação da resposta). Você tem que me dizer por que eu estou bonita.  
 D. Cadê o pente?  
 Inv. Tã aqui (imitando o tom subitamente agudo de D. e rindo).  
 D. Quem que pegou?  
 Inv. Eu.  
 D. Faz assim tim, tim tim. (contexto pouco definido. Parece que D. finge que está se penteando ou penteando alguém.)  
 Assim? Vou penteá o meu. Tô bonita agora?  
 Inv. Você está.  
 M. Por que que você ficou bonita assim?  
 D. Ai!  
 M. Hem? Oh, Daniela: por que você ficou bonita assim?  
 D. Ui! Hum.  
 M. Tá doendo, é?  
 D. Não (vê uma chave, pergunta de quem é e o por que? fica sem resposta)  
 (D. 2;8.17 - A.T.)

É possível observar que em ( 38 ) a mãe pede , através de uma pergunta, uma explicação causal. Se em (26) e ( 33 ) um conflito cognitivo se configurava na interação da criança com objetos (espelho) e na reconstituição de

um evento pela narrativa, em ( 38 ) é o adulto que procura criar essa situação. Contudo, a mãe constrói uma pergunta epistêmica em uma situação em que o único por que? possível parece ser o de 'cobrança' ou reprimenda pelo modo como D. atirou o ratinho de borracha. Na relação dialógica que se instaura, cabe à criança o papel de fornecer a explicação. Não há dúvida de que o silêncio, a pergunta e o mando que aparecem no lugar das respostas ("Qué?; "Olha, pega") são formas de recusar o papel que a pergunta instaura. Mas como interpretar esta recusa? A possibilidade de que a criança desconheça a resposta deve ser contemplada, mas ao lado da possibilidade de que D. não entenda a pertinência da pergunta ou ainda, não se sinta concernida pela questão, isto é: não se sinta envolvida por uma situação que a mãe tenta configurar através do pedido da causa de um efeito (queda de um objeto). Nesta perspectiva, a não-resposta devolve ao adulto a medida da inadequação da sua pergunta. De que modo esta hipótese se sustenta? ( 38 ) lança problemas interessantes quanto à relação entre desenvolvimento cognitivo e lingüístico. Ao mesmo tempo que a ausência de resposta sugere que a criança pode desconhecer a relação de causa e efeito que a pergunta do adulto quer ver explicitada, D. mostra-se capaz, no final do episódio, de reconstruir essa relação através de um mando ("Olha, pega"; "Agora cê pe(ga), senão cai.")<sup>2</sup>. Como interpretar este fenômeno? É difícil pensá-lo pela bipolaridade do 'não saber' (situação de não-resposta) e 'saber' (relação causal explicita da através do mando), mas talvez seja possível encará-lo na diversidade das situações dialógicas em que se insere. Na

primeira, a pergunta do adulto tematiza o fenômeno deslocando-o de alguma forma de suas condições de uso: a mãe diz que caiu o ratinho e pergunta por que?. Há como que uma suspensão das ações em curso para a configuração do problema. Neste sentido é possível aproximar esta situação daquelas de experimento em que o fato a ser explicado é hipostatizado. É neste sentido que falei em falta de compreensão da pertinência da pergunta e do possível não concernimento da criança. Na segunda, o enunciado é uma ação sobre o interlocutor e o possível efeito indesejado que o "senão" introduz, justifica a ordem. "Agora cê pega, senão cai" significaria: "desta vez - já que da outra você não pegou - você pega, senão cai". Assim, tomando o episódio na sua globalidade, não seria possível interpretar o mando como uma espécie de resposta à pergunta do adulto? Mas uma resposta inserida na própria sequência em que "não pegar" é causa de cair e "pegar" é condição para que se evite o efeito pressuposto indesejado para ambas as jogadoras. Pode-se dizer que ( 38 ) mostra o momento em que a mãe, ao representar seu interlocutor - a criança - como sujeito de uma pesquisa em aquisição da linguagem, atribui-se o duplo papel de mãe e investigadora e procura criar situações próximas às de uma avaliação. A não-resposta aponta o deslocamento que a pergunta do adulto provoca no diálogo; mostra sua impropriedade. A criança não só resiste à tentativa da mãe como reintegra - pelo mando - os elos da cadeia motora aos da cadeia de interação. A ação da criança é eficiente. O final do episódio mostra como a mãe - diante de um novo insucesso - não cobra mais de sua filha uma resposta para uma questão

epistêmica, mas uma ação que colabore para o sucesso da atividade conjunta: "Ah, mas cê jogô longe desse jeito, cu mê que eu vô pegã?"

Em ( 39 ) há inicialmente um pedido da investi gadora que a criança não só recusa como mostra que recusa. "Aí, eu zoguei" parece ser um tipo de ( re - ) assunção de intenção; configurando um conflito de autoridade<sup>3</sup>. O por que? aparece diante da violação da expectativa de ser aten dida e tem no contexto o valor de uma reprimenda. Mas a per gunta não obtém resposta: D. apenas insiste em mostrar que desobedece, o que provoca outra pergunta que novamente en contra a resistência da criança. Vê-se facilmente o quanto este exemplo se distancia das relações que explicam ( 38 ). Perguntas e respostas são construídas agora como o recurso de cada parceiro para fazer valer sua opinião.

( 40 ) é um dos muitos casos difíceis de análi se. De um lado, parece claro que os adultos estão preocupa dos em criar situações de respostas ao por que?. Mas esta é uma observação geral demais para que possa ser explicati va de um episódio. Por outro, a seqüência de turnos mostra uma alternância de papéis interessante: primeiro D. penteia o cabelo da investigadora, que se penteia logo em seguida e pergunta se está bonita. Obtém resposta, pede justificativa e não aceita a resposta circular de D.. Em seguida é a própria criança que se penteia e pergunta para a investigadora, se está bonita. A resposta é positiva. Entra em cena então a mãe que, como em ( 38 ), assume o pa pel de investigadora e em vez de pedir a esta última uma justificativa para o seu juízo, pede à própria criança. Não

há justificativa a ser dada e a ausência de resposta aponta a impropriedade da pergunta.

A discussão em torno de ( 38-39-40 ) provavelmente não esgota a variedade de situações em que aparecem os casos de não-resposta, mas pode-se dizer que o que une um grande número deles (38-39) e tantos outros) é uma certa inadequação do comportamento do adulto que D. configura pelo silêncio ou pela mudança de tópicos. Mas não se deve associar sistematicamente "inadequação da pergunta do adulto" e situação de não resposta. Em um certo sentido, pode-se dizer até que mesmo quando é possível atribuir à pergunta uma certa impropriedade - explicada muitas vezes pela procura sistemática do adulto em criar situações de resposta - pode ocorrer que a criança responda efetivamente, como em ( 41 ). Ao contrário, perguntas pertinentes, como foi o caso de ( 39 ), ficam às vezes sem resposta.

- ( 41 ) ( D. e M. e inv. estão conversando. Mãe dirige-se à inv. e ambas iniciam um pequeno diálogo do qual D. fica de fora, começando a mexer na sua bolsa ou estojo. De repente, chama atenção dos adultos.  
 D. Olha aqui! Tem caneta (interrompendo o diálogo da mãe com a inv.)  
 M. Na sua bolsa? (retomando o diálogo com D.)  
 D. É, aí.  
 Inv. Por que?  
 D. Puquê/ puque eu/ eu tusse igual à sua.  
 Inv. Você trouxe igual à minha?  
 D. As dúzia.  
 M. As duas.  
 Inv. É, você também tem um estojo também.  
 D. Você também tem as duas?  
 Inv. As duas o que?



D. As duas ... eu também tenho, ô.

M. Duas.

Inv. Ah: (entonação de quem finalmente compreende o que D. quer dizer) Eu tenho uma caneta e um lápis. E você tem dois lápis. Que cor são?

(diálogo continua com a insistência da investigadora para que D. diga as cores dos lápis).

(D. 2;7.19 - A.T.)

Neste exemplo, o por que? da investigadora tem características próximas às de um operador de discurso. Is to porque sua função é mais a de um preenchimento de turno para retomar a interação com a criança, brevemente interrompida pelo diálogo entre adultos, do que um pedido de justificativa. O escopo da pergunta é indeterminado, mas D. procura responder interpretando o por que? como um como? (Como é que apareceu x em z?).

Parece que as respostas do tipo circular são, pelo menos em parte, assimiláveis a uma ruptura no diálogo. Voltemos ao exemplo (37). O monólogo de D. traz evidência para esta hipótese. Quando faz a pergunta com entonação de quem retoma a resposta do outro e acrescenta "fala dilei-to", é possível reconhecer neste modo de responder uma forma de mudar o tópico ou de recusar uma resposta. Em outro trabalho (Castro Campos, inédito), não chego a distinguir claramente os casos de ausência de resposta das características da resposta circular. Entretanto, gostaria de tratar aqui este último tipo como peculiar: ao mesmo tem

po que a criança deixa de fornecer a justificativa, reitera a asserção, o pedido, a recusa; retoma o ato de enunciação.

Circularidade ganha assim um sentido mais completo: de (re-) assunção de intenções. Ver-se-á também que as respostas circulares surgem muitas vezes em momentos em que o adulto cria, pela sua insistência em perguntar por que?, situações impróprias. Nestes casos, como o silêncio ou a mudança de tópicos, a resposta circular marca este comportamento do interlocutor.

- ( 42) Inv. Esse colar está maravilhoso. Eu queria saber quem botou no seu pescoço. (D. trazia um colar da mãe em torno do pescoço).  
 D. A Beté.  
 Inv. A Beté?  
 D. Tila, tila (dirigindo-se a mãe.)  
 M. Cê já cansou?  
 D. Num quêlo.  
 M. Por que?  
 D. Puque não.  
 M. Por que não?  
 D. Puque não!  
 M. Tá ruim de usar isso agora?  
 D. É.  
 M. Pera um pouco, eu não tô conseguindo tirar. Ah! Pronto, conseguí.  
 (D. 2;7.14 - A. T.)

- ( 43) (Sessão em que a investigadora traz um ovo de Páscoa para D.)  
 D. Eu comi tudu zã.  
 Inv. Cê comeu o que? A bali-nha? (o ovo vinha recheado de balas)  
 Cê não gosta de chocolate?  
 D. (clique negativo)  
 Inv. Por que?  
 D. Porque não.  
 (D. 2;8.4 - A. T.)

- ( 44 ) (D. está se coçando muito)  
 M. Daniela, como você coça,  
 meu Deus.  
 D. Ai, uff.  
 Inv. (que parece entrar na  
 conversa para desviar a a -  
 tenção de D. da coceira)  
 Que que você/Daniela  
 me conta aqui: você foi à  
 escola ontem?  
 D. Uf, não.  
 Inv. Hem?  
 D. Não.  
 Inv. Não? Por que?  
 D. Puque não.  
 Inv. O que que você faz na  
 escola?  
 D. Nada ( o episódio conti-  
 nua: a inv. procura fazer  
 com que D. fale da escola)  
 (D. 2;8.17 - A.T.)

As respostas do tipo porque não - como se vê -  
 retomam um ato de enunciação pela (re-) afirmação do não.  
 É assim que, nos exemplos citados, porque não significa  
 respectivamente "porque não quêlu", "porque não gosto" e  
 "porque não fui". Vale a pena notar que em ( 42 ) a mãe ofe-  
 rece de imediato uma possível justificativa para o pedido  
 de D. ( "você já cansou?"). A criança não responde, ou  
 responde com nova recusa para a qual o adulto pede justifi-  
 cativa. Apesar da resposta circular não ser aceita pela mãe,  
 ela só obtem de volta um outro enfático "porque não".

( 43 ) é um entre os vários casos em que a crian-  
 ça usa o clique para marcar a negação. Neste exemplo, mais  
 especificamente, o clique é uma confirmação da negação já  
 contida na pergunta, e, por isso, o porque não pode ser  
 lido como "porque não gosto". ( 44 ) mostra que a tentativa  
 de desviar a atenção de D. se faz por uma pergunta desloca-  
 da que o próprio adulto tem dificuldade de organizar. A he-  
 sitação mostra talvez a procura de um tema. D. apenas res-

ponde que não foi à escola, responde com porque não ao pedido de justificativa e, através do "nada", recusa também uma resposta.

A forma mais explícita de resposta circular é talvez aquela em que a criança repete parte do enunciado que antecede a pergunta do adulto ou parte da própria pergunta. Não são muito frequentes esses casos, mas vale citar alguns deles.

- ( 45) (D. remexendo no estojo da inv. Queria um lápis)  
 Inv. Esta é a minha caneta, você tinha pedido um lápis... emprestado.  
 (Ao começar a escrever D. esquece de pressionar o botão que faz sair a ponta da caneta).  
 Inv. Por que que não tá escrevendo? (intonação de quem quer levar a criança a perceber que se esqueceu de pressionar o botão.)  
 M. Por que?  
 D. Porque num tá escrevendo.  
 M. Não tá escrevendo, por que que não tá?  
 D. Eu vou pegá (barulho fortíssimo do microfone.)  
 M. Por que que não tá escrevendo? Que que falta?  
 D. Cadê ôta agola? Eu vô que vê.  
 Inv. Cê não quer essa outra folha?  
 D. Eu não.  
 Inv. Sabe por que que a caneta não tava escrevendo?  
 D. Hã.  
 Inv. Cê tinha esquecido de apertar a caneta prá sair a ponta.

(D. 2;7.26 - A.T.)

- ( 46) D. Você vai gavá eu? (a gravação já estava em curso)  
 Inv. Eu não. Você quer gravar hoje?  
 D. Quello.  
 Inv. Por que que você quer

gravar hoje?

D. Ah, puque eu quelelo.

(D. 3;1.17 - A.T.)

Sobre o primeiro exemplo observa-se que a pergunta da investigadora "por que que não tá escrevendo?" seria equivalente a um pequeno lembrete do tipo: "você não esqueceu nada?". O interessante é que ela marca o efeito não ocorrido ou o não cumprimento da finalidade da ação. Quanto à mãe, como em (40), toma o papel de investigadora - desta vez pela repetição da sua pergunta - insistindo em obter resposta para o por quê?. Em (46), a pergunta de D. que inicia o episódio é redundante: A inv. explora a situação com uma resposta contraditória que ressalta a evidência dos fatos ; criando um 'como se' que D. parece aceitar. Mas quando a pergunta com por que? vem pedir justificativa para um estado interno, a resposta é circular.

As respostas do tipo porque sim e porque é mostram com maior evidência que circularidade é (re) assunção de intenções. Isto porque não há nelas a retomada explícita de elementos dos turnos precedentes. Há, sim, uma resposta que apresenta como evidência o próprio fato de 'estar dizendo'. O 'dizer' constitui-se como argumento do "dito" , ocupando o lugar da justificativa com um "porque eu disse x", implícito em toda resposta circular.

- ( 47 ) (Mãe, D. e inv. vêm juntas um livro de história)  
 D. Aquele dragão lá do livro parece esse jacaré aqui.  
 Inv. Por que que ele parece?  
 D. Puque é.  
 Inv. Hem?  
 D. Puque é.  
 Inv. Puque é?

D. É.  
 M. (ri) Como é que é? Mesma cor, né?  
 D. Azul, né? Vermelho. (O dragão do livro é verde).  
 M. Azul vermelho?  
 Inv. (ri)  
 (D. 2;7.19 -A.T.)

( 48) Ouve-se um barulho muito forte)  
 Inv. Ai! Como é que bate a porta assim: a Raquel vai acordar (Raquel: irmã mais moça de D.).  
 D. Senta lá d'otu lado.  
 Inv. Por que você quer que eu sente do outro lado?  
 D. Puque sim.  
 (D. 2;8.25 -A.T.)

( 49) (Hora da comida. Presentes: D., Inv. e mãe)  
 Inv. Você tá comendo bem , hem? Vai ficar grandinha, hem? Maior do que o coelhinho.  
 M. Hum.  
 .  
 .  
 D. Boba! (dirigindo-se à mãe)  
 M. Por que que eu sou boba?  
 D. Porque é. (baixo)  
 M. Hã? (alto)  
 D. Porque (ainda em voz baixa)  
 M. Por que que eu sou boba?  
 D. Porque sim. (alto e assertivo)  
 (o episódio termina aqui)  
 (D. 2;8.25 - A.T.)

( 50) (Mãe e D. folheando juntas um livro de história. A conversa gira em torno de torno de ursos, personagens de uma história)  
 M. O que que a mãe tá fazendo?  
 D. Fala.  
 M. Fala você.  
 D. Tá mordendo a árvore.  
 M. Ela tá comendo, né? Por que ela tá comendo?  
 D. Pu que? Pu que? Igual

esse daqui.

M. Igual a esse! Por que eles estão comendo?

D. Puque/ ele... quē comi din/ esse num tã (comendô).

M. Esse não tã? Tã sim, tã com um raminho na boca...tã vendo? Eles estão comendo essas frutinhas da árvore . Por que que eles estão comendo?

D. Puque sim.

M. Então vamos virar prá ver o que que acontece?

(D. 2;9.10 - A;T.)

Apenas respostas porque é aparecem até 2;8.25.

O exemplo ( 50 ) é a primeira ocorrência de porque sim.

Esta particularidade parece menos ligada a um fenômeno evolutivo do que a uma característica do "corpus" de Daniela.

É possível notar que em ( 47 ) a inv. não aceita a resposta de D. e a mãe tenta induzir a justificativa (Como é que é? Mesma cor, né?). Em ( 48 ) a entrada da mãe interrompe o episódio e o "puque sim" fica mesmo no lugar da justificativa. ( 49 ) mostra que porque sim/ porque é são equivalentes e a mudança de entonação diante da insistência da mãe é talvez evidência para a hipótese de que a resposta circular é ( re- ) assunção de intenções. No percurso que vai da voz baixa ao tom incisivo da última resposta não estaria o desenho de uma 'polarização' de intenções?

Mas a insistência do adulto pode ser eficaz , isto é: recusar uma resposta pode levar a criança a dar uma justificativa como em ( 51 ).

( 51) (D. diz que vai bater na mãe)

M. Por que?

D. Bati!

M. Ah! Por que que você ba-

teu em mim?

D. Põe ni mim? (dirigindo-se à inv.)

M. Por que? Sô se você falar por que você bateu em mim.

D. Puque sim

M. Não, não é "porque sim". E por que você bateu em mim?

D. Puque você pegô a pusse ra dela.

M. Ah é? E eu/ você pode pegar e eu não, né?

D. E é!

M. Bonito! Muito bonito! Muito bonito! Daniela!

D. Hum?

M. Você comprou papel na cidade? (a conversa muda de tema)

(D. 2;9.3 - A.T.)

Para finalizar a discussão em torno das respostas circulares, tomem-se três exemplos ( 52 - 53 - 54 ) . Através deles pode-se depreender mais claramente que circunlaridade remete ao ato de dizer combinando-se, portanto, com uma justificativa de ação, mando ou juízo sem que se crie qualquer redundância ou argumento tautológico.

( 52) (D. um pouco confusa. Mãe observa a confusão)

M. Fechar a gaveta? você disse?

D. Não, pegar a minha saíha nova que eu \_\_\_\_\_

M. Por que?

D. Puque sim, vou cutulã!

M. Hum, tá bom (ri).

(D.2;10.0 -A.T.)

( 53) M. Ai, ai, não? (iniciando o episódio)

Amanhã você vai na chacríha? (chacríha = escola)

D. Num vou.

M. Por que?

D. Puque/ puque/ puque não . Você não fica comigo.

M. Ah, mas eu; eu não sou criança prá ficar na chacríha.



D. Então, então compa uma sacosona.  
 M. Eu compro o que?  
 D. Uma chacosona.  
 M. Uma chacrosona? Por que?  
 D. Pã cê ficã e tabalhã e vem me buscã.  
 (D. 3;2.8 - A.T.)

(54) (M. quebra um jarro. D. está decidida a colocá-la "de castigo".)  
 M: Ah: você vai me por de castigo?  
 D. É.  
 M. Ah por quê?  
 D. Porque sim.  
 M. Ah, porque você vai me por de castigo?  
 D. Porque sim. Porque você derrubou o vaso.  
 M. Mas que que tem que eu derrubei o vaso?  
 D. Porque sim.  
 (D. 3;2.8 - A.T.)

A partir da observação dos diversos fenômenos aqui analisados pelo prisma da circularidade, pode-se dizer que a resposta circular, ao mesmo tempo que configura a criança na particularidade das suas intenções, recorta o adulto no seu papel de interlocutor. Por suas características, esse tipo de resposta cria algo como um circuito, em que o avanço acionado pela pergunta do adulto retorna - via resposta - sobre o anteriormente dado. Fica, entretanto, a possibilidade de que a este gesto que fixa o mesmo, case-se uma justificativa (como em 51 - 54) que reinstaura a perspectiva de diálogo.

Uma gama muito variada de respostas a por que? não tem as características discutidas até agora. Ao oferecer uma justificativa, a criança, se mostra como um falante/interlocutor que se reconhece e se aceita no papel que a pergunta do outro implica.

É interessante assinalar inicialmente o entre

cruzamento de procedimento nas justificativas. Em ( 55 ) D. associa "fumaça" a "fogo" de um modo peculiar. O para é usado para relacionar os dois elementos. A mãe repete a resposta da criança com entonação de quem realça a relação final: "prã saí fogo?". D. volta a falar da fumaça...

Neste período do desenvolvimento lingüístico e mesmo em períodos posteriores, observa-se em várias situações o uso instável dos conectivos. São um recurso sintático ou coesivo para a ligação de dois ou mais enunciados, de perguntas e respostas, embora permaneçam indeterminadas algumas relações específicas que possam estabelecer.

- ( 55) (Vendo um livro com a mãe e uma amiga. Inv. também presente, mas sem participar, naquele momento, da interação)
- D. Tã saindo fumaça.  
M. De onde?  
D. Daqui ô/aponta para um livro de estória infantil que mostra um trem puxado por uma locomotiva de cuja chaminê sai fumaça).  
M. Olha, tã saindo, né?  
D. É.  
M. Porque será?  
D. Pã saí fogo.  
M. Prã saí fogo?  
D. Sai fumaça aqui.  
(D. 2;7.14 -A.T.)

Já em (56), o porque é usado de tal forma que a mãe interpreta como uma ocorrência no lugar de para.

- ( 56) D. Ontem quando eu dormi, eu chorei.  
M. Por que?  
D. Porque você tava lá comigo ("prã você ficar lá comigo". Interpretação dada pela mãe que, parece, presenciou a situação e anotou no diário.)  
(D. 2;8.16-diário)

Ao mesmo tempo em que ( 55 ) e ( 56 ) mostram

um entrecruzamento no uso de porque/para, observam-se casos como ( 57 ) em que D. justifica uma ação pela sua finalidade; neste exemplo, ela coordena ao mesmo tempo três perspectivas básicas na construção de justificativas através do uso de para (finalidade da ação) porque (estado que antecede a ação e que será transformado por ela) por isso (razão).

- ( 57 ) (D. havia chorado porque a M. não tinha deixado que ela fosse na frente, no carro. D. abre a porta enquanto a mãe dá a partida).  
 M. Daniela, por que você abriu a porta do carro?  
 D. Prá fechar direito por - que tava aberto. Por isso.  
 (D. 2;8.13- diário)

Em ( 58 ) a situação relatada por D. é igual àquela que ( 56 ) circunscreve. A pergunta do adulto é a mesma, mas a resposta não cria a contradição que a mãe em ( 56 ) resolve via interpretação.

- ( 58 ) (D. havia chorado na véspera, quando os pais foram para São Paulo. No dia seguinte relembra o episódio).  
 D. Onti, em solei lá fola.  
 M. Por que?  
 D. Porque eu queria você.  
 (D. 2;9.5 - diário)

Considere-se ainda ( 59 ). Este exemplo mostra que a criança reconhece pelo menos dois procedimentos para responder a por que? e que de um certo modo associa porque e justificativa e para à finalidade. "Puque pã dumi" é um tipo de combinação desses dois procedimentos.

- ( 59 ) D. Qué/ quélo supêta :  
 M. Por que?  
 D. Puque pã dumi.  
 (D. 2;8.12. A.T. )

Já em ( 60 ), a resposta apenas repete o que já havia sido dito antes como justificativa dessa ação. A pergunta do adulto é, neste contexto, redundante.

( 60) D. Tila isso daqui, pã bincã.

M. Por que você tá fazendo?

D. Pã bincã.

(D. 2;8.12-A.T.)

Estes exemplos praticamente esgotam as ocorrências de para como resposta a por que? no período em questão. Resta, porém a ressalva de que estão excluídas deste trabalho as respostas às possíveis perguntas do tipo para que?. Talvez fosse possível observar, através delas, e de um modo mais completo, como se cruzam para e porque. Os fatos observados mostram um período em que a criança procura de alguma forma relacionar dois modos de responder com um só tipo de pergunta. O que antecederia esta busca de relação? Faço esta pergunta porque em um artigo em que analisa o desenvolvimento lingüístico de uma criança entre 1;6 a 2;6 de Lemos (1982) mostra que a análise "de vocábulos e estruturas é posterior ao seu uso enquanto procedimentos comunicativos e cognitivos relativamente eficazes" (de Lemos, 1982:5). Seu fio de reflexão é o uso das formas acendeu e apaga no período de 1;6 a 2;6. A emergência dessas formas se dá em contextos não relacionados entre si: acendeu aparece na brincadeira de acender isqueiro e em torno da ação de acender a luz do "hall" do elevador. Apagar, por sua vez, fazia parte do esquema de interação em que o adulto acendia fósforo de cor. O primeiro uso, em 1;6, representa a incorporação da forma lingüística do adulto nesses esquemas de interação. De procedimen -

tos isolados ou justapostos estas formas passam posteriormente a se relacionar através do uso de apagar (apagã) por acender nos contextos que, anteriormente, eram o lugar privilegiado de acender (cendeu). Para a autora, tal uso é evidência de um processo de organização desses procedimentos, ou de uma coordenação entre esquemas, passo fundamental para a construção da linguagem enquanto objeto de conhecimento.

Voltando às respostas do tipo porque/para, o seu uso nos exemplos ( 55 - 56 ) e ( 59 ) é também sugestivo de uma fase de organização desses dois procedimentos. Contudo, vale dizer que as perguntas com por que? abrem - em inúmeros esquemas de interação - a possibilidade de se responder com porque ou para. Tudo depende da perspectiva que se tome ao construir a justificativa. ( 57 ) é uma rica ilustração desta observação. É improvável que as respostas com para tenham nascido em um contexto diverso daquele em que as respostas com porque apareceram, por exemplo, inicialmente só com a resposta a para que? Parece-me mais plausível pensar que estes dois procedimentos surjam mais ou menos simultaneamente como resposta à requisição de justificativa de ação, pedidos ou ordens e que as trocas e superposições mostrariam um momento de desequilíbrio entre duas perspectivas básicas: aquela que relaciona a ação, pedido ou ordem a um estado ou evento antecedente e a que estabelece uma relação que toma como eixo estruturante a finalidade. Se a interpretação é viável, este fenômeno mostra como a linguagem determina a construção das séries temporais pela instanciamento de diferentes perspectivas que configuram recortes diversos entre seus elos. É

provavelmente a partir da coordenação dessas perspectivas que a criança reconhece algumas relações de causa e efeito, tanto a nível semântico quanto cognitivo, assim como as relações sintáticas entre os constituintes dos enunciados.

Algumas respostas a por que? são acompanhadas de hesitações, pausas e auto-correções.

- ( 61) (M. e D. conversando)  
 D. Não pega (alto).  
 M. Ah! por que que você não deixa eu pegar?  
 D. (não responde)  
 Inv. (imediatamente após o enunciado da mãe). As pulseiras sua mãe pode pegar também.  
 M. Por que que eu não posso pegar esta pulseira?  
 D. Porque é da Fausta.  
 M. Ah, é só você que pode, é?  
 D. É.  
 M. Ah! e por que só você que pode?  
 D. Puque sim. Pegã pô cé vê. (rindo)  
 M. É só você. né? E eu não, né?... Só porque é da Fausta, né? É, então, desnaturada!  
 D. Não sinhôla.  
 \_\_\_\_\_ aqui!  
 M. Por que não? Por que que não posso?  
 D. Essa não, eu também num posso.  
 M. Você também não pode?  
 D. Posso.  
 M. Por que que você pode é eu não posso?  
 D. Cê/ocê não, puquê... eu sô besta.  
 M. Quem?  
 D. Eu sô bêsta.  
 M. (ri) Mas que coisa desinibida, Daniela.  
 (D. 2;9.3 -A.T. )

- ( 62) (D. diz que está com fome, respondendo a uma pergunta da inv.. Logo em seguida diz:)  
 D. Mas eu num quêlu zantã.  
 Inv. Por que que você não quer jantar?  
 D. Num/num/num/ nem tô com fome.  
 Inv. Você não disse que ta va com fome?  
 D. Mas agôla num tô.  
 (D. 2;10.21-A.T.)

- ( 63) (M. e D. brigam e discutem por causa do gravador. Quando a briga passa, começa a brincadeira).  
 D. Você é boba, sabe cê é? Uma bonequinha.  
 M. Quem que é bonequinha?  
 D. Você?  
 M. Sou mesmo?  
 Obrigada.  
 .  
 .  
 .  
 D. Bonequinha bobinha.  
 M. Eu sou bonequinha bobi - nha?  
 D. É.  
 M. Por que?  
 D. Puque cê faz as coisinhas. Cê binca. A nenê binca. A nenê cê/cê te \_\_\_/cê/cê é me nininha quando nasce.  
 (D. 2;11.3. A.T.)

Segundo Karmiloff-Smith (inédito), hesitações pausas, auto-correções são algumas das manifestações do comportamento metaprocedimental (metaprocedural behaviour) ou epilingüístico, indicativo do trabalho ou operação da criança sobre a linguagem enquanto um espaço operacional formal (formal problem-space). Os sujeitos de Karmiloff-Smith são muito mais velhos do que D. no período aqui analisado (4 a 12 anos). Mas parece possível encarar as hesitações e pausas dos exemplos citados como o início de uma sensibilidade crescente para a linguagem como objeto. No

caso de ( 61 ) a hesitação surge na elaboração de uma resposta para uma pergunta que provavelmente deixou a criança 'sem saída'. Não havia justificativa razoável para a decisão arbitrária. Talvez o "porque sim" já usado no mesmo episódio. A 'saída' encontrada é o nonsense que pode aparecer neste contexto porque a mãe vai pouco a pouco marcando o episódio como um espaço lúdico em que o jogo de perguntas e respostas caracteriza-se por um 'como se D. precisasse justificar sua decisão. ( 63 ) tem uma estrutura lúdica ainda mais marcada. A própria criança instala a situação que é imediatamente aceita pela mãe. É interessante verificar que o lúdico não dispensa os pedidos de justificativa, mas suporta ao mesmo tempo um leque extenso de respostas sem um critério de 'adequação'. Estaria este rompimento de compromissos relacionado com a hesitação? A presença de outros exemplos no "corpus", sugere que neste momento do desenvolvimento lingüístico 'inventar' respostas acarreta às vezes dificuldades. Em ( 63 ), no momento de hesitação, D. lança mão de um outro tipo de discurso combinando duas estrofes de um versinho popular: "batatinha quando nasce... menininha quando dorme...". ("A nenê binca. A nenê cê/cê/te \_\_\_\_\_ /cê/cê é menininha quando nasce").

Mas, nem a hesitação está associada apenas a um discurso lúdico - como mostra ( 62 ) em que ela aparece na resposta à primeira pergunta que aponta a contradição entre dizer que está com fome e não querer jantar - nem o discurso lúdico é sempre acompanhado de hesitação. Tome-se ( 64 ). Depois de muita insistência do adulto, D. 'justifi-



ca a não resposta com um argumento que altera o curso do diálogo. O non sense à guisa de recusa, provoca risos no adulto além de interromper a seqüência de pedidos. Vale a pena notar que D. parece ter percebido o "sucesso" da brincadeira. Na mesma sessão ela volta a repetir o mesmo argumento com igual sucesso.

( 64) (Adulto querendo convencer a D. a tirar fotografia no jardim).

A. Vamos tirar fotografia depois?

D. Ah não.

A. Por que?

D. Porque não.

A. Ah vamos lá no jardim tirar fotografia depois.

D. Ah, ah não.

A. Ah; vamos?

D. Ah não.

A. Por que?

D. Em num consigo falã puque meus olho é azul.

A. Ah. (rindo).

(D. 2;11.10-A.T.)

A argumentação de D. nesta idade inclui também respostas que a Psicologia Cognitiva piagetiana tem classificado como "animista" (ver, por exemplo, 1977 e 1966). O que é talvez pertinente observar é que se de um lado a criança argumenta como se atribuísse vida ou intenção aos objetos, de outro, vê-se que o adulto faz o mesmo. Penso que este fato alerta para a necessidade de se pensar as respostas "animistas" mais como uma forma de argumentar, como uma resposta que se explica na especificidade de cada episódio dialógico, do que um sintoma inequívoco de um determinado estado cognitivo: o egocentrismo. Os exemplos que se seguem mostram que - em uma mesma sessão - criança e mãe recorrem ao mesmo tipo de argumento: para negar o pedido do seu interlocutor (D.), ou para criticar uma ação (M.).

- ( 65) (D. acabara de dizer que não podia ajudar a mãe porque estava com o cabide na mão)  
 M: Então como é que eu faço? Vou ter que fazer sozinha?  
 D. É , tó ss... Deixa eu por o cabide no chão. Quer que eu te ajude?  
 M. Quero.  
 D. (pondo o cabide no chão) Depois eu num vou conseguir ajudar você?  
 M. Por que?  
 D. Porque/porque a/o cabide vai solá.  
 M. Por que? Tadinho, você tá pondo ele no chão?  
 (D.2;10.7.A.T. )

- ( 66) (D. joga o avião longe. A mãe, à guisa de repreensão fala como se o avião sentisse a queda. Mostra-se condoída. D. pergunta se ele está chorando. M. diz que vá ver se está chorando. D. manda a mãe ir em seu lugar)  
 D. Vai/vai você?  
 Vai você.  
 M. Por que vou eu?  
 D. Porque sim.  
 M. Ah porque sim. Você joga o aviãozinho depois quer que eu vá ver se ele está chorando ou não.  
 (D.2;10.7 -A.T. )

Muitas perguntas do adulto recortam fenômenos do mundo físico e social para os quais a criança oferece uma justificativa. Nota-se em algumas dessas respostas que D. procura regras gerais para explicação desses fenômenos ( 67 - 68 ). Em outras, dá uma explicação específica; às vezes através de uma tentativa de explicitação de uma relação de causa e efeito ( 60 - 70 - 71 ).

- ( 67) Inv. Será que a Raquel já pode comer essas balinhas, Daniela?  
 D. Não!  
 Inv. Por que que ela não pode?

D. Porque ela é muito pequeninha.

(D. 2;8.4 - A. T.)

( 68) D. O Dodô tem pipi, né?

M. É.

D. O Li também, o Vadinho também. A Marli, não.

M. Por que?

D. Porque ela é moça.

(D. 2;8.6 -diário)

( 69) (D. brincando com os tijolos).

Inv. Ah, é! Esse daqui também tava quebrado (tijolo).

Mas esse aqui, por que é que quebrou? Esse que tá rachado aqui?

D. Puque o homé(?) e tava quebrado.

(D. 2;8.25 - A.T.)

( 70) Conversando sobre um passeio ao parque do Taquaral)

M. Ela foi no Taquaral. Você não foi, Daniela?

D. Fui.

M. O que é que tinha lá? Eu não fui. O que é que tinha?

D. Você não viu o que tem lá.

M. Por que que eu não vi?

D. Porque cê num tava lá

(D. )

( 71) D. Vamu tilã a rôpa? Tá molhando tudo.

M. Por que?

D. Puque eu tô tomando aquele leitinho e tá molhando tudo. Cê num tá vendo? Eu tô tilando a ropa. Suzô tudo. Saco, viu? Num podia suzá, que eu tomei bem devagazinho.

(D.3;1.0 -diário)

Pode-se notar através das justificativas, como D. responde algumas vezes a partir de normas ou expectativas construídas sobre os fenômenos que a pergunta do adulto recorta (67 - 68 - 71). Neste sentido, (71) é um exemplo

muito especial. A modalidade marca justamente as expectativas rompida: "num podia suzã, que eu tomei bem devagazinho". As regras gerais que (67 - 68) expressam parecem fazer parte de um repertório de justificativas adquiridas nos jogos de perguntas e respostas que é tão comum nesta idade. Note-se como (68) é complementar a (11) em que D., curiosa sobre o que seria 'saci-pererê' procura reconhecer suas características sexuais. Em (70), por outro lado, a resposta é mais ou menos tecida no decorrer do diálogo: "o que é que tinha lá? Eu não fui". A própria mãe dá a causa de não ter visto o que havia no parque. Já em (69), há uma tentativa de organização de uma justificativa causal. Há um reconhecimento do escopo da pergunta e um esforço de explicação causal, que pelo uso dos verbos no perfeito e no imperfeito, reduz a resposta a uma descrição do estado do tijolo.

O panorama que o conjunto de dados analisados sob o ítem das "respostas" (38 - 71) mostra, é de extrema variedade. Viu-se que em certas ocasiões é possível associar a não-resposta, a mudança de tópico ou a circularidade a determinadas situações interlocucionais como, por exemplo, a impropriedade da pergunta do adulto, na sua procura de criar situações de resposta. A circularidade é também (re) assunção de intenções; momento em que a justificativa é substituída por um movimento de retomada do ato de dizer.

As justificativas oferecidas pela criança parecem implicar o reconhecimento de um papel interlocucional, assim como o reconhecimento ou interpretação de um

escopo na pergunta ao qual procura se ajustar através de sua resposta. Contudo, aquelas respostas analisadas como nonsense romperiam qualquer compromisso de sintonia com a pergunta do adulto.

II - 2 - As justificativas

Desde as primeiras sessões observa-se no "corpus" de D. a presença de enunciados do tipo x porque y. Isto mostra que a criança pode construir justificativas que não se constituam necessariamente como respostas a perguntas com por que? Mas este fato não impede, é claro, que estas mesmas justificativas organizem-se em função de um enunciado precedente do interlocutor. Nestes casos, trata-se de um tipo de "resposta" como aquele definido para os enunciados interrogativos (ver. pag: 73); no sentido de response do inglês.

A particularidade dialógica dos enunciados x porque y é responsável por parte de sua complexidade sintática: eles pedem a presença dos dois termos da relação: x e y. As perguntas, por introduzirem um desses termos ou por retomarem-no do termo anterior através do por que?, podem ser respondidas apenas por porque y. Da conjunção de dois ou três turnos tem-se a relação que em x porque y a criança constrói em um só turno. As justificativas que não são respostas a por que? também se constroem com dois turnos quando a criança articula um mando, proibição ou asserção do interlocutor com porque + justificativa. Na faixa de idade focalizada neste capítulo só há um exemplo deste tipo de construção. Nele a criança recorre a por isso em vez do porque.

( 72) (Antonia, a empregada, dá pão com manteiga para D.)  
D. Por isso que eu gosto de você.

(D. 2; 8.23 - diário)

Em ( 72) a ação do adulto é relacionada a um determinado estado interno. Em vez de dizer "eu gosto de você porque você me dá pão com manteiga", D. articula um enunciado à ação, atribuindo-lhe o estatuto comunicativo de um turno e estabelecendo um vínculo entre o oferecimento do pão e "gostar de".

Antes de prolongar a discussão sobre os enunciados x porque y convém levantar alguns pontos quanto à sua interpretação. Naquilo que já se discutiu sobre perguntas e respostas esteve sempre presente o papel do interlocutor como 'interpretante'. Agora todo problema é trazer para a discussão dos enunciados x porque y a mesma perspectiva de análise. Um dos pontos cruciais é a identificação dos diferentes tipos de procedimentos que a criança usa para relacionar x e y. Em (72), por exemplo, o vínculo que se estabelece entre o ação-turno da empregada e o enunciado de D. é interpretável, do ponto de vista do interlocutor adulto, como uma relação de "causa e efeito". A questão é procurar saber qual o estatuto ontogenético desse tipo de enunciado e em que medida se pode falar de "relações semânticas" que se assentam sobre critérios do sistema lingüístico adulto. A discussão anterior em torno de perguntas e respostas sugere que se separe cautelosamente a possível interpretação do adulto interlocutor/investigador e o prisma ontogenético.

Voltando às justificativas construídas em um único turno, deve-se lembrar o que já foi dito a propósito do por que?. Com a redução de turnos, é a própria criança que instaura determinada perspectiva recortando uma situa-

ção como escopo da justificativa. Também como no caso dos por que?, os enunciados x porque y incidem sobre a situação imediata.

São diversas as relações estabelecidas entre x e y. Cinco tipos de procedimentos puderam ser identificados no corpus de Daniela.

O primeiro é o mais freqüente deles. Reune sobretudo justificativas de mando, mas também de ações e juízos. Sua característica principal é o uso de um x fixo - a expressão "espera (aí) que" - nos esquemas de interrupção de uma atividade conjunta. Se x é fixo quanto a sua posição como x, ele já começa a variar quanto à situação de ocorrência. A mesma expressão começa a aparecer também como forma de anunciar uma ação. ( 73 - 74 ) ilustram esses casos.

( 73 ) (D. conversando com a investigadora)

D. Pela aí qu'eu vô... pendulã lâ (um cabide que tinha na mão)

(D. 2;7.19 A.T. )

( 74 ) (Brincando de "camping" com a mãe)

D. Aqui. Pela qu'eu vô/pela que'eu vô pô uma barraca aqui pã, vamu \_\_\_\_\_, pela qu'eu vô/ qu'eu vô arrumã aqui puque... \_\_\_\_\_ desse aqui, ô, pela aí/pela aí qu'eu vô pegã essa almofada \_\_\_\_\_ mufada (barulho).

Vai, vim aqui.

(D. 2;9.22 - A.T. )

O exemplo ( 74 ), talvez por configurar uma nova situação, mostra de modo mais evidente o valor de x: o de uma fórmula que se re-aplica, expandindo os tipos de articulações entre x e y. Clark, (1975) descreve um



fenômeno semelhante em um dos seus sujeitos que a partir de um uso freqüente de "wait for me", passa a usar "wait for + I finish my dinner" e depois gradativamente passa a usar "wait for + segmento variável". Note-se que D. não mantém y como fórmula. Apesar de x configurar sobretudo um tipo de situação - a interrupção de ação conjunta - a justificativa pode variar: "pendurar o cabide"; "tomar água" etc...

São raros os casos de mando ou pedido que não sejam como ( 73 - 74 ). Considerem-se dois deles:

- ( 75 ) D. Você dá esse pã mim que eu sô mais pequeninha?  
 (monte de fichas de jogo com que brincava junto com a mãe)  
 (D. 3;2 - A. T.)

A entonação em ( 75 ) é a de um pedido e não de uma pergunta que procura conferir uma hipótese como: "você está dando este pra mim porque eu sou pequenininha?". Se esta fosse a interpretação provavelmente o enunciado seria seguido de uma tag question . A mãe, aliás, interpreta o enunciado como um pedido. Note-se que enquanto ( 73 - 74 ) são formas mais fixas, usadas com extrema freqüência dos 2;7 aos 3;2, em ( 74 ) - a partir de alguns procedimentos lingüísticos - organizam-se certos 'princípios gerais' que dão certos privilégios a quem é "pequeninha". Neste sentido, ( 75 ) assemelha-se a ( 67 ). Só que, lá, "ser muito pequenininha" é razão para justificar a impossibilidade da irmã comer balas.

- ( 76 ) (Raquel, a irmã de D. mexendo nas coisas. Daniela agarra-a por trás)  
 D. Raquel, vem no colo porque é muito perigoso.  
 (D. 2; 9.21 - diário )

Sobre ( 76 ), gostaria de assinalar apenas que a mãe não faz no diário menção a um perigo iminente. Este enunciado parece organizar-se basicamente através de um recorte de esquemas de interação em que o adulto tira a criança de certos lugares, retira objetos da sua mão ou adverte sobre um perigo. Chamo atenção sobre o uso de "muito perigoso" que me parece um segmento não analisado usado no momento em que D. toma o papel de adulto; incorporando o seu argumento na justificativa do mando dirigido à irmã.

Para evitar uma enumeração exaustiva, farei uma apresentação extremamente sucinta dos outros casos desse grupo, desprezando pequenas diferenças entre eles. Chamo atenção apenas para alguns fatos mais expressivos. O primeiro mostra que algumas vezes y é a justificativa de uma ação programada ou em curso, recortada pela linguagem.

( 77) (D. põe o pirulito na geladeira)  
 M. Que é que você vai fazer?  
 D. Vão guardá esse pililito ,  
 que eu num gôto mais.  
 (D. 2;10 - diário )

Neste exemplo é importante chamar atenção para o papel da expressão "Não gosto mais de ". Viu-se em (72) que em um enunciado y por isso x., " eu gosto de você" também aparece. Ocorre como um x, mas em uma posição na cadeia que corresponde àquela de y nos enunciados x porque y. Ver-se-á ainda que, "gostar/não gostar de" está presente em outros tipos de procedimentos, também como x. Não se pode, pois, falar como em ( 73 - 74 )-de fixidez de sua posição. Mas, pelo fato de "eu não gosto mais" estar no lugar de "eu não quero mais", tem-se talvez a pista de que D. começa a configurar como justificativa segmentos que antes ocupavam a posição de x.

O segundo fato mostra que, nesta classe, por volta dos 2;10, aparecem os enunciados x porque y em que x pode ser considerado como um comentário, uma opinião e y sua justificativa.

- ( 78) (D. traz duas bonecas para colocar fraldas)  
D. Esta não (aponta para uma delas) porque essa num âbi, a perna; sô essa (aponta para a outra)  
(D. 2;10.3 - A.T. )
- ( 79) (penteando o cabelo da mãe)  
D. Assim num tâ feio porque num vai nos olhu, tâ bom? Ponto, assim tâ bonito.  
(D. 2;10.15. diário)
- ( 80) (D. fura dois potinhos de iogurte: um para ela, outro para o amigo)  
D. (dirigindo-se provavelmente à mãe)  
O dele é este aqui pequini-ninho, porque no meu eu fiz bem fulão.  
(D. 3;1.0 - diário )

O segundo tipo de procedimento - ainda pouco freqüente - é usado sobretudo para justificar ações muito específicas como tirar/botar roupa; calçar/descalçar sapatos. Estes enunciados se organizam muitas vezes como recusa a um mando da mãe para que a ação contrária se realize.

- ( 81) (D. tira a calça comprida. Dali a pouco a mãe insiste para vesti-la com a calça do pijama)  
D. Não, eu tô com calor , por isso é que eu tirei a calça.  
(D. 2;8.09 diário )
- ( 82) (D. tira a calça, meias e sapato)  
M. Não tira a calça que tâ frio.

D. Eu tô tirando o sapato porque eu tô com frio aqui no sapato.

(D. 2;9.21 - diário )

Para serem interpretados, é preciso que se reconheça nesses enunciados a relação de causa e efeito pressuposta, que é condição para que a justificativa justifique: "tirar/ botar roupa ou sapato e alterar a temperatura do corpo". Entretanto, em ( 83), ao dizer que está tirando o sapato pelas mesmas razões pelas quais a mãe proíbe que se dispa, D. mostra que não opera sobre essas relações. Este fato não só sugere que se duvide em ( 82) do domínio das relações semânticas de causa e efeito a nível abstrato, como indica que os termos tirar/botar roupa e frio/calor estão relacionados a um esquema interacional como um todo; sem que D. reconheça as relações específicas que cada um dos termos de x estabelece com aqueles de y em enunciados x porque y. Neste sentido, x e y não são procedimentos já totalmente analisados. Parece que ( 82) é um modo particular de argumentar. Uma de suas paráfrases seria: "estou tirando o sapato justamente porque estou com frio"; mostrando assim uma certa sintonia com o turno da mãe.

É importante assinalar na discussão desse tipo de procedimento que tanto em (81) como em ( 82), D. configura uma situação interpretável como de atribuição - a si mesma e à mãe - de conhecimento da relação causal pressuposta. A eficácia comunicativa do enunciado depende do reconhecimento por parte do interlocutor desse jogo de atribuições. Não se tem aqui a resposta do adulto

e assim se perde sua reação ao 'erro' da criança. Mas um terceiro exemplo - embora de um outro esquema interacional - pode mostrar como o interlocutor, que por um determinado momento assume o papel do investigador preocupado com a expressão de causalidade, suspende as condições habituais do diálogo e vai justamente perguntar a razão da justificativa que assenta sobre uma relação causal pressuposta.

- ( 83) (Barulho de talheres: es  
tão à mesa D., mãe e inves-  
tigadora).  
Inv. Cê gosta muito de canja?  
M. Sô que tá meio can/meio  
quente.  
Inv. É.  
M. (em voz baixa) Adoro  
canja.  
D. É... ispéla isfiã que  
tá quente.  
Inv. Tá quente, é. E por  
que num pode tomar quente?  
D. Porque não. O que que  
é isso?  
Inv. Isso é uma pulseira  
com uma medalha. É velhinha  
essa pulseira: foi da minha  
avô, da minha mãe e agora  
é minha.  
D. Sô vê? ("deixa eu ver")  
Inv. Que que cê faz prá es-  
friar sua sopa? (retomando  
a pergunta)  
D. (sopra)  
Inv. soprando, hem , mole -  
quinha?

(D.2;8.25.A.T.)

O ato de soprar tem evidentemente o valor de resposta, e à luz do que se discutiu sobre ( 81 - 82 ) deve-se pensar a possibilidade de interpretá-lo como o recorte de um segmento de um esquema interacional tantas e tantas vezes inscrito na história da criança: a situação de refeição. "Soprar" é um ato comum para esfriar comida, a-

livial dor de machucado na hora de botar remédio, etc. D. pode estar incorporado a ação do outro como incorpora um enunciado. O adulto oferece, com a pergunta, um possível efeito e pede a D. - como resposta - um outro elo da cadeia causal. Note-se ainda que a expressão da investigadora "soprando, hem, molequinha?" - forma indireta de cantar o contexto - sugere que ela interpreta o gesto de D. como o reconhecimento da relação causal entre "soprar-esfriar".

O terceiro tipo de procedimento é muito pouco freqüente. Caracteriza-se por um desdobramento do segundo termo do enunciado, geralmente expresso por uma relação aditiva.

( 84) (M. tropeça num taco mal pregado que se desloca)  
D. Eu num goto mais de você porque você colegô e tilô isso daí.

(D. 2;8.20 - diário )

( 84) é o resultado da coordenação de dois subsistemas. No primeiro a criança recorre a "não gosto de"que - vem se vendo - é típico dos enunciados x porque y no período do desenvolvimento em que o exemplo ocorre. No segundo relaciona ações/estados/eventos em y. O produto é um enunciado interpretável pelo adulto como uma cadeia causal entre "estado interno + ação + efeito da ação". A criança pode recorrer a outros tipos de construção, mantendo como característica deste tipo de procedimento o desdobramento de y.

( 85) (Hã duas máquinas de escrever; uma grande, que está quebrada (fora de uso) e outra pequena, em pleno funcionamento)  
D. Picisa consertã aquela gandi que eu estudei muito e

tã quebada de novo.  
(D. 2;10.19 - diário)

A justificativa é aqui uma situação fictícia . Não foi possível rastrear no "corpus" e na fala do adulto a relação entre "trabalhar/estudar/ usar muito, quebrar a mã quina". Mas, mesmo assim, arrisco-me a levantar a hipótese de que haja nesse enunciado uma incorporação de segmentos da fala do adulto enquanto procedimento aplicado a uma situação fictícia.

No quarto tipo de procedimento alternam-se os conectivos senão e que/porque. Há em x uma advertência, ordem, ou o reconhecimento de uma ordem do interlocutor, que se justifica pela exposição de um efeito em y, cuja indesejabilidade pressupõe-se partilhada ou reconhecida pelo interlocutor. A leitura das instanciações desse tipo de procedimento deve ser algo como: " [ Faça ou não faça x porque [se você não fizer ou fizer ] acontece y ] ". Note-se que a maior complexidade sintática que a presença de uma condicional encaixada acarreta, não é impecilho para que estes enunciados apareçam desde as primeiras sessões. É a condicional que, introduzindo a possibilidade de uma direção contrária àquela apontada pela ordem ou advertência, permite a alternância entre senão e que/porque.

( 86 ) (Episódio relatado no exemplo 38 ).  
(mãe insistindo para que D. explique porque o ratinho de borracha tinha caído).  
D. Agora pega, senão cai (jogando o ratinho de borracha)  
(D. 2;7.19. A.T.)

Em ( 87 ) observa-se um fenômeno semelhante à-  
quele já apontado nas respostas a por que? no momento em

em que há trocas de porque/para que ou o cruzamento dos dois conectivos (cf. 55 - 56 ) e (59 ). Em ( 87), na tentativa de recontextualização - através da extensão deste quarto tipo de procedimento a outras situações além daquelas de justificativa de advertência ou ordem - o que se observa é justamente um cruzamento que compromete a interpretação do enunciado. Perdem-se nesse movimento o sentido de algo que se delineia como um comentário "o meu fica de leite" e a sua possível relação com um estado físico: "senão que tá quente".

- ( 87) (M. põe o leite no cafézinho de D.)  
 D. O meu fica de leite, se  
 não que tá quente.  
 (D. 2;7.22 - diário)

O quinto e o último tipo de procedimento tem como característica principal o fato de se estabelecer entre x e y uma relação interpretável como causal. Neste sentido, ( 84) deve ser visto como um exemplo do terceiro tipo de procedimento pelo desdobramento de y; mas também como uma instanciação do quinto tipo pela possibilidade de se interpretar a relação entre x e y como causal. Observações semelhantes podem ser feitas a respeito de (72). O recurso a por isso não altera a possibilidade de interpretação da relação causal entre x e y. ( 72 ) é, portanto, um exemplo do mesmo grupo de ( 88 ).

- ( 88) D. Quêlo o pequenininho, u  
 ôto meu ! (relógio de brinquedo?)  
 M. Não quer?  
 D. Eu num gosto disso puguê  
 é da Fausta, viu?  
 Eu quêlo ôto (relógio)  
 (D. 2;9.3 - A.T. )



(notar que "eu num gosto disso" aparece no lugar de "eu não quero").  
(D. 2;9.3 - A.T.)

Como nos outros modos de construção já descritos, há situações privilegiadamente relacionadas como este quinto tipo de justificativas. São aquelas em que um impedimento, a impossibilidade de uma ação ou de um evento é relacionada com uma outra situação que se configura como sua causa.

(89) (D. pulando atrás da cortina)

D. Eu vô pulá aqui

.

.

Num tô vendo mais você...  
puque tô cun ... dida.

(D. 2;9.3 - A.T.)

(90) (D. tira o cinto do armário)

D. Agôla eu num consigo pô  
lá porque eu num alcanço  
Só se eu pulá, que vê? (pula).

(D. 2;9.24 - diário)

(91) (esta situação é relatada em (64). A. insistindo para que D. relate um episódio. D. mistura o jacaré de uma outra estória de um livro e o episódio que o A. quer ver contado: um passeio que fizeram juntas)

A. Ele pôs você dentro do carro? E/onde é que / que vocês fizeram?

D. Agora cê não ficou mais bava comigo?

A. Mas eu não tô brava com você.

D. Num fica?

A. (clique, indicando negação)

D. Então deixa eu olhá pã cá que/que eu não consigo falá puque / puque meus olho é azul.

A. Ah, você não fala porque seu olho é azul? (interpre-

ta como uma brincadeira).  
 (A. e D. riem)  
 (D. 9:11.10 - A.T.)

Em uma situação em que ficção e realidade se misturam, a relação que D. estabelece entre "olhar para um ponto/não poder falar e ter olho azuis" é mais facilmente interpretável como uma brincadeira, como faz o adulto. A criança descobre a eficácia da 'fórmula' e repete o argumento mais duas ou três vezes no decorrer da sessão. Por outro lado, tanto (90) quanto (91) apresentam fenômenos ainda raros: em (90) justificativa e condição combinam-se em um só episódio. Em (91) D. relaciona o que diz o interlocutor com um enunciado x porque y porque z, via então. Neste exemplo combinam-se dois procedimentos. O primeiro passível descrito como do primeiro tipo; em que x parece ser uma programação de ação e y sua justificativa. y, por sua vez, recorta uma situação de impossibilidade de ação configurada como x de uma outra justificativa.

Com a descrição das justificativas tem-se um panorama geral dos modos de construção do porque entre 2;7 e 3;2. Uma parte do corpus acha-se assim circunscrita: perguntas, respostas e os enunciados x porque y. Estes últimos, ao mesmo tempo que se constroem através de procedimentos variados, revelam sua origem e quase restrição a um pequeno número de esquemas interacionais. Os 'erros' mostraram, de um lado, como se reorganizaram as justificativas quando recontextualizadas ((77);(87)). e, de outro, como em um procedimento vinculado a um esquema interacional como um todo, os

seus termos, x e y, são muitas vezes não analisados ( 82).

Comparem-se os limites dos enunciados x por-que y; sua dependência de um pequeno número de esquemas de interação, com a variedade de perguntas com por que?. Desde o operador de discurso às primeiras manifestações de conflito socio-cognitivo. Não seria plausível perguntar se a criança não opera sobre perguntas e justificativas como dois sistemas ainda separados? Tomando-se também os 'erros' que aparecem no grupo de respostas a por que?, as superposições de porque/para que não se observam nos enunciados x porque y, não seria ainda plausível pensar na não-coordenação desses três sistemas? Karmiloff-Smith (1979), em um estudo sobre determinantes e referência no desenvolvimento lingüístico de crianças de três a doze anos, descreve fenômenos que apoiariam esta hipótese. Inicialmente a criança toma os artigos como unifuncionais e o desenvolvimento consiste justamente na atribuição a uma série de morfemas, "homônimos e unifuncionais" (1979:224) , o estatuto de morfemas plurifuncionais. No nosso caso, a criança poderia estar lidando com por que?/porque como conectivos homônimos e unifuncionais o que explicaria em parte a 'independência' dos três sistemas em um determinado momento do desenvolvimento lingüístico de Daniela.

Como o por que? e as respostas a por que?, é como atividade dialógica que as justificativas devem ser compreendidas. Dizer x porque y é situar o diálogo atribuindo ao interlocutor certos conhecimentos, intenções ou necessidades/vontade de saber; objetivando ou configurando de um determinado modo os eventos , abrindo ou restringindo possibilidades de respostas. Os dife-

rentes procedimentos na construção desses enunciados são a instanciação de perspectivas distintas, em que implícito e explícito recortam os elos de uma cadeia de justificativas e determinam o modo como interpretá-la. Por exemplo, enquanto o segundo tipo de procedimento pressupõe uma relação causal ( 81- 82), o quinto configura essa relação (89-90-91). "Pressuposição" define-se assim como aquilo que - não dito - deve ser conhecido para que se interprete um enunciado. As observações feitas a respeito da construção das séries temporais causais elaboradas por Piaget (ver. pag. 42), parecem ganhar evidências empíricas nesta discussão sobre os enunciados x porque y. Procurou-se mostrar a linguagem como atividade capaz de instaurar uma perspectiva que determina - entre outras coisas - a interpretação de uma situação como "causa" ou "efeito" de outra; mesmo quando se duvida do domínio das relações de causa e efeito neste período do desenvolvimento lingüístico. A atualização de uma perspectiva é pelo menos parcialmente determinada pelas representações <sup>3</sup> que a criança faz de si e do seu interlocutor. Cada instanciação de x porque y revela um movimento que delinea ao mesmo tempo o perfil do outro e o da própria criança representando-se o interlocutor como conhecendo ou desconhecendo um estado de coisas, como capaz de aceitar um determinado y como justificativa de x. A atividade conjunta tão flagrante no jogo de perguntas e respostas é aqui mais abstrata. É preciso entretanto dizer que não se atribui necessariamente uma realidade psicológica a essas representações. Cada instanciação, cada organização de um enunciado mostra como elas se dão na linguagem e por ela. Por outro lado, as respos-

tas do interlocutor são formas mais explícitas de colaboração no sentido do enunciado. Em (91) o adulto toma a justificativa de D. como uma brincadeira. O riso vem depois da sua interpretação. Em (83) o ato de soprar é tomado como conhecimento de uma relação causal. Já em (82) e (87) não se tem a resposta do adulto, mas pode-se imaginar que uma e outra situação poderiam dar lugar a um impasse ou a um conflito sócio-cognitivo se a mãe apontasse o 'erro' quanto à relação de causalidade em (82) ou o comprometimento do sentido em (87).

Até agora os enunciados com por que?/porque foram discutidos pelo prisma dos turnos que os constituem, isto é: dos processos dialógicos gerais que subjazem à construção de perguntas, respostas e enunciados x porque y. Estendo agora o mesmo prisma de análise aos enunciados p então q e se p então q/ se p,q. De um lado, "inferências" e posteriormente "hipóteses" e "condições" são - juntamente com as justificativas - enunciados bastante frequentes no corpus de Daniela e, posso adiantar, no de Veronica também. Mas não se trata apenas de uma questão de frequência: esses enunciados integram-se gradativamente no processo de aquisição da linguagem em unidades mais amplas em que, por exemplo, justificativa e inferência se combinam. Esses dois aspectos - frequência e a integração gradativa - confirmam o que se viu na introdução deste trabalho: leis, inferências e hipóteses são sempre postas em relação. Estas reflexões justificam em parte o recorte dos corpora.

Antes de prosseguir e antecipando a discussão

sobre então/se, um ajuste terminológico deve ser feito. Chamarei de "inferência" a ação pela qual a criança, ao tomar um enunciado p como "verdadeiro", vai ligá-lo a um outro enunciado q. "Verdade" aqui não pode significar mais do que o consensual na interação. Portanto, p é de algum modo partilhado entre criança e interlocutor: "já que conhecemos p ou já que você e eu estamos de acordo sobre p, posso dizer q".

### II - 3 . Das inferências às suposições

No período do desenvolvimento lingüístico considerado neste capítulo convivem diversos modos de construção de enunciados com então se/então ou se. Em um artigo anterior (de Castro Campos, 1985 ) trato de alguns desses fenômenos analisados nos corpora de Daniela e Veronica no período que vai dos 2;7 aos 5;0. Restrinjo nesta discussão o número de sujeitos, mantendo apenas o "corpus" de Daniela e atendo-me a apontar fatos relativos ao período entre 2;7 e 3;2.

O primeiro ponto importante diz respeito ao uso freqüente do então como elemento de ligação entre a fala do interlocutor e a da própria criança. Depreende-se com facilidade que o seu uso no corpus é privilegiada - mente interturnos. O primeiro enunciado podendo ser considerado como algo que serve de ponto de partida para um q que o então introduz. Há dois processos básicos de construção conjunta com o então. No primeiro, um enunciado é construído principalmente pela conjunção de dois turnos: um que contém uma asserção, um mando, ou uma proposta do interlocutor; outro que se constitui como um tipo de resposta que incorpora e expande o enunciado anterior. A expansão marca o acordo, o assentimento face à direção indicada pelo enunciado do interlocutor (92), a insistência de um pedido (94) ou mesmo uma ameaça (93). Não considerarei neste trabalho ocorrências de então que geralmente vem seguidas de aí e que introduzem, trechos de narrativas ou relatos.

O então só será considerado nas narrativas quando estiver ligando dois turnos de uma inferência. Sejam ( 92-93-94 ) exemplos deste primeiro tipo de então.

- ( 92) ( Novamente o episódio de brincadeira de jogar ratiinho de borracha do exemplo (38) ).  
 D. Com as duas mãos.  
 M. Com as duas mãos. Pronto, peguei.  
 Um, dois e ...  
 D. Eu pego.  
 M. Pegô, desse jeito é fácil né, Daniela?  
 D. Então você/você pega/você pega assim, ô.  
 M. Uh, consegui.  
 (D. 2;7.19 - A.T.)

- ( 93) (D. recusa-se a fazer o que a mãe lhe pede: jogar uma folha de papel no lixo)  
 M. (diante da recusa diz que ela mesma vai jogar)  
 D. Então eu vou com meu pai trabalhã. Isso mesmo, e você não vai.  
 (D. 2;8.21-diário)

- ( 94) (D. quer a todo momento regular o microfone. M. explica)  
 M. Ih agora. Mas se você/olha, deixa eu te explicar uma coisa: se você pegar o microfone e falar assim:tum, tum, tum, tum. Daqui prá lá, daqui prá lá no microfone, a gravação vai sair ruim.  
 D. Então deixa eu sigulã.Num faz mais isso.  
 (D. 2;11.3. A.T. )

O segundo tipo de construção indica uma atividade de mais complexa na cadeia de interação e uma estratégia mais elaborada para inserir o discurso do interlocutor na construção do seu próprio discurso. Esta forma mais complexa caracteriza-se pela inclusão de, no mínimo, três turnos



na interação criança/interlocutor. Como nos por que?, há geralmente no primeiro uma pergunta da criança, seguida de uma resposta do adulto comprometendo-se de alguma forma com a pergunta da criança, mais então e um q exprimindo um pedido ou outro enunciado que não interpretável como pedido ou proposta de ação.

- ( 95) (D. sabe que à tarde, pouco depois da escola, as portas das lojas se fecham por que já estive na cidade vendo as portas fechando)  
 D. A porta da loza zã abiu?  
 (repete a pergunta três vezes)  
 M. Ah! se a porta está aberta?  
 D. É.  
 M. Tã.  
 D. Então vamo na cidade.  
 (2;7.17-diário )

- ( 96) (Brincando de fazer camping com o pai)  
 P. Agora vamos sair da barracuinha.  
 D. Por que? Pu que pai?  
 P. O que?  
 .  
 .  
 .  
 D. Po que, pai?  
 P. Porque o que, hem?  
 D. Po que nós vamu saí?  
 Vamu i?  
 P. Vamos.  
 D. Intão vã. A/a/aqui você, aqui (dentro da barraca)  
 (D. 2;9.22. A.T.)

- ( 97) (D. acaba de marcar um episódio fictício e deseja que A. aceite o papel de testemunha desse episódio)  
 D. Cê tava lá, num tava?  
 A. Eu não tava não.  
 D. Por que?  
 A. Ah, eu não sei onde é que eu tava.

D. E a Tonha?  
 A. Não sei, a Tonha tava lá?  
 D. Tava.  
 A. Hum.  
 D. Cê mola lá, num mola?  
 A. Eu moro.  
 D. E/então cê tava lá, num tava?  
 A. Ah, mas vai ver que eu estava passeando.  
 .  
 .  
 .  
 Eu não tava passeando?  
 D. Não tava!  
 A. Eu tava lá em casa?  
 D. Tava.

(D.2;11.10 A.T. )

Casos como ( 95 - 96 - 97 ) podem ser considerados como inferências segmentadas. Sua principal característica é a inserção da fala do interlocutor entre p e q. Quanto a ( 95 ), o diálogo parece, ali, claro: com a pergunta da criança e a resposta da mãe, está garantida pelo menos uma das condições de validação do pedido que vem em forma de inferência. A garantia da sua aceitação está justamente no compromisso assumido pelo adulto com a resposta à pergunta de D.. ( 96 ) é uma retomada da proposta de ação depois do acordo do interlocutor: "já que você está de acordo, então vamos". Em ( 97 ) vê-se que, em torno de um episódio fictício, D. procura obter do adulto a confirmação da sua presença como testemunha do próprio episódio. À expectativa negada, segue-se o por que?. A resposta do adulto deixa lugar para dúvidas e D. - por um processo de inferência - procura obter uma confirmação. Ao mesmo tempo que o adulto mostra a contradição na conclusão do seu raciocínio, lança nova dúvida que faz com que o diálogo se prolongue.

Da descrição do processo de construção de dois

turnos e deste que acabo de mencionar, quero salientar alguns aspectos relativos à introdução de p no diálogo. Do mesmo modo que a retomada da fala do interlocutor é diversa nos diferentes mecanismos de construção dos enunciados com por que?, parece evidente a diferença entre os enunciados com então. Nos casos como ( 95 - 96 - 97 ), a pergunta inicial que visa a obter o comprometimento do interlocutor serve de quadro ou base para um comentário que o então introduz. É claro que não há aqui algo 'dado' no mesmo sentido em que isto se dá nas construções de dois turnos ( 92 - 93 - 94 ). Efetivamente, há nelas uma incorporação do turno imediatamente anterior e uma integração deste ao enunciado que o então introduz. Em ( 95 - 96 - 97 ) p ganha o sentido 'daquilo' sobre o que se obteve a adesão do outro'. A partir da adesão do interlocutor é que a criança tira a conseqüência que, na maioria das vezes, vem sob a forma de um pedido. O comprometimento é a expressão da negociação.

Há na literatura lingüística, em torno do debate sobre tópico e comentário, alguns conceitos que interessam à questão da construção de inferências pela criança. Adamec (1966) define tópico (para o autor: foundation) como "a parte da sentença que é dada, conhecida ou completamente evidente e que funciona como ponto de partida para a transmissão da informação em questão" (citado em Dahl 1969: 8). Dahl que considera os conceitos de tópico e comentário de Adamec (foundation e nucleus) como um dos mais intuitivos da literatura, reconhece entretanto que falta nesta definição clareza suficiente para que se identifique o que é "dado, conhecido, e completamente evidente". Penso que um

dos critérios de identificação de "completa evidência" é justamente o assentimento do outro que traduz uma situação de negociação. Segundo Orlandi (1983), uma das importantes funções do tópico é estabelecer um começo, um lugar na incompletude ou indeterminação que caracteriza o momento de instauração da interação verbal. O exemplo (97) ilustra a dificuldade de D. para estabelecer este começo 'lugar comum' entre ela e o adulto.

O então é, até 3;2, um instrumento privilegiado na construção de inferências enquanto operações interturnos. São ainda muito raros os casos de então em enunciados de um único turno.

- (98) (o pai dá para D. um recado que um amigo mandou: um abraço e um beijo).  
 P. Ele (o amigo) perguntou se você não ia casar com ele.  
 D. Que?  
 P. Ele perguntou se você não ia casar mais com ele  
 .  
 .  
 D. Não, pu/puque o/ele/ele/ele/ff/ele/ff/ fala do jeique ele fala e num qué casã, então eu vô casã, então eu vô casã o/com o Dodô, agora.  
 P. Ah ê?  
 D. É.

(D. 2;10.2 A.T.)

(98) é um exemplo que procura coordenar a justificativa de uma recusa e uma inferência ou conclusão. Aos 2;10, este tipo de atividade ou tentativa acarreta provavelmente a hesitação na resposta de D. . Neste exemplo a justificativa toma o lugar de uma premissa que não é dada pelo outro, nem negociada através da troca de perguntas

e respostas. Nos enunciados de um único turno p é pressuposto como algo partilhado ou conhecido; p é, portanto, tomado como verdadeiro. Daí a possível leitura de (98) : "não, porque já que ele fala do jeito que ele fala... então eu vou casar com o Dodo".

Se de um lado o uso de então intraturnos é pouco freqüente, de outro verifica-se que desde 2;7 D. já recorre à estrutura se/então em que o segundo operador está geralmente ausente. Tal fato é, aliás, também comum na linguagem adulta. São ricas as relações que a estrutura se/então manifesta. (99 - 100) são raros exemplos em que o então justamente aparece.

- (99) (Irmã de D. está chorando).  
D. Se você não chorá mais, eu gosto de você.  
Se você chorá eu num gosto mais de você.  
(irmã para de chorar)  
Você parou de chorá, então eu gosto de você.  
(D. 2;7.16-diário)

- (100) (D. no carro com a mãe que dá a partida).  
D. Se você não guia, o carro num anda né, mãe?  
M. É.  
D. Se você guia, então o carro anda, né?  
(D. 2;7.23)

A presença do então em exemplos como (99-100) está provavelmente relacionada com um exercício parafrástico mais amplo indicativo de um momento no aprendizado ou construção dos enunciados do tipo se/então. Efetivamente D. explicita não só um operador (então), como o que está implícito nos primeiros enunciados de cada um dos exemplos. O exercício parafrástico pode ser encarado como um tipo de atividade epilingüística que pelo desdobramento dos enun -

ciados e explicitação dos implícitos torna transparente um momento da construção do objeto lingüístico (cf. também de Lemos inédito) . ( 99) é um tipo de condicional que exprime a negociação de uma suposição em função do seu conseqüente . Para obter o assentimento do interlocutor com p, a criança compromete-se com q. A adesão do interlocutor é de certo modo garantida pela promessa de q. Do êxito da negociação - a irmã para de chorar - é extraída a conclusão. Neste mesmo tipo de enunciado a negociação de p através do comprometimento da criança com q pode seguir outros modos de relação. Por exemplo, q pode conter uma ameaça caso não haja acordo sobre p. É o que, aliás, ocorre no segundo enunciado em ( 99).

O exemplo (100) é interpretável como uma condicional stricto sensu. Exprime uma regularidade entre "guiar" e "carro andar". Neste caso, p é um fato observado tanto pelo adulto quanto pela criança: mãe sem dar a partida ("se você não guia"). Por outro lado q é também óbvio: carro parado ("o carro num anda"). O gesto da mãe, dando a partida no carro, provoca a seqüência de enunciados. A regularidade da relação é marcada pela forma semi-genérica dos enunciados.

Um outro enunciado (101) mostra como a criança negocia um pedido, procurando comprometer o adulto com a indesejabilidade de q, através da exibição da sua conseqüência r ("depois eu solo"). Extraíndo q como conseqüência de p (o pai não deixa D. fazer o que quer), procura obter assim o acordo quanto a -p.

(101) (D. quer ir ao Eldorado ,

para dar uma volta na esca-  
da rolante).

M. Pede pro seu pai ( que  
vai levã-la)

D. Se o meu pai num dessã eu  
num vô. Depois eu sólo.

(D.2;10.19-diário)

Observe-se ainda (102) que é um exemplo pecu-  
liar:

(102) (D. e M. discutindo como a-  
comodar os hóspedes que vi-  
rão para o aniversário  
das crianças, visto que ha-  
verá muitas pessoas)

D. Uai, mas se ganhã mesi -  
nha, daí, pode sentã.

(D.2;11.26-diário)

Nele não há nem a expressão de uma relação re-  
gular nem propriamente a negociação de uma premissa. Entre-  
tanto, "se ganhar mesinha" é uma condição quase que garan-  
tida: D. sabe que vai receber a mesa de camping efetivamen-  
te. O "uai, mas..." parece marcar uma certa obviedade; um  
lembrete de que a solução está ali, ao alcance de todos. O  
se neste enunciado tem o sentido de já que das inferências.

Aos 3;1.13 aparecem as primeiras tentativas de  
construção de um novo tipo de relação se/então, indicando  
um caminho para as contrafatuais. Comparadas aos dados de  
Bates (1976) sobre sujeitos italianos, essas manifestações  
parecem relativamente precoces. As crianças italianas en-  
saiam suas primeiras construções por volta dos 3;6, recor-  
rendo a uma grande variedade de tempos verbais para res-  
ponder a perguntas condicionais contrafatuais.

Na verdade, até por volta de 3;3, nos dados de D., só há  
dois casos de enunciados relacionados com a construção fu-  
tura dos contrafatuais. Embora ainda raros, esses exemplos  
atestam a tentativa de construção de uma hipótese cuja

pressuposição é sua própria negação e a extração do seu conseqüente.

- (103) (D. olha a sandália da mãe)  
D. Que sandália bonita! Se fosse minha eu gostava dela).  
(D. 3;1.13-diário)

- (104) (D. observa o tamanco novo da mãe).  
D. É seu, mãe?  
M. É.  
D. Se eu fosse grande, eu compasse sozinha um sapato pã mim.  
(D. 3;2.22-diário)

Dois outros usos de se devem ser mencionados ainda que também muito raros nos dados. O se como tentativa de contra-argumentação e o se (105) precedido de sô que indica que uma sô coisa é causa ou condição para que q ocorra (106).

- (105) (D. sugere à mãe que compre uma "chacrosona". A palavra surge em oposição a "chacri<sup>n</sup>ha" que a mãe diz ser lugar de criança e não de adulto, como justificativa para a recusa de acompanhar D. à escola).  
M. Uma chãcara prã gente morar?  
D. É.  
M. Hã Não tem dinheiro.  
D. Ma/mas se cê vai tabalhã e volta.  
(D.3;2.8-A.T. )

- (106) (D. tira o cinto do armário)  
D. Agola eu num consigo pô lá puique eu num alcanço.  
Sô se eu pulã, quê vê? (pula).  
(D. 2;9.4-diário)

O que se examinou até agora mostra que os enun<sup>ci</sup>ados com então e se/então estão, pelo menos em parte, re



lacionados com a suposição de um compromisso do outro estabelecida através de inferência. Este compromisso é muitas vezes garantido pela retomada negociada de um ato-lingüístico ou não lingüístico - do interlocutor. Negocia-se assim uma premissa e afirma-se uma consequência. O processo de inferência completa a negociação.

Entre dois turnos o então incorpora o primeiro expandindo-o com uma conclusão. A premissa é dada pelo interlocutor que assim assume o seu compromisso com a verdade de p. No jogo de perguntas e respostas o então marca a adesão do outro e introduz a consequência. A estrutura se/então mostra momentos de negociação (101) ou recuperação de episódios dialógicos passados em que a premissa já é conhecida pelos interlocutores ao longo da sua história interacional. Há casos, entretanto, em que ainda não se vê claramente em que medida a construção de um enunciado é determinada pela situação dialógica atual ou pela história interacional. Nos raros enunciados de um único turno com então, já não é o outro que indicando uma perspectiva, fornece a premissa. Também já não há negociação explícita entre criança/interlocutor. Toma-se p como verdadeiro e extrai-se uma consequência. Por outro lado, (100) é a expressão de relações regulares entre esquemas de ação e diferentes estados de coisa no mundo através de um enunciado condicional.

O propósito deste capítulo foi o de delinear um mosaico de enunciados que, pelas suas relações, justifique o recorte de um corpus. Os processos descritos não são, provavelmente, característicos apenas das classes estudadas.

A pergunta feita ao final da discussão sobre justificativas, caberia também ao término da análise de outras classes, podendo esses processos revelarem-se como instrumentos muito mais amplos para a construção de uma hipótese em aquisição da linguagem. O recorte realizado traz portanto, e de antemão, o limite da não exaustividade. Pôde-se, contudo, descrever atividades que determinam, pelo menos, a construção das justificativas, de inferências ou conclusões, de condições e hipóteses. Estes fenômenos compõem um quadro suficientemente abrangente e passam a constituir assim o corpus deste trabalho.

II - 4 . Considerações finais

Na tentativa de delinear um corpus , foram discutidos neste capítulo fenômenos que interessam de perto a questão da construção da linguagem pela criança. O primeiro deles é muito geral, diz respeito ao papel da alternância de turnos como constitutiva do processo de construção de grande parte dos enunciados discutidos. Os de um único turno foram considerados como procedimentos mais complexos, apesar de presentes desde o momento em que os "dados" começam a ser levantado. Enquanto os enunciados de dois ou três turnos se organizam por etapas e com a participação efetiva do interlocutor, os de um único turno são construídos exclusivamente pela criança. Entretanto, procurou-se mostrar que na instanciação de uma perspectiva que cada enunciado toma, é possível rastrear o papel do interlocutor: nas atribuições de intenções, conhecimentos/desconhecimentos de um estado de coisas. As pressuposições, o recorte dos elos de uma cadeia justificativas ou os processos de negociação de suposições ou pedidos parecem revelar esse jogo de atribuições.

O segundo fenômeno é também muito geral e está em parte incluído no primeiro. Observa-se pela discussão dos enunciados que nem sempre é possível relacionar "maior complexidade" de um procedimento e aparecimento mais tardio na seqüência de emergência. Falou-se em diferentes frequências, em 'erro', mas sem relacionar sempre e especificamente a uma complexidade dialógica, ou pragmática e semântica. Na dificuldade de se estabelecerem relações gerais entre es

ses aspectos do desenvolvimento, procurou-se neste capítulo compreender "complexidade", "momento de emergência e frequência", "erros", etc... na particularidade de cada procedimento.

No que diz respeito às perguntas, pôde-se compreender neste capítulo a função do por que? - operador ( 1 - 4 ), assistemático com relação aos enunciados a que se articula e sistemático com relação ao papel que atribui ao adulto e em que este se reconhece. Ao lado deste por que? 'vazio', perguntas mais sistemáticas: nas situações que parecem violar normas do diálogo ou do mundo físico e social ( 5 - 8 ), ( 16 - 19 ) e ( 27 - 28 ). Embora menos freqüente, já se notam as primeiras associações entre por que? e os enunciados que contêm alguma forma de negação ( 10 - 12 ). Por outro lado, também pouco frequentes são os por que? que aparecem depois de uma asserção do interlocutor que associa uma mudança de estado a um evento (13). Muito raros, se comparados com número de por que? face às situações de violação de expectativas, são as perguntas associadas a um fato novo ou não esperado ((9) e (15)).

A discussão em torno das perguntas levantou a questão da indeterminação do escopo do por que?. Fato interessante é que é através da reação do interlocutor que se torna possível confirmar a intuição sobre esta indeterminação. O adulto ora responde elegendo o escopo da pergunta ( 2 - 4 ), ( 14 - 15 ), ora pedindo à criança que precise sobre o que incide o por que? ( 1 ), ( 3 - 4 ), ( 8 ) e (13), ora recorrendo a paráfrase repetindo a explicação (2), (4), (15) e ( 16 ), ou ainda expandindo a justificati

va ( 16). De uma maneira ou de outra o comportamento do adulto é de tornar explícito aquilo que ainda não é partilhado na interação.

No por que? interrogativo o papel constitutivo da alternância de turnos pôde ser mais especificamente comprovado em um tipo de construção presente desde os 2;7. A criança assume o papel tanto daquele que pergunta como da aquele que se coloca no papel de fornecer a justificativa (34 - 37). As diferenças entonacionais mostram claramente que ela refaz os turnos, configurando a diferença de papéis. Os exemplos citados puderam mostrar os diferentes modos pelos quais a criança toma o papel e o ponto de vista do interlocutor, forma explícita de representação do outro.

Gostaria ainda de chamar atenção para dois fatos observados neste capítulo. Em certos episódios, perguntas genéricas ou semi-genéricas são seguidas de uma resposta do adulto e depois de um por que? sempre interpretado como relacionado com os dois turnos que o antecedem ( 18 - 20 - 22 - ). A forma genérica ou semi-genérica não se acha ainda integrada ao por que? em um único turno, constituindo uma só pergunta. Mas não estaria esta alternância de turnos indicando uma integração futura? A pergunta faz sentido na medida em que foi assinalado neste capítulo que, em bora outros tipos de por que? de um único turno tenham sido encontrados desde a primeira sessão no "corpus" de D., a redução de turnos foi discutida neste capítulo como um índice de mudança qualitativa.

Por outro lado, duas outras perguntas mostraram também um maior grau de complexidade. Sobretudo, se compara

das ao por que? 'vazio'. Tanto (26) quanto (31) já revelam um por que? ganhando conteúdo e especificidade de escopo, indicando que novos produtos estão se incorporando neste ponto do processo de construção.

Na discussão sobre as respostas da criança aos por que? do interlocutor ficou clara a insistência por parte da mãe e da investigadora em criar situações de resposta a por que?. Circularidade e não-resposta puderam assim ser interpretadas algumas vezes em função da impropriedade da resposta do interlocutor (por exemplo, (38), (40), (44)). Por outro lado, circularidade pôde ser analisada em termos de re-assunção de intenções; justificativa do próprio ato de dizer. Através de três exemplos (52-53-54) pôde-se justificar esta hipótese: neles as respostas circulares combinam-se com uma justificativa de ação, mando ou juízo sem que se crie qualquer redundância ou argumento tautológico.

Três fatos discutidos com relação às respostas devem ser relacionados para dar conta de possíveis direções do desenvolvimento lingüístico de D. . Um deles é o cruzamento de porque/para como resposta a por que? (55 - 56) e (59). Esse fato foi interpretado como um momento de organização dos dois procedimentos. Esta nova organização acarretaria um desequilíbrio entre duas perspectivas: uma que configura um estado ou evento que antecede o que se justifica e outra que toma como perspectiva estruturante a finalidade. O segundo fato diz respeito às hesitações, pausas e autocorrekções (61 - 63) compreendidas como manifestações do comportamento meta-procedimental ou epilingüísti

co. Isto seria indicativo de que a criança começa a tomar a linguagem como um objeto de conhecimento. Finalmente, é preciso lembrar que mesmo nos casos em que as respostas pareciam ajustar-se à pergunta do adulto, não se interpretaram essas ocorrências como garantia de correção sintático-semântica ou cognitiva.

Esta cautela parece válida na medida em que a análise dos enunciados x porque y mostram o quanto os procedimentos estão ainda restritos a certos esquemas de interação. Os "erros" foram atribuídos à modificações na estrutura do procedimento (77), à não analisabilidade de segmentos ligados a um esquema interacional como um todo (82), e a um cruzamento entre dois procedimentos no momento em que há justamente tentativa de estender um dos procedimentos a outros esquemas (87). As restrições de um lado, os "erros" de outro, foram as razões para se duvidar do domínio das diferentes relações que podem ser estabelecidas entre x e y quando ligados por porque/que ou senão.

Foram identificados cinco tipos de procedimentos na organização dos enunciados x porque y. O primeiro e o quinto mostraram-se os mais frequentes; sobretudo o primeiro. Entre estes dois grupos mais numerosos a diferença está no fato do quinto tipo de procedimento além de instaurar - como o primeiro - uma justificativa ao que se diz em x, possibilitar, pelas relações que se estabelecem entre x e y, uma interpretação causal.

Os cinco procedimentos levantados no corpus de D. puderam ser identificados na medida em que se consideraram os diferentes recortes que o jogo de implícito e ex -

plícito opera sobre os elos da cadeia de justificativas. Estes recortes, por outro lado, dependem, pelo menos parcialmente, das representações que a criança faz da situação de interlocução.

É importante chamar atenção para o papel da negação nos enunciados x porque y. Primeiro porque muitos deles contêm em x uma marca explícita de negação ( 78 - 79 ), (81), (84) e (88 - 91). Segundo, porque parece possível interpretar as justificativas de mando ( 73 - 76 ) e ( 86 ), de ação ou proposta de ação ( 77 ) e ( 82 ) , como pressupondo a negação de uma situação vigente, com vistas à instauração de um novo estado de coisas; ou - ao contrário - de uma possível mudança que o mando procura sugtar. Dentro dessa perspectiva ampla, de negação também pragmática, é possível relacionar grande parte dos enunciados x porque y e os inúmeros casos de por que? em situações que parecem violar/negar normas ou expectativas. Nas perguntas de dois ou três turnos, um enunciado ou ação do interlocutor nega uma expectativa e é seguido de por que?. O turno do interlocutor é recortado pela pergunta como um x. Nas de um único turno, um x, tomado como escopo da pergunta, configura uma situação que envolve uma violação de expectativa. Viu-se também que entre 2;7 e 3;2 começam a aparecer os por que? - pergunta depois de enunciados do interlocutor que expressam alguma forma de negação. Finalmente, nos enunciados do tipo x porque y, como foi observado agora, o primeiro termo contém algum tipo de negação. Apenas os exemplos (80) e (87) não seriam explicados do mesmo mo



do. Levando-se em conta os problemas de interpretação já assinalados sobre ( 87), resta o tipo de instanciação representado por (80), que parece diferir dos demais.

A negação, neste momento do desenvolvimento lingüístico, seria um dos primeiros pontos comuns entre os sistemas de pergunta e justificativa sobre os quais a criança parece operar isoladamente.

Lembre-se a respeito dos procedimentos x porque y que o exemplo (90) mostrou uma combinação ainda rara: em x D. fala da impossibilidade de uma ação, justifica e aponta uma condição para que a ação seja possível.

Enquanto a negação parece ligada à organização dos enunciados x porque y, viu-se que o acordo sobre p é condição fundamental para a construção de inferências. Nos enunciados de dois turnos p é 'dado' pelo interlocutor ( 92 - 94 ); nos de três, é negociado ( 95 - 97 ). São ainda raros os enunciados p então q de um único turno. Neles p é tomado como uma premissa aceita ou como um objeto partilhado. O exemplo que ilustra estes casos (98) mostra também a combinação de uma justificativa e inferência numa resposta a por que?.

No período focalizado neste capítulo, aparecem também negociações de suposição (99) ou de pedidos (101) e a expressão de relações regulares (100) através de enunciados como se p, então q / se p, q. Um exemplo muito peculiar (102), pôde mostrar que o se, em certos casos, pode ter o sentido próximo ao de já que configurando p como conhecido ou partilhado. A relação entre p e q em (102) pode, portanto, ser tomada como a de uma inferência.

Finalmente, é interessante assinalar que a partir dos 3;0, surgem as duas primeiras tentativas de construção de um novo tipo de relação entre p e q (103 - 104). Elas parecem mostrar um caminho para as contrafactuais. Mas só os dados futuros permitirão uma discussão sobre es ses enunciados nos corpora. O mesmo pode-se dizer sobre o se introdutor de um contra-argumento (105) ou o uso de sõ se (106) interpretável como única condição para que uma ação se torne possível.

## NOTAS DO CAPÍTULO II

- 1 - Ver neste mesmo capítulo a análise dos enunciados do tipo X senão Y, até 3,2.
- 2 - A questão da (re-) assunção de intenções será discutida a propósito das respostas circulares.
- 3 - Ver Vogt, C. (1980) para o conceito de "representação" no sentido que emprego aqui.

III - OS ACHADOS: ANÁLISE DOS DADOS  
DE D. E V. DE 3;2 A 5;0

Os processos gerais tomados como parcialmente explicativos do desenvolvimento lingüístico de D. entre 2;7 e 3;2; podem ser reconhecidos, tanto nos períodos posteriores do mesmo corpus, quanto nos dados de V. que foram levantados a partir de 3;2. O mesmo pode-se dizer dos tipos de procedimentos descritos com o objetivo de salientar o particular a cada uma das manifestações desses processos: perguntas com por que?, respostas a por que?, enunciados do tipo x porque y, se p então q, p então q, etc... A descrição feita para um sujeito e para um determinado período, é pertinente para os dois corpora e para os períodos subsequentes. Em razão desses fatos, quando não houver diferenças individuais, os exemplos serão escolhidos ora de um ora de outro conjunto de dados.

Neste capítulo serão discutidas sobretudo as características evolutivas de cada um dos procedimentos estudados no capítulo II. O nível de analisabilidade dos enunciados será discutido a partir de critérios já utilizados no capítulo anterior: restrição ou diversidade de contextos, fixidez ou variação dos constituintes que ocupam os lugares de x, y, p ou q em enunciados do tipo x porque y, se p então q, etc... e ainda os 'erros' que se observam no decorrer do desenvolvimento.

III - 1 . Retomando perguntas e respostas

III - 1.1. As perguntas

Falar sobre o por que? no longo período do desenvolvimento lingüístico que este capítulo focaliza, é em parte reafirmar o que já se disse sobre o primeiro período. O por que? - operador, por exemplo, pode ser encontrado nos corpora até os 5;0. E sabe-se que ele também está presente na linguagem do adulto. Mas, se por um lado pode-se ainda observar episódios em que a criança recorre à estratégia descrita por de Lemos (1975), por outro, é possível reconhecer uma nova função dialógica em alguns dos por que? - operador: a de insistir em um pedido. Nos dois exemplos que se seguem, esta função é muito clara. No primeiro, D. não repete parte do enunciado do interlocutor. No segundo, V. recorre à estratégia tão característica dos primeiros momentos do por que? no desenvolvimento lingüístico.

- (107) (Inv. justificando-se por-  
que terminava a sessão de  
gravação)  
Inv. Ai, agora eu quero que  
a D. ponha a minha bolsinha  
na minha bolsa. E a/a Raquel  
põe o livro aqui também por  
que já tá na hora de eu ir  
embora. Tenho que levar a  
Veronica na cidade.  
D. Pu que?  
Inv. Eu volto aqui durante  
a semana prá/prá gente brin  
car mais ainda.  
Tá bom?  
D. Ah por que? Pu que que  
você picisa ir agola?  
Inv. Hum?  
D. Pu que cê picisa ir agola?  
Inv. Por que que eu preciso  
ir agora?  
D. É.  
Inv. Porque eu fiquei de le  
var a Veronica na cidade.  
E o Márcio tá lá me esperan  
do prá gente ir.

.  
. .  
.

D. Fica mais aqui?  
 Inv. Não sei se dá prá eu  
 ficar, viu?  
 D. Pu que?  
 Inv. Por causa disso. Por -  
 que eu tenho que ir lá.  
 D. Fica mais um pouco.  
 Inv. Você não gostaria de  
 brincar com a Verro hoje?  
 .  
 .  
 .  
 D. Não.  
 Inv. Não? Lá na minha casa?  
 D. Minha mãe/minha mãe via-  
 jou e não sabe onde que eu  
 tô.

(D. 3;6.13 - A.T.)

- (108) (V. insistindo em vestir  
 uma saia muito larga para  
 ela e que a mãe havia conser-  
 tado às pressas. A mãe não  
 quer que ela use porque, além  
 de sobrar muito pano, a saia  
 caia um pouco)  
 M. (mostra a saia e diz que  
 ficou sobrando pano)  
 V. Por que fica sobrando?  
 M. Porque eu pus o colchete,  
 mas mesmo assim...  
 V. Por que pos o colchete?  
 M. (Qualquer coisa como: "pa-  
 ra prender mas não prendeu")  
 V. por que não prendeu?  
 M. Porque não.  
 V. Porque não não é nada, fa-  
 la.

(V. 4;1.28-diário)

Como em ( 37 ), em que D. recusa o "porque sim" do interlocutor imaginário, V. recusa a resposta circular da mãe. Embora seja possível dizer que "porque não não é nada" é uma incorporação da fala do adulto, não se pode negar que a reação de V. aparece justamente no momento em que a mãe quer encerrar o episódio e V. quer ver atendido o seu pedido.

Outros fenômenos apontados no segundo capítulo, não devem ser tomados como características apenas de um determinado período do desenvolvimento. A complexa atividade

de busca de sintonia entre perguntas e respostas, o 'preenchimento mútuo' que garante em parte a eficácia comunicativa entre criança e interlocutor, podem ser reconhecidos entre 3;2 e 5;0. Cito dois exemplos dos dados de V. para que fique claro que não se trata de um fenômeno típico da interação de D. com a mãe ou investigadora. No primeiro, a mãe procura determinar o escopo do por que?. No segundo, V. pede uma resposta, a mãe não dá, V. oferece uma possível resposta e a mãe então concorda.

- (109) V. Manhê, por/ por que apareceu nós?  
 M. Apareceu aonde?  
 V. Nós... por que?  
 M. Por que apareceu nós aonde, filhinha?  
 V. Hum, aqui em Campinas.  
 M. Porque nós viemos morar aqui.  
 .  
 .  
 .  
 V. Então por que nós mora na casa nova?  
 N. Nós ainda não moramos na casa nova.  
 V. Então por que nós num mora na casa nova?  
 .  
 .  
 .  
 M. Nós ainda não moramos na casa nova porque não está pronta.  
 (V.3;8.10-A.T. )

- (110) (M. chamando V. para perto do local da gravação)  
 M. Senta aqui.  
 V. Por que?  
 M. Por que? (entonação de quem pede confirmação)  
 V. É.  
 M. Porque/ (não continua a resposta)  
 V. Porque/ (também interrompe o enunciado)  
 M. \_\_\_\_\_ (parece que a mãe canta algo do con

texto)

M. Dica, vem prá cá também  
(chamando a irmã mais velha  
de V.)

V. Ah! Porque você quer  
que eu vejo você gravando?  
(entonação de quem finalmen-  
te encontra a resposta para  
sua própria pergunta)

M. É. Porque eu quero que  
você veja eu gravando.

(V.4;2,2. -A.T. )

Falarei mais tarde sobre o então + por que? ,  
mas note-se desde já que a segunda pergunta de V. em (109)  
parece ser uma tentativa de prolongar o tópico do diálogo.  
O que quer saber realmente através da pergunta permanece  
indeterminado. V. visitava com frequência as obras da  
"casa nova", falava-se na mudança futura, de tal modo que  
"então por que nós mora na casa nova?" pode ser a tentati-  
va de construção de um outro tipo de pergunta. A mãe inter-  
preta a questão como 'errada' e preocupa-se em lembrar  
que ainda não se mudaram. V. retoma a pergunta incorporando  
a correção do adulto. Não se teria nessas duas ocorrências  
de então + por que? a função de operador do discurso?

No segundo capítulo, observou-se com muita fre-  
quência a relação entre por que? e a violação de normas  
ou expectativas. Não só esta relação é confirmada no perí-  
do entre 3;2 e 5;0, como é possível observar de modo mais  
sistemático a relação entre regularidades, construção de  
normas ou cadeias de expectativas, transgressão de regula-  
ridade e por que?

- (111) (D. conversando com a mãe  
que estava de baixo do chu-  
veiro)  
D. Por que você tem dois  
colar?  
M. Esse aqui eu ganhei da  
Leila. Olha, não vai molhar  
o microfone, cuidado.



D. Tã bom.

M. Esse aqui eu ganhei da Leila, e o outro eu com - prei.

( o diãlogo continua)

(D. 3;4.17- A.T.)

(112) (Mexendo nos documentos da mãe)

D. Por que tem dois você? (dois retratos, um em cada documento)

M. Duas eu?

D. É.

M. Uma é a carteira de mo/ de motorista, e a/a minha carteira de identidade.

Olha lâ.

(D.3;5.1 -A.T. )

(113) (D. ganha roupas que foram de V. De repente, no meio de uma outra conversa, ela introduz o tema)

D. Por que é assim a saia da Verro?

Inv. A saia? Sabe o que que é? Esse botão aqui tem a casa prá você enfiar. Nesse aqui, se puser uma casa com botão, a saia vai ficar muito apertada, você não consegue sentar direito ( a explicação continua)

(D.3;8.3 - A.T. )

De um modo ou de outro as perguntas desses exemplos constituem um determinado fato como uma espécie de transgressão. No primeiro, "por que você tem dois colar?" parece ter como pressuposição (" e não n?"). No segundo, a reduplicação da imagem da mãe cria um conflito. Pode-se perguntar qual a compreensão que D. tem do complexo processo que envolve uma fotografia. No terceiro, há na saia de V. um detalhe que transgride uma situação cotidianamente vivida por D.: a de ter um botão e uma casa, lado a lado , para abotoar e desabotoar as roupas.

Hã um dado no diãrio de D. que deve ser citado embora o fato se dê aos 5:2. O interesse é mostrar o

comentário da própria mãe que parece relacionar o por que? de D. com o rompimento da sua norma de resposta - negativa - a um pedido específico e regular de D.

- (114) ("Toda vez que eu pego D. na escola, ela me pede para ir à casa da Aninha. Sempre nego, de cara, mesmo que depois concorde. Entretanto, desta vez: ")  
 D. Mãe, deixa eu ir prá casa da Aninha?  
 M. Pode ir.  
 D. Por que?  
 (D. 5;2.9- diário)

Foi ainda observado que freqüentemente o por que? aparece depois de um enunciado do interlocutor que contém alguma marca de negação ou ordem ou recusa que não venha acompanhada de justificativa. Nestes casos, interpretou-se que a criança marcaria com o por que? o rompimento de uma regra dialógica levando o interlocutor a 'cumprir o seu papel'. Nos dois exemplos que podem ser lidos a seguir, deve-se notar o comportamento da mãe: parece que ela procura criar, propositalmente, um contexto para perguntas com por que?

- (115) (Sem que ninguém tivesse pedido, a mãe diz.)  
 H. Hoje ninguém vai comer chocolate.  
 D. Pu que?  
 M. Por que?  
 I. Po que?  
 M. Porque não tem.  
 D. Num tem.  
 M. Não tem.  
 (diálogo continua)  
 (D. 3;7.28 -A.T. )

- (116) (M. brincando com D. fingindo que há areia, mar, etc...)  
 M. Hoje não vai ninguém na praia.  
 D. (parece não escutar)  
 M. (chamando a atenção de D.)

M. Viu o que eu disse? Hoje não vai na praia.

D. Por que?

M. Por que? Porque tã todo mundo resfriado, tã chovendo, nê? Tã fazendo frio, então se a gente for à praia a gente vai ficar com muito frio. E vai ficar também muito resfriada.

(D.3;7.28 -A.T. )

Por volta dos 3;6 observa-se uma mudança significativa no desenvolvimento lingüístico de D. e V.. As mudanças que ocorrem com o por que? podem ser mais especificamente observadas nos dados de V.. Uma das hipóteses levantadas a partir da discussão dos dados entre 2;7 e 3;2 foi a de que por que? e formas genéricas ou semi-genéricas poderiam integrar-se em enunciados de um único turno. Isto não é evidente no corpus de D., mas sim no de V.. Em parte este fato se deve às diferenças de organização dos diários. O de D. contém anotações menos minuciosas e frequentes do que o de V.. Enquanto as sessões de gravação privilegiam contextos para o aparecimento de por que? - resposta, pela própria situação de diálogo que se instaura, no diário tem-se a cobertura de situações em que o por que? - não resposta pode surgir. Por outro lado, pode-se atribuir a diferença ao tipo de interação familiar: pais que recorrem com mais freqüência a argumentos genéricos .

(117) (Colocando os óculos escuros da mãe)

V. Por que quando eu ponho óculos eu fico bonita? Olha, mãe.

(Vai ao espelho, no quarto da mãe, volta)

V. Que tal eu?

(V. 3;8.26 - diário)

- (118) V. Por que todo mundo que vem na minha casa s<sup>o</sup> d<sup>o</sup>mi uma vez?  
 (para a av<sup>o</sup> que tinha chegado na v<sup>e</sup>spera e partia nesse dia)  
 (V.3;8.26-di<sup>o</sup>rio)

Por esses exemplos v<sup>e</sup>-se que V. pode recorrer à forma semi-gen<sup>e</sup>rica para configurar situa<sup>o</sup>es as mais diversas. No primeiro, parece que a pergunta é uma estrat<sup>e</sup>gia para obter a aten<sup>o</sup> do interlocutor. Uma das par<sup>a</sup>frasas poss<sup>i</sup>veis seria: "voc<sup>e</sup> n<sup>o</sup> acha que eu fico bonita de oculos?". As duas outras perguntas do mesmo epis<sup>o</sup>dio - "olha, m<sup>a</sup>e" e "que tal eu?" - v<sup>o</sup> na mesma dire<sup>o</sup> desta interpreta<sup>o</sup>. O segundo é um recurso argumentativo muito interessante. Dada a situa<sup>o</sup> de frustra<sup>o</sup> pela curta estadia da av<sup>o</sup>, deve-se compreender a pergunta, antes de tudo, como uma queixa. Da<sup>i</sup> a transforma<sup>o</sup> de um evento puntual em situa<sup>o</sup> regular ou perene que justifica a queixa impl<sup>i</sup>cita na pergunta. O 'exagero' que esta transforma<sup>o</sup> revela deve-se justamente ao recurso à "quantifica<sup>o</sup> universal" e ao verbo no presente que determinam a estrutura semi-gen<sup>e</sup>rica do enunciado.

Considere-se mais um exemplo:

- (119) (1/2 hora depois de um longo e sofrido di<sup>o</sup>logo sobre a morte)  
 V. Mam<sup>a</sup>e por que todo mundo vai ficar morta?  
 (V.4;2.26-di<sup>o</sup>rio)

A interpreta<sup>o</sup> de (119) exige o conhecimento da hist<sup>o</sup>ria dessa pergunta e de muitas outras que giram em torno do tema da morte. É ao longo dos quatro anos que a preocupa<sup>o</sup> de V. pela morte aparece. Sempre insis-tindo sobre o fato de que n<sup>o</sup> quer morrer, Neste sentido,

as inúmeras perguntas devem ser interpretadas menos como uma questão epistêmica sobre uma regularidade do que a expressão da inconformidade e ansiedade que a perspectiva da morte implica. A mãe contorna a situação falando da velhice tão distante, mas também recorrendo quase sempre a argumentos apresentados como uma lei: "todo mundo vai morrer um dia", etc... O escopo da pergunta é, pois, um tipo de incorporação dos argumentos da mãe. Foi possível encontrar no diário o diálogo que provavelmente deu origem à pergunta meia hora depois.

- (120) (V. chegando-se ao ouvido da mãe)  
 V. Todo dia nós vamos morrer?  
 M. (Explica que um dia todo mundo morre. V. começa a chorar e inicia-se um longo diálogo sobre a morte. Mãe contemporiza dizendo que só morrerá quando ficar velhinha)  
 V. (Diz que não quer crescer e a mãe, para aliviar a tensão e o sofrimento de V., tenta dizer que não vai deixar V. crescer).  
 V. Você que ia fazer eu crescer?  
 M. Não.  
 V. Quem faz? Nós que faz nós crescer?  
 (diálogo prossegue e finalmente:)  
 V. Quando nós fica morta nós num vai ficar morta mais? Nós vai acordá?  
 (V. 4;2,26 - diário)

Na primeira pergunta de V. cruzam-se "todo dia/todo mundo". A mãe corrige com a sua resposta, falando em "um dia/todo mundo". Já em (121), quase cinco meses mais tarde, as questões sobre a morte sempre presentes, V. relaciona a passagem de "todos os dias" com a morte de todos.

Dada a freqüente emoção com que este tema foi tratado, seria mais prudente atribuir a estas perguntas tantas vezes repetidas a mesma interpretação que se deu a (119), isto é, a expressão de medo, inconformidade, etc...

(121) V. Manhã, quando acabar todos os dias, todo mundo vai morrer?

(V.4;7.1 - diário)

O tema da morte aparece nos dados de V. em outros tipos de construção genéricas ou semi-genéricas; quase sempre lidando com a questão de todos morrerem ou com o que pode ser interpretado como a questão da sua irreversibilidade.<sup>1</sup>

(122) V. O vovô Juca está vivo?  
O vovô Juca já morreu.  
Vivo é quando morre?<sup>2</sup>

(V. 3;9.30-diário)

(123) V. Morrer é prá sempre.  
Desmaiar num é prá sempre;  
desmaiar é às vezes.

(conversando com uma amiga)  
(V.4;11.24-diário)

Note-se que neste momento a generalidade é instanciada através de mecanismos lingüísticos quantificadores: "todo", "sempre", "quando" ( = toda vez que x ) e tempos verbais: presente simples e infinitivo.

Os exemplos (117 - 119) parecem suficientes para mostrar algumas das funções do por que? semi-genérico: como forma de chamar atenção (117), como queixa (118) ou ainda como inconformidade ou medo (119). Esta multifuncionalidade do por que? está presente na linguagem do adulto, em que aparece até como introdutor de um convite ou de um pedido: "por que nós não vamos hoje à casa de fulano?"/ "por que você não me dá este disco de presente?". A entona

ção, junto com outros elementos da situação, permitem que se interprete de um modo ou de outro o por que?

Grande parte das perguntas semi-genéricas recorta situações instanciadas como regularidades ou transgressões de regularidades do mundo físico ou social.

(124) Pu que que quando fica de noite você mata bichinho na parede? (mosquitos).  
(V.3;8.10-diário)

(125) Pu que todo dia que passa não passa "amanhã"?  
(V.3;9- diário )

(126) Por que todo dia você/por-que todo dia fica hoje? Por que "amanhã" num fica?  
(V.3;9.9-diário )

(127) Pu que todo dia quando fica amanhã a da Guia traz a mamadeira?  
(no colo da mãe, após ter pedido mamadeira e a mãe ter dito que à noite não tem mamadeira)  
(V.3;9 - diário )

Neste primeiro grupo de perguntas, a norma ou regularidade é quase sempre marcada por "todo mundo" ou "todo dia". Em (124), "quando fica de noite" pode ser interpretado como "toda noite" ou "sempre que fica da noite". As questões sobre o "amanhã" são muito frequentes a partir dos 3;7. V. não consegue entender que o "amanhã" seja sempre posposto, nunca alcançável. Há no diário anotações sobre momentos em que V. acorda e pergunta "mãe, agora é amanhã?" (3;9.7) ou ainda, "mãe, 'hoje' é 'amanhã'?" (3;10.15), depois de ouvir falar de um passeio que na véspera tinha sido programado para "amanhã". Em outro momento, preparando-se para dormir, diz: "quando eu acordá 'onti' vai sê 'amanhã'" (3;11.10). Em (127) tem-se a pista de que

parte da dificuldade de V. está no cruzamento de amanhã e "manhã", parte do dia. Um outro exemplo sustenta esta intuição. O cruzamento de "amanhã/manhã" em (128) é claro. A notar que os adultos não procuram corrigir o 'erro' de V.

- (128) (Acordando, indo para o colo do pai)  
 V. Hoje é amanhã?  
 Agora é amanhã.  
 P. Vamos ver se é. Abre a janela.  
 (mãe abre a janela)  
 P. Que você acha?  
 V. É.  
 P. Por que?  
 V. Porque eu tô vendo o sol.  
 Eu tô vendo a bola do sol.  
 (V.3;11.1-diário)

Os exemplos (125 - 126 ) são casos típicos de um conflito socio-cognitivo que pôde ser observado ao longo de um período de desenvolvimento lingüístico de V. As explicações dos pais não bastavam. V. não chegava a compreender certas relações temporais que exigem decentrações constantes. Ao perguntar "mãe, hoje é amanhã?" a sua perspectiva pode ser ainda a de uma outra instanciação que recortou um determinado dia como "amanhã". Este fato e o cruzamento constante de "amanhã" e "manhã", parte do dia que pode ser vivida e experienciada como um momento atual, em um "aqui" e "agora" determinam, pelo menos parcialmente, a incompreensão do "amanhã" que o tempo e o espaço da interação recortam como categoria posposta. Levando-se também em consideração o uso freqüente da "noite" como ponto de referência para V. - como mostra (124) e enunciados como "de noite de tomá mamadeira" - tem-se um quadro de cruzamentos indicativos de operações sobre dois sub-sistemas: "manhã/noite" (começo e fim do dia) e "hoje/ ontem / amanhã" co



mo o atual / o passado / e o futuro, a partir do momento da enunciação. Mais um exemplo é evidencia para esta hipótese.

- (129) M. Amanhã você vai à escola.  
V. Não, porque ontem eu te perguntei: "manhê, amanhã tem escola?" e você disse que não.

(V.3;10.15-diário)

Pode-se observar no corpus de D. que por volta da mesma faixa de idade, ela também está lidando com um dos sub-sistemas sobre os quais V. está operando. (130) é a expressão do desejo de que o "amanhã", garantia de uma satisfação, se atualize. (131) é um belo exemplo de como "ontem", antes de ontem e um passado mais distante se cruzam.

- (130) (D. pede insistentemente para a mãe levá-la ao parque de diversão. M. diz que "só amanhã".  
D. Eu quero que amanhã é agora.

(D.3;7.29-diário)

- (131) (D. voltando da escola com a mãe e um amigo no carro.)  
D. A minha amiga Andréia num mora mais lá. Ela mudou pra outra cidade.  
C. Cando? É ozi?  
D. Não ontem depois de ontem, ontem depois daquele, ontem depois daquele, depois daquele, depois daquele, ... demolô, demolô bastante.

( 4;2.20.diário )

Vê-se também que, mesmo aos cinco anos, a relação entre "hoje/ ontem/amanhã" e, por outro lado, "ainda/ já/ e nunca/sempre", está por se construir. Neste exemplo que se segue aparece a relação entre estes sub-sistemas.

- (132) (No carro, uma amiga da mãe pergunta se tinha passado trem por ali).  
D. Hoje eu nunca vi.

(D.5;1.0 - diário)

Outras perguntas semi-genéricas revelam situações de conflito cognitivo para V.

- (133) (V. no colo do pai, olhando para o lustre)  
 V. Por que quando eu tô na luz eu fico na geladeira e parece um passaro?  
 P. (Pede para repetir)  
 V. Por que quando eu fico na luz aparece um passaro e eu fico na geladeira?  
 (pai interpreta que V. se referia à própria imagem refletida na geladeira e dá a resposta).  
 (V.3;7.3- diário)

- (134) V. Por que quando põe aqui em cima, este cai?  
 (duas peças de madeira com imãs. Quando superpostas, sem contato direto dos imãs, a de cima escorrega).  
 (V.4;0.15- diário)

- (135) V. Manhê, por que quando nós tosse uma tosse não dá prá parar de tossir? (tossindo)  
 (V.4;5.15-diário)

(133 - 135) são enunciados semi-genéricos que não recortam fenômenos interpretáveis como regularmente observados. A criança é envolvida involuntariamente em situações que parece não compreender: relações de causa e efeito como projeção da imagem na geladeira, os imãs que não se atraem sem contato direto e uma tosse sobre a qual ela não pode exercer um controle.

Por outro lado, contruções não genéricas ou semi-genéricas também configuram momentos de incompreensão e conflito (137 - 139) ou situações interpretáveis como de violação de normas ou expectativas (136). A destacar neste grupo de exemplos, a pergunta indireta em (138), construção ainda rara neste momento do desenvolvimento lingüístico de V.

- (136) V. Pu que você tá na cama sozinha?  
 M. Porque o papai já levantou.  
 V. O papai levantô primeiro?  
 (V.3;6.0 - diário)
- (137) (Vendo na televisão um homem tocando um violão que estava pendurado no pescoço)  
 V. Por que que o violão tá preso na barriga dele? Como é que ele dorme?  
 (V.3;11.5-diário)
- (138) V. Manhê, não sei porque que sô no carro tem poeira nos nossos olhos.  
 M. Não sabe por que? Porque o carro andando levanta poeira e o vento faz entrar poeira. Agora nós estamos parados. Entendeu?  
 V. Entendi.  
 (No pic-nic, sentados numa sombra, enquanto V. reclamava da poeira nos olhos quando andavam de carro).  
 (V.4;9.3- diário )
- (139) V. Manhê, eu tô pedalando e num anda, por que?  
 (pedalando a bicicleta no sentido contrário)  
 (V. 4;11,21-diário)

Também em torno dos 3;7 aparece no corpus de V. um tipo muito particular de pergunta genérica ou semi-genérica introduzida por "é verdade que?". Deste modo, enquanto nas perguntas com por que? a criança coloca-se na posição de quem desconhece o que é expresso; em x, neste outro tipo de pergunta configura-se a situação de pedido de confirmação do que V. constitui como uma hipótese. "É verdade que x?" é, pois, um tipo de pergunta-pedido de esclarecimento.

- (140) V. Mãe, é verdade que dalinha (galinha) come ovo e sopinha?  
 (V.3;8.5 - A.T. )

- (141) V. É verdade que monstro pode comer pedra?  
(V. 3;8.7 -diário)
- (142) V. (Viajando de ônibus com a avô)  
V. É verdade que todos os ônibus demora?  
(V.3;14 - diário)
- (143) V. É verdade que "mãe" é família?  
M. É.  
V. Então, num falei?  
(Nada tinha sido dito antes.  
V. solicitou a mãe para fazer a pergunta)  
(V.4;0.28-diário)
- (144) V. Mãe, é verdade que bruxa num pega princesa?  
(V. 4;1.10-diário)
- (145) V. Manhê, é verdade que esse creme deixa o algodão duro, mãe?  
(V. tinha colocado loção no algodão e, tentando separar o algodão que já havia sido molhado e esfregado no rosto, viu que estava rígido.)  
(V. 4;2.3.-diário)
- (146) V. Manhê, é verdade que "perder" é uma coisa que a gente não sabe onde tã?  
(V.4;3.15-diário)

A lista um pouco extensa procura mostrar como V. recorre ao mesmo tipo de construção para as questões as mais diversas: fantasias sobre monstros, bruxas e princesas (141) e (144); possíveis normas do mundo físico e social (140) e (142); relações de causa e efeito (145) e questões epi - ou metalingüísticas, extremamente frequentes nos corpora de D. e V. por volta dos quatro anos ((143) e (146)).

Chamo atenção para mais um enunciado do tipo "é verdade que x?". Ele se destaca dos outros por ser uma pergunta específica sobre algo que a mãe não pode respon-

der por sim/não. Ela devolve então a pergunta que é respondida pela própria Veronica.

- (147) (V. depois de ter chegado do colégio, sentada no piquete).  
 V. Manhã, é verdade que eu tô fazendo pipi, cocô puque eu tô com dô de barriga?  
 M. Não sei, você está com dor de barriga?  
 V. É, lembra que eu tava com dô de barriga?  
 (Não havia queixado de dor de barriga até aquela hora).  
 (V. 3;9.6 - diário)

Convém lembrar que a particularidade do corpus de V. com relação a perguntas genéricas ou semi-genéricas, diz respeito, sobretudo, às construções com por que? e "é verdade que x?". Perguntas genéricas ou semi-genéricas podem ser encontradas nos dados de D., embora menos frequentemente. Note-se, por exemplo, que em (148) a marca de regularidade é dada por "tudo feriado tem que ficá..." que especifica uma norma social que D. quer ver confirmada.

- (148) D. Você num vai trabalhá ,  
 mãe?  
 M. Não, hoje é feriado.  
 D. Nem meu pai?  
 M. Não.  
 D. Tudo feriado tem que ficá bonita, i na cidade, i na casa de um amigo, né?  
 (D. 4;3.25 - diário)

No segundo capítulo viu-se que desde os 2;7 há perguntas com por que? cuja principal característica é o fato da criança assumir o papel tanto daquele que pergunta como daquele que fornece a justificativa. Os exemplos mostraram que D. marcava - via entonação - os respectivos papéis. Em alguns casos (34 - 36) a pergunta da criança

pôde ser interpretada como: "você quer saber por que x?". Comparando-se os dois corpora, nota-se que D. tende a fazer pequenas dramatizações, enquanto a resposta de V. à sua própria pergunta vem muitas vezes como alternativa a uma resposta anterior do interlocutor. Em (150), por exemplo, a sua alternativa é voltada para a norma, o hábito do pai beijar as filhas ao sair para o trabalho.

- (149) (D. recitando com voz brava um diálogo imaginário)  
 D. Sai daí, senão o zenelal pega. Eu sou bissão ... eu sou zenelal.  
 (põe um guardanapo no pescoço e faz um nó, como gravata)  
 Por que eu ponho esse pano?  
 Por que o zenelal é de pano, de zogã fola. Cumé que eu samo? Eu samo zenelal.  
 (D.3;2.26-diário)

- (150) (P. pede um beijo)  
 V. Por que você manda de dá beijo?  
 P. Por que eu gosto dessas duas (as filhas).  
 V. Poque você vai tabalhã.  
 (V. 3;5.9- diário)

Outras vezes a resposta aparece depois de um longo processo de negociação.

- (151) V. Ô pai, ô manhê, porque eu não como isso?  
 M. Você quer vagem? Hem?  
 V. Vagem?  
 M. A mamãe perguntou. Você quer comer isso?  
 V. Ah não! Não.  
 M. Então por que você está perguntando?  
 V. Por que não comi isso?  
 M. Isso?  
 V. É.  
 M. É a vagem.  
 P. Mas por que eu não comi?  
 P. Você quer?  
 M. (respondendo à pergunta de V.) Não sei, eu te ofereci, você quer?

V. Não.  
 M. Então você que me diz. Por  
 que que você não comeu?  
 . a  
 .  
 .  
 V. Não comi porque não gosto.  
 Ele tem um gosto ruim, né?  
 (V.3;11.10-A.T. )

Os pais interpretam as insistentes perguntas de V. como uma 'cobrança': "por que vocês não me deram isso?". A cada pergunta, o alimento é novamente oferecido. Finalmente, a mãe decide que é a própria V. que deve dizer porque não quis comer a vagem. A esta interpretação deve-se acrescentar a possibilidade de que a pergunta inicial de V. seja uma requisição de um pedido de justificativa dos pais, a ela, por não ter comido vagem. Esta alternativa de interpretação aponta, como tantos tipos de pergunta já descritos, para a dialogia interna que rege o uso de por que?; "porque vocês não me perguntam por que eu não comi vagem?". Vê-se assim a semelhança entre situações como esta e aquelas em que a criança pergunta sobre si mesma e dá a resposta sobre seu comportamento. Note-se ainda a semelhança com (114) exemplo em que D. pergunta por que? depois de uma permissão da mãe que viola as normas relativas àquele tipo de interação. A permissão é interpretada como "negação das negativas anteriores". D. parece se perguntar: "por que você não disse 'não', numa situação em que você sempre diz 'não'?".

Não foi mencionado no capítulo II, que por volta dos 2;10 a criança começa a recorrer a um novo modo de perguntar. Dirigindo-se ao interlocutor ela diz: "sabe por que x?" ou "x, sabe por que?" e fornece a resposta. Há ain-

da outros tipos de pergunta que fazem parte do mesmo jogo: "sabe x?", "sabe que x?", "sabe como?". A pergunta é nestas situações um introdutor de tópicos que dispensa a resposta do outro. Pode ser interpretada como: "vou te dizer porque x" ou "vou te dizer o que aconteceu?", etc... Nos exemplos abaixo, só em (154) o adulto responde à pergunta, confirmando que desconhece a razão de x.

Voltando aos inúmeros casos de "sabe por que x + resposta, vê-se que o escopo da pergunta engloba de um modo geral uma série de situações vividas pela própria criança: ações, sensações, juízos, recusas, mandos, desejos, previsões.

- (152) M. Advinha quem vem aqui gravar você?  
D. A Fausta. Eu sei, sabe por que? Porque você falou "Daniela" e "gava", então eu falei "a Fausta".  
(D.3;9.3 -diário)
- (153) (Em Araraquara, casa dos avós maternos)  
(M. e D., na sala, assistem desenho animado pela TV. D. pede paçoca. A mãe vai buscar no armário da cozinha. Na volta:)  
D. Sabe porque eu disse isso? Não é por causa que você não gosta de desenho, é porque tá alta a paçoca.  
(D. 4;3.1-diário)
- (154) (V., o pai, a mãe e a irmã no carro, em uma estrada estreita. No sentido contrário, vem uma kombi. V. pergunta se vai bater. Os carros se cruzam)  
V. Sabe por que eu achei que ia bater?  
P. Por que?  
V. Porque a rua é muito pequena.  
(V.4;9.3- diário)



Não é apenas pelas características já mencionadas que os exemplos acima merecem atenção. Tanto (152) , quanto (153 - 154) manifestam um tipo de comportamento que, por analogia ao que se vem descrevendo como "epilingüístico", pode ser chamado de "epicognitivo".

O termo "comportamento epilingüístico" ou "meta-procedimental" refere-se, a partir da hipótese de Karmiloff-Smith (ver, por exemplo, a discussão sobre (61 - 63) e (99 - 100)), a diferentes níveis de operação sobre a linguagem que se constitui assim, e gradativamente, como objeto. De acordo com a hipótese de Karmiloff-Smith é plausível dizer que cada tipo de comportamento meta-procedimental ou epilingüístico - pausas, hesitações, auto-correções, paráfrases - é indicativo de um movimento de decentração, necessário para a construção do objeto de conhecimento.

É nesta perspectiva que se pretende considerar (152 - 154) como manifestações do comportamento "epicognitivo". Na medida em que são operações sobre o próprio modo de pensar. A criança, por um movimento de decentração que apenas se inicia na faixa de idade em que os exemplos ocorrem, explicita as etapas do seu raciocínio. É interessante notar ainda que em (152 - 153) há também operações sobre a linguagem que extrapolam o domínio da paráfrase. Em (152) são palavras ditas pela mãe que D. interpreta como sugerindo uma determinada conclusão. Em (153) D. procura anular uma possível direção argumentativa do enunciado (cf. Ducrot 1981, Vogt 1977). Uma das possíveis paráfrases de (153) seria: "não pense - pelo que eu disse - que eu penso que você não

gosta de desenho, eu pedi porque a paçoca está alta". Isto é, ela reconhece que - dada a situação de interlocução - um dos sentidos possíveis do seu enunciado é justamente o que ela quer evitar, por não corresponder a um determinado estado de coisas que pretende configurar . Casos como (153) requer em uma dialogia interna através da qual a criança se coloque na perspectiva do interlocutor e infira as possíveis interpretações para o seu próprio enunciado<sup>3</sup>.

(155) é um exemplo em que "sabe x," ocorre ao mesmo tempo que "sabe por que x".

(155) (M. conversa com o pai. As crianças estão por perto . M. diz que arranjou faxineira)

D. Sabe a da Guia? A da Guia/ a da Guia foi embola. Sabe por que? Porque a mãe da Verrô falou: "da Guia , vai embola". E ela foi.

(D. 3;7.16-diário)

(155) é um relato original, feito por etapas . Primeiro pergunta: "sabe x?" considera x conhecido; conta algo sobre x, pergunta se sabe por que isto ocorreu; considera que o interlocutor desconhece a razão e dá uma justificativa que é também desdobrada em etapas: "porque a mãe da Verrô falou: da Guia, vai embola". Retoma então o fato já anunciado depois da primeira pergunta. Por estas características, pelo recurso ao discurso direto que nunca aparece na construção de justificativas, (155) pode ser considerado como um exercício sobre estruturas que aparece também - embora de outro modo - em (156).

(156) (Mãe buzina porque acaba de ser fechada por um ônibus)  
V. Num biga com o ônibus , mãe. Sabe por que? Porque o

Ônibus é o pai dos carros e a ônibas é a avô (E conti - nua estabelecendo relações que não foram mais anotadas).  
(V.4;0.21 -diário)

Em (156) V. não só reproduz a teia de relações familiares, como deixa implícitas as normas que regem essas relações e que justificam sua observação para a mãe : "carro não briga com ônibus porque ônibus é pai do carro e filho não briga com pai".

São normas também que aparecem nos enunciados semi-genéricos (157 - 159 ) de D. e V.

(157) (Dirigindo-se à mãe)  
D. NÓS num durmimo de dia . Sabe por que? Porque nós sa bimo que é de noite que a gente dorme, não de dia. Por que se a Raquel dorme de tarde ela me enche o saco de noite.  
(D. 4;0.22-diário)

(158) V. Hoje é dia de viagi. Sa be por que? Porque dia de feriado é de viagi.  
(conversando com o pai que acabara de dizer que não podia sair para comprar grampo porque era feriado).  
(V.4;2.22-diário)

(159) (M. pergunta se D. e Nilton estão namorando)  
M. Ele não quer?  
D. Não, nem eu quero. Sabe por que? Porque num pode namorar na boca. Sabe por que? Porque entra ( aponta da boca) e forma bichinho na barriga (acompanha a linha do esôfago com o dedo). Só de lado é que pode.  
( 'Lendo' o que a mãe acaba de escrever, diz:)  
D. Sabia que quem beija minha boca forma bichinho na barriga?  
(D. 4;7.24-diário)

O uso de "nós sabimu que..." é novo nos dados e significa: "nós conhecemos a norma que determina que é de noite que se dorme". D. especifica ainda a consequência da violação da norma. Vê-se que "noite" entra aqui como ponto de referência que no episódio em questão se opõe à "tarde" por ser a hora adequada para dormir. D. estaria operando, como V., não só com o sub-sistema da sequência dos dias : ontem, hoje, amanhã, mas também com o ciclo de um dia: manhã, tarde, noite. Só que - como se procurou mostrar em discussão anterior - no corpus de V. estes dois sub-sistemas cruzam-se em determinado momento do desenvolvimento lingüístico, como mostram os 'erros' apontados.

Vale a pena destacar (158) e compará-lo com (148), episódio em que D. também expressa uma norma. O que se observa? Em cada um desses episódios há uma definição de "feriado". Seus significados configuram-se a partir da história da criança no convívio com o termo, constantemente definido e redefinido num conjunto de relações. Para D. "feriado" é dia de "ficar bonita, ir na cidade, ir na casa de um amigo". Para V. "feriado" é "dia de viagem". Considerando-se o que dizem a mãe de D. que relaciona "não ir trabalhar" e "feriado" e o pai de V. que justifica o fato de "não poder comprar grampos" por ser feriado, formam-se assim novas relações em que o termo se dá, compondo uma rede de significações.

Considerem-se ainda três exemplos de "sabe por que?"

- (160) V. Sabe por que eu caí? Por que eu estava de nariz entupido.  
 (Depois de levar um tombo . Enquanto o pai limpava o machucado e bota mercúrio cromo, a mãe aproveita para assoar o nariz de V. e botar remédio)  
 (V. 3;10.15 - diário)
- (161) V. Sabe por causa que minha boca tá ardendo?  
 M. Não.  
 V. Por causa da cenoura.  
 (Jantando, V. chorava porque não queria cenoura. Em um segundo tempo - intervalo razoável - diz que a boca ardia. Em um terceiro momento - intervalo menor - V. diz o que se registrou).  
 (V. 4;10.13 - diário)
- (162) V. Manhê, eu fiquei a tarde toda com a sandália da Mariana. Sabe por que?. Só pra dar sorte.  
 (V. 4;10.15 - diário)

Esses exemplos sugerem que V. opera muitas vezes sobre a estrutura de um jogo de perguntas e respostas preenchendo o espaço das justificativas com mais liberdade, considerando-se as incorporações do adulto que vem utilizando. Esta liberdade porém parece limitada por restrições semânticas sem as quais não estaria garantida a sua eficácia. Em (160) é o que se dá apenas como uma coincidência temporal (cair/estar com o nariz entupido) que é tomado como uma relação de 'causa e efeito'. Já em (161) V. recorre a uma estratégia que lhe é peculiar: para se ver livre de uma obrigação não se acanha em inventar efeitos negativos desta obrigação. Por outro lado, a justificativa de (162) parece ter sido incorporada, como uma fórmula da fala do adulto ou de outras situações interacionais. Ver-se-á adiante que tanto o exercício sobre

estruturas quanto a incorporação de argumentos são processos muito característicos da construção de justificativas no período focalizado por este capítulo.

A evolução do por que? poderia ser considerada como um processo gradativo de organização multifuncional. Viu-se, por exemplo, que o por que? - operador não só pode ser observado até os cinco anos, como pode adquirir funções dialógicas mais variadas ou 'refinadas' através de uma espécie de modalização do ato de fala como, por exemplo, nos casos de insistência sobre um pedido (107 - 108). Viu-se ainda que construções semi-genéricas que configuram certas situações como determinadas por uma norma ou lei têm funções as mais diversas: estratégia para chamar a atenção do interlocutor (117), queixa (118), expressão de inconformidade ou medo (119). A multifuncionalidade não deve ser encarada como uma etapa evolutiva a ser ultrapassada. Como foi visto, na linguagem do adulto o por que? pode ser também uma forma de convite ou pedido; função que ainda não foi encontrada nos dados de D. e V.. O por que? também evolui para a diversidade. Ela é um dos aspectos da sua organização.

Ao mesmo tempo em que o por que? evolui no sentido da diversidade, multiplicando suas funções no diálogo, há aspectos da sua construção que indicam o caminho para uma especificidade. Falo da grande quantidade de perguntas que se organizam no eixo dos polos da violação e da construção de normas, expectativas e leis. Esta característica já se delineava no segundo capítulo. Neste sen

tido seria possível estabelecer duas paráfrases básicas para as perguntas semi-genéricas ou genéricas que configuram a maioria dessas situações: "por que não posso/ não devo esperar que?" (por exemplo: 125 - 126) e "por que posso/devo esperar que?" (por exemplo: 124 e 122). As possíveis relações entre enunciados semi-genéricos , "generalidade" , normas e/ou lei serão apontadas ao longo deste capítulo.

Finalmente, assinale-se um fato que também poderá ser melhor observado na construção de justificativas e inferências: trata-se da combinação desses dois tipos de enunciados , (152 - 154), e de justificativas e condições regulares como em (157 - 159). Essas combinações tornam-se frequentes a partir dos 3;6.

III - 1.2 . As respostas

Como nas perguntas, as respostas a por que? entre 3;2 e 5;0 repetem alguns fatos já mencionados no segundo capítulo. Os três tipos de respostas descritos podem ser encontrados no conjunto de dados que serão discutidos aqui: não - resposta, resposta circular e respostas que não tem características de circularidade ou mudança de tópico . Há, contudo, diferenças qualitativas indicativas de um quadro evolutivo.

Foi observado que muitas das perguntas que o interlocutor dirigia a D. ficavam sem resposta. O silêncio ou a mudança de tópico surgia no seu lugar. Por outro lado, grande parte das respostas caracterizava-se pela circularidade. Não foram raras as vezes em que a falta de resposta ou a circularidade puderam ser explicadas pela impertinência ou inadequação da pergunta. Perguntas desse tipo ainda se encontram nos corpora; embora se note uma tendência a decrescer com o correr do tempo.

(163) e (164) são dois casos de não-resposta a por que?

- (163) (Mostra o "dever" da escola que tinha feito)  
 V. Manhã, agora eu quero sê Fausta.  
 M. Por que você quer ser Fausta?  
 V. (Não responde, sai do escritório com o caderno.)  
 (V. 3;6.1- diário )
- (164) V. Comeu tudo.  
 .  
 .  
 . Assim você ri né, mãe?



M. Por que que eu rio?  
 V. (não responde)  
 M. Quando é que eu rio?  
 V. Quando o palhaço vira cambalho  
 ta.  
 (M. e pai começam a rir)  
 V. Num falei? Você riu.  
 (V. 3;8.10 - A.T. )

Em (164) V. não responde ao por que? apesar da situação indicar que o riso da mãe seria aqui manifestação de contentamento pelo fato de V. ter comido tudo. A segunda pergunta é respondida pelo nonsense o que provoca o riso dos pais. E Veronica toma esta reação como prova do que dissera antes. Tanto a primeira quanto a segunda pergunta da mãe são, de certa forma, redundantes. Ela quer que V. torne explícito um vínculo entre "rir" e "comer tudo", que já era interpretável pela justaposição dos enunciados, apesar da breve pausa entre eles. Mais do que isso, a criança parece estar se referindo a uma relação já conhecida na interação: "Veronica comer → mãe contente/Veronica não comer → mãe descontente". O adulto, com a pergunta, parece não considerar aquilo que já é partilhado na interação.

Já em (165) V. deixa de responder por duas vezes à pergunta. Finalmente, quando vem a resposta, parece que a criança recorre a uma justificativa que o interlocutor não espera. A mãe parece interpretar a pergunta da filha como manifestação de preocupação ou vergonha. A entoação dos enunciados da mãe e de V. não indicava que uma situação lúdica estava instalada. Além do mais, dados os tipos de pergunta e uma série de hábitos sociais que a mãe pressupõe, esta pareceria a interpretação mais plausível.

Mas a resposta de V. é desconcertante.

- (165) (V. quer saber se alguém está vendo a sua calcinha. Mãe diz que não, mas quer saber por que V. está preocupada com isto.)  
 M. Por que você quer saber se alguém está vendo a sua calcinha?  
 V. (não responde)  
 M. Hem?  
 V. (Não responde)  
 M. Hem, Veronica?  
 V. O que?  
 M. Por que você quer saber se alguém está vendo a sua calcinha?  
 V. Porque... porque eu gosto de todo mundo vê minha calcinha.  
 (V. 3;8.3 - A. T.)

Um fato que está ligado ao desenvolvimento linguístico de D. e V. é o aparecimento de uma justificativa para a não - resposta ao por que? do interlocutor (167-169) ou a explicitação da impertinência da sua pergunta (166).

- (166) M. Agora você vai me dizer. por que você não foi à escola. Viu, Dna. Veronica?  
 V. Tá.  
 M. Por que?  
 V. Porque, porque eu / eu tãvo doente.  
 M. Não é verdade. Você não tá doente e amanhã a mamãe não quer ver, de jeito nenhum, você fazendo bobagem antes de entrar no ônibus, hem? (V. tinha-se recusado, na ausência da mãe, a ir à escola)  
 V. Tá. Não, não. Não, eu vô na perua mãe.  
 M. E por que você não foi hoje?  
 V. Hã...a, num vô falã. Já falei. Qué que eu falo de novo, mãe? Hum... porque hã... eu/eu/eu/eu/um/ eu um dia eu vô /um dia eu vô sem sorã.  
 (V. 3;6.2 - A.T)

(167) (D. contando uma estória diz que um personagem caiu da cama)

D. Caiu na cama e a mamãe e ela veio aqui pã vê. Ele caindo da cama.

P. É.

D. E depois \_\_\_\_\_.

Inv. Por que que ele caiu da cama, Daniela?

D. Ah puque...

Inv. Hum?

D. Eu num tô lembrando puque caiu da cama. (Continua a contar a estória)

(D. 3;8.3 A. T. )

(168) V. com o pai, mexendo em um calendário em que os números vão se combinando na medida em que se apertam os botões. V. pede que o pai "adivinhe" que número está no calendário. Pai pergunta se será o "nove")

V. Não, dia oito.

P. Ah! Você que adivinhou.

(V. quer que o pai "adivinhe" outro número)

P. Dia onze.

V. Não, dia dois onze.

P. Ago /agora me conta uma coisa.

V. Hum.

P. Esse dia onze é antes ou depois do dia oito?

V. Depois do dia oito.

P. Por que depois?

V. Por que depois?

Num sei.

(V. 4;4.22 - A. T.)

(169) (Pega uma régua metálica de base quadrada.)

V. Manhê, essa régua fica em pé?

(Mãe e V. experimentam e verificam que não)

M. Por que será que não fica em pé?

V. Não sei.

(V. experimenta de novo e conclui)

V. Só se segurá.

(V. 4;8.14 - diário)

Do ponto de vista dialógico, as respostas "num sei" e "num tô lembrando", se comparadas ao silêncio e à mudança de tópico, representam uma sintonia com o ponto de vista instaurado pelo interlocutor. O reconhecimento de que a pergunta foi feita. Quanto a (168), é praticamente impossível de ser respondida: "por que onze vem depois de oito?" é a típica pergunta que em um diálogo entre adultos teria grande probabilidade de receber uma resposta circular. Está mais próxima de uma situação de teste do que de um diálogo informal. Em (169), por outro lado, a mãe pede um conhecimento que V. certamente não tem (relação entre comprimento/base). Entretanto, ela é capaz de tirar algumas conclusões práticas do problema: sustentar a régua é uma "condição" para que ela fique em pé.

A circularidade é muito comum nos dados. Ela também é comum na linguagem do adulto. Os dados posteriores a 3;2 confirmam as interpretações dadas no segundo capítulo para este fenômeno do diálogo entre criança e interlocutor. Mas (170) é peculiar.

- (170) (Pai conta duas vezes a mesma estória para D.)  
 P. Conto um monte de estória prá você, não conto?  
 D. Conto.  
 P. E você conta estória prá mim?  
 D. Não.  
 P. Por que?  
 D. Porque sim.  
 P. Mas eu gosto de ouvir estórias também.  
 (D. 3;6.13 - A.T.)

Não há em (170) uma retomada do ato de enunciação pela repetição do não. A resposta ganha um papel ritualístico: com "porque sim". D. faz 'como se' a resposta anterior fosse positiva. Verifica-se que, para o pai, o ges-

to é suficiente. Continua o diálogo sem qualquer menção à incompatibilidade entre "não/porque sim". Foi dito que nas respostas circulares, "o 'dizer' constitui-se como argumento do 'dito', ocupando o lugar da justificativa com um "porque eu disse x" (cf. pags. 122/126). Em (170) o 'erro' toma mais fortemente o papel de (re) assunção do 'dizer'.

Considere-se mais um exemplo original de resposta circular. Através dele pode-se observar um comportamento epilinguístico em que D., como reação a uma observação do pai, 'tematiza' o porque sim.

- (171) (D. justificando a escolha do lugar onde faria o quebra-cabeça. Ou então justificando por que lado começaria o quebra-cabeça)  
 D. Agora precisa fazê aqui, que aqui tá mais difícil.  
 P. Por que que tá mais difícil?  
 D. Porque sim.  
 P. Ah "porque sim", "porque sim". E por que "não"?  
 D. Puque não \_\_\_\_.  
 Cando, can/can candu cê fala você num faz "puque sim"?  
 P. Ah, mas quando eu falo "porque sim" eu falo "porque sim" o "porque sim".  
 D. Cê num fala "puque sim" candu eu falo?  
 P. Não.  
 D. Faia.  
 P. Eu não falo.  
 D. Eu também falo.  
 P. Mas porque você fala "porque sim"?  
 D. Porque eu sou pequeninha.  
 (diálogo continua)  
 (D. 3;2.21 -A.T.)

Outros exemplos de resposta circular repetem um fenômeno já apontado anteriormente. A criança responde com porque sim ou porque não + uma justificativa. (172)

é um exemplo particular. As duas justificativas de V. são do próprio ato de dizer: "puque sim, puque a boca é minha" significa "porque eu quero dizer".

(172) V. Manhê, eu quero sê neném de novo (mexendo numa fralda)

M. Por que você quer ser neném?

V. Puque sim, puque a boca é minha.

(V. 3;6.16 diário )

(173) M. Ai, ai, não? Amanhã você vai na chacinha?

D. Num vou.

M. Por que?

D. Puque/ puque/ puque não. Você não fica comigo.

M. Ah, mas eu: eu não sou criança prá ficar na chacinha.

(D. 3;2.8 -A. T. )

(174) (V. com a tampa da pia na mão)

V. Isso tem que ficã na pia, não é, pai?

P. Por que Verrô?

V. Porque sim.

P. Mas porque Verrô?

V. Puque sim. Porque daí sai toda água.

(V. 3;5.12 - diário )

Note-se que em (174) há provavelmente a omissão do senão. Parece haver um cruzamento entre porque / senão / daí o que provoca uma certa contradição entre a pergunta com que V. inicia o episódio e a sua resposta.

O cruzamento enquanto fenômeno evolutivo foi discutido no segundo capítulo justamente a propósito das respostas a por que?: o uso de para ao invés do porque ou o uso dos dois conectivos ao mesmo tempo (ver pags 127-130 ). Este mesmo tipo de "erro" está presente no "corpus" de V., em período posterior do desenvolvimento lingüístico.

Vê-se, pois, que, sob este aspecto, as diferenças individuais são marcantes.

- (175) V. Põe durex, põe durex.  
M. Por que que você quer bo  
tar durex?  
V. Porque prá num saí.  
(V. 3;8.4 - A.T.)

- (176) M. Por que você jogou a  
tua bala na janela?  
V. Porque prá eu chupar/ ta  
va duro prá eu chupar. Daí  
eu joguei fora.  
(V. 4;6.20-diário)

A auto-correção em (176) torna mais transparente o processo de construção deste enunciado: há um elo da cadeia de justificativa que inicialmente é apagado. Este fato parece explicar parcialmente a co-ocorrência de porque/para ("porque tava duro prá eu chupar"). V. retorna o enunciado explicitando o elo que faltava, não recorrendo mais ao porque. A consequência do fato que a justificativa recorta ("daí eu joguei fora") é justamente o que constitui o escopo da pergunta da mãe. (175) fornece a pista de que a criança esteja relacionando sistematicamente porque a "justificativa"; de tal forma que uma resposta pode conter porque, marca de justificativa, e para que recorta uma determinada situação como finalidade. Nesta perspectiva de construção não haveria incompatibilidade na co-ocorrência dos dois conectivos. Esta hipótese é bastante especulativa na medida em que não há outros exemplos neste mesmo momento do desenvolvimento lingüístico. Mas se retornarmos à interpretação que se deu a (59), vê-se o ponto comum a esses dois casos de co-ocorrência de porque/para. Eles mostram, provavelmente, uma das estratégias de construção de justificativas, distinta dos demais casos de 'erro' por

cruzamento de porque/para. Mesmo consideradas as diferenças individuais, os erros em torno desses conectivos sugerem que apesar de reconhecer os elementos de ligação entre pergunta e resposta - em (59) e (175) parece atribuir a porque/para funções diferentes no diálogo - a criança não domina as relações específicas que o uso de cada conectivo acarreta. Já a auto-correção em (176) mostra que aos 4;6 V. começa a atribuir a porque/para recortes distintos do fluxo de eventos no mundo.

Não são apenas os 'erros' de co-ocorrência ou troca de conectivos que levantam a questão do domínio de estruturas. No período entre 3;2 e 5;0, a construção de justificativas, em grande parte das respostas a por que?, se faz através de dois processos básicos: um exercício sobre estruturas e a incorporação e reinserção de argumentos do interlocutor no próprio discurso.

Retome-se (164 - 165). Estes enunciados mostram um fenômeno que já foi observado no segundo capítulo (cf. 61 - 64). Trata-se do recurso que a criança faz a neologismos, nonsense, argumentos interpretáveis como piada, ironia ou ainda como contraditórios, desrespeitando as regras de coerência, os pressupostos dialógicos etc... Esses diferentes modos de transgressão são indicativos de um exercício sobre estruturas em que a criança 'preenche' y com uma justificativa que o interlocutor não espera por que rompe de algum modo com os pressupostos da situação dialógica. Considerando a transgressão como um tipo de 'exercício', pode-se dizer que a criança 'experimenta' o que cabe em y.



Outros casos mostram fenômenos diversos de transgressão, interpretáveis no eixo de um exercício sobre estruturas.

- (177) (M. chama D. para conversar)  
 M. Vem cá. Ih, cê tá/ cê tá mole, cê dormiu treze horas seguidas também, né? Por que?  
 D. Porque, ô. Tô mole as - sim.  
 M. Cê tá mole, né? Cê tá com moleza, né?  
 Por que você tá mole?  
 D. Num tá doendo aqui?  
 M. Não. Cê tá beliscando meu braço, né? (Mãe faz a observação para contar o contexto)  
 D. M/ mas num tá doendo? Então, pulisso que tô mole.  
 M. É?! Se doesse o que que aconteceria?  
 D. (sussurro)  
 M. Hã?  
 D. Doeu?  
 M. Não... (clique para resposta negativa)  
 D. Cadê cravo então?  
 M. Cravo, não tem no braço. Mas por que que você tá mole?  
 D. Ah porque...  
 M. Dormiu muito?  
 D. Puque/ puque essa/ essa batata aqui, deu mole na minha cama  
 M. Essa batata o que?  
 D. Essa batata aqui, daí tava na minha cama e depois e/ eu fiz assim.  
 M. Cê tá inventando. Tosse prá limpar a voz  
 (D. 3;5.8 - A. T. )

- (178) (Adriana, irmã mais velha de V., diz que vai escutar a fita que acabara de ganhar)  
 V.E esse caderno, eu vou ver na casa nova porque ele é muito novo. (livro que também acabara de ganhar)  
 P. (percebendo que a mãe não anotara o que V. havia dito, P. pede que ela repita)  
 V. Esse livro tem que botar na

(cont.)

casa nova porque ela também é muito nova. Quando ela ficar velha ele também vai ficar velho.

P. E eu na casa nova?

V. O que?

P. Eu não sou nova.

V. Eu também não sou.

P. Não? Por que?

V. Porque eu não sou brincue.

P. Não é o que?

V. Brinque.

P. O que é "brinque"?

V. É "prato", eu não sou prato. (diálogo prossegue)

P. Quando a casa nova ficar velha eu também vou ficar velha?

V. Não, você vai ficar novo.

P. Por que?

V. Porque aí vai ser o contrário (diálogo prossegue)

P. Quanto tempo vai demorar para a casa nova ficar velha?

V. Cinco,

P. Cinco o que?

V. Cinco tempos.

P. Que que você consegue fazer em cinco tempos?

V. Ficar velho.

(V. 4;8.9 - diário)

Vê-se que em (177) y é inicialmente preenchido por um argumento incorporado do turno imediatamente precedente. Este exemplo mostra que nem sempre é possível separar o processo de construção via incorporação e o exercício sobre estruturas. A criança pode recorrer aos dois em um mesmo episódio. O diálogo prossegue com D. preenchendo as estruturas de inferência e justificativa com 'qualquer coisa'. A mãe tenta dar sentido ao diálogo, até que desiste e reconhece que D. está "inventando". A reação do adulto em (178) é diversa: em nenhum momento há exigência de coerência ou sentido. Neologismo e nonsense são aceitos pelo pai que estimula o tipo de diálogo que se instala, na

medida em que o toma como 'cabível' para a situação, participando do jogo de perguntas e respostas.

Voltando aos exemplos (61 - 64) descritos no capítulo II (cf. págs. 131-134), observa-se naquele momento de desenvolvimento que as transgressões são acompanhadas de pausas, hesitações, auto-correções que foram interpretadas - à luz da hipótese de Karmiloff-Smith (inédito) - como manifestações do comportamento epilingüístico. Em (177) pode-se notar o mesmo tipo de fenômeno; já em (178) - exemplo bem mais tardio - as transgressões não são acompanhadas dessas manifestações. Provavelmente porque a criança já tem um certo domínio das estruturas sobre as quais opera.

A ênfase dada à transgressão entre três e cinco anos procura mostrar como o processo de construção da linguagem dá acesso à sua recriação, na medida em que novos universos de referências e novos tipos de eficácia comunicativa são estabelecidos através das tentativas de atualização de novas relações entre linguagem e mundo, novas regras de argumentação, novas palavras. Mas pelo seu estatuto comunicativo, enquanto objeto partilhado, a transgressão é também negociada e o interlocutor pode resistir ou aceitar a situação que o enunciado da criança instaura.

Não é apenas através das transgressões que se podem observar os exercícios sobre estruturas. Embora menos aparentes aos olhos do observador, certos exemplos revelam a criança construindo um 'arcabouço de argumentação', sustentado por muitos conectivos. A resposta se desdobra: inferências, condições, suposições opõem situações ou classes de entidades recortadas por pares de adjetivos. A criança tende a explicar aquilo que

o interlocutor pode captar como conteúdo implícito de outros enunciados, constrói paráfrases mudando apenas o conectivo.

Examinem-se algumas respostas desse tipo de exercício. Os acertos parecem ligados a operações sobre sub-sistemas já dominados ou em construção: pequeno/grande, pesado/não pesado, dor/não dor, barba preta/barba branca, saber/não saber.

(179) (Carregando uma caixa de mantimentos)

V. É pesado né, mãe?

M. É, deixa que eu te ajudo.

V. Quê vê? Esse num é pesado (pega uma caixa menor que a primeira)

M. Porque que não é pesado?

V. Porque é pequenininha. Aquele é pequenininho, então não é pesado. (falando da caixa menor).

.

.

.

Só que nesse pequenino não pode por muito senão fica pesado.

(V. 3;5.6 - diário)

(180) P. Por que dói? (repetindo a pergunta feita inúmeras vezes a V. a respeito da dor que sentiu quando encostou o dedo na lâmpada acesa)

V. Mas cando encosta a mão , daí que dói, mas cando num encosta daí que num dói.

P. Hum, hum (concordando) e por que que dói quando você encosta a mão?

V. Porque dói, porque dói, sai sangue.

(V. 3;9.25 - A.T.)

(181) V. Tem que telefoná pro papai Noel.

P. O telefone do papai Noel está quebrado.

V. Ele não sabe o que é "quebrado". Ele só sabe o que é "enguiçado".

P. Por que?

Você não tem barba?

P. Tenho.

(cont.)

V. A sua barba não é preta?

P. É.

V. Então, a dele é branca.  
(entonação de conclusão).

V. Você não tem roupa?

P. Tenho.

V. A dele é diferente.

Então, você sabe e ele não sabe.

P. O que?

V. O que é "quebrado".

(V. 4;10.27 - diário)

Chamo a atenção para certas particularidades de (182). Este é um belo exemplo de decentração. A justificativa se estrutura no paradigma da diferença. Para levar o pai a 'compreender' uma suposta diferença de competência lingüística entre ele e "papai-noel", V. coloca-se na perspectiva do adulto, reconstruindo com ele as premissas que garantem uma determinada conclusão. Cada inferência é extraída no momento em que a adesão do outro é garantida. A justificativa é o próprio processo inferencial. Em (180) há também um pequeno detalhe a ser notificado. Ao mesmo tempo em que V. opõe situações de dor e não dor, através de um exercício parafrástico, no mesmo episódio associa "dor e sangue" que parece uma relação 'fixa', ligada a outros episódios.

O segundo processo básico na construção de respostas a por que? é muito freqüente em todo o período do desenvolvimento lingüístico coberto por este trabalho. Tomar a perspectiva do outro, para responder às suas perguntas é, em muitas situações, tomar o seu argumento. Não se trata apenas de uma incorporação do turno imediatamente precedente ou de algo que o interlocutor disse no episódio em que pergunta e resposta se dão. Em vários momentos da análise dos dados, tem-se mostrado como certos enunciados da criança segmentam a fala do adulto em esquemas de interação reiteradamente vividos por ela e seus interlocutores

básicos.

Há diferentes tipos ou níveis de incorporação . O primeiro deles é o mais primitivo e também o mais transparente na medida em que 'argumentos cristalizados' se insinuam em justificativa, criando incompatibilidade ou contradição. Muitas vezes esses argumentos são segmentos não analisados que dão a pista de que a criança não consegue reinserir o discurso do outro na particularidade de cada situação.

Considerem-se alguns exemplos

- (182) M. Conta prá mim. Por que que ontem, a hora que você chegou de Vinhedo com a Tata, ontem de noite, você chorou?  
 D. Por que? (pedindo confirmação)  
 M. Hã.  
 D. Eu quilia a Tata, uai.  
 M. Mas filha, a Tata tem a casa dela, tem a vidade la, ela não pode ficar com você o tempo todo.  
 D. Uai, uai, uai, Ah! Por que ela vai tabalhã, né?  
 M. Ela vai trabalhar; ela trabalha lá num hospital... ( o diálogo se expande, o tema é momentaneamente esquecido e depois a mãe retoma)  
 M. Mas vem cá. Me conta mais uma coisa. Me diga uma coisa... me diga uma coisa. Por que que você não parava de chorar?  
 D. Eu?  
 M. Você não tava comigo ? Com o Ademir? Por que você começou a chorar sem parar?  
 D. Porque todo mundo tava aqui; eu comecei.  
 M. Mas pera lá, agora eu não entendi. Todo mundo tava aqui, você começou a chorar?  
 D. É.  
 M. Isso não é causa. De você

(cont)

chorar. Isso não é motivo  
prá você chorar. Por que que  
você começou a chorar se to-  
do mundo tava aqui?

D. Não, lá na sala comecei  
\_\_\_\_\_. (o diálogo se orien-  
ta para a descrição das  
pessoas que estavam na sala.  
em visita à família)

(V. 3;3.16 - A. T.)

(183) (D. Chama atenção da inv.  
para o ventilador desligado,  
dizendo que podia botar a  
mão)

Inv. Quando tá ligado não  
pode por a mão por que?

D. Puque/ puque daí ventila  
na dor e dói, dói, dói.

Inv. Dói o que?

D. Dói o dedo e a mão.

Inv. Hum. Você já botou quan-  
do tava ligado?

D. Não E você?

(continua um longo diálogo)

(D. 3:4.3. A.T.)

(184) M. D. sabe quem vai gravar  
você hoje? Eu.

D. Ah... (desagrado)

M. Você gosta mais que a Fausta  
ta grave você? Por que?

D. É porque a Fausta taiz bin  
quedo mas ahn... num é que é  
mais importante. A da Fausta

...

(D. sai do escritório)

M. Ô Daniela, vem cá (D. vem)

O que é que tem o brinquedo  
da Fausta?

D. É porque o brinquedo da Fausta  
é mais importante que o  
seu. É porque o nosso custa  
caro.

( 4;0.25 - diário)

(185) (No carro, as crianças discu-  
tindo)

D. (para André) Vou pegar a es-  
poleta do Dodô e dar um tiro  
nocê.

A. É, mas num morre.

D. Mas faz um barulhão. A Ra-  
quel morre de medo. Revolver  
de criança num mata ninguém.

M. Por que?

(cont)

D. Porque é muito perigoso.  
É muito perigoso criança dá  
tiro.

( 4;8.14 - diário)

Em (182) D. incorpora parte do argumento da mãe para que não chorasse, como razão do seu choro. Não apreende os pressupostos da pergunta. Neste exemplo o adulto resiste à 'contradição' da criança. Procura fazer ver que o seu comportamento não é esperado. Como chorar se os pais estão ali? Se pessoas amigas que D. parece conhecer bem estão também em casa? Em (184), é provável que D. relacione "ventilador ligado" e advertências do adulto para não botar a mão. Nas advertências estão provavelmente incluídos os efeitos que o ventilador ligado pode causar. É possível que D. opere aqui sobre a palavra "ventilador" e com as advertências de dor, machucado, etc... Assim, a resposta se explicaria por uma segmentação e recombinação de "ventilador" em "ventila na dor e dói, dói, dói". A investigadora interpreta a resposta como um 'erro', como se o comprometimento do sentido fosse causado pela omissão de um elo da cadeia de justificativa. É justamente este elo que procura recuperar através de outra pergunta que recebe a resposta 'adequada'. Em (185) "custa caro" que parece um segmento da fala do adulto, valoriza o brinquedó da família, quando D. procura valorizar o brinquedo da investigadora. Quanto a (185), para compreendê-lo deve-se remontar a (76) em que o uso de "muito perigoso" foi interpretado como um segmento não analisado, tomado de outros contextos em que o adulto adverte a criança sobre algum perigo. D. recorreu ao argumento no momento em que assume o papel de 'adulto' na relação com a irmã. Parece que aos 4;8 "é muito perigoso" continua sendo um segmento não analisado ou apenas



parcialmente analisado na medida em que entra como resposta a um por que? da mãe que parece ter como escopo "revolver de criança não mata ninguém". A relação entre os dois enunciados 'genéricos' é contraditória: "revolver de criança não mata ninguém... porque é muito perigoso". É muito perigoso criança dá tiro". É provável que se tenha aí a tentativa de combinação de segmentos oriundos de dois esquemas de interação distintos.

A incorporação de 'argumentos cristalizados' que se pode observar em ( 182 - 185 ) é um processo de construção semelhante ao que Perroni (1983), em seu estudo sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, identifica como "colagem". Trata-se de incorporação, absolutamente sem cerimônia, de fragmentos de 'estórias' conhecidas" (Perroni op cit : 96). Além disso a "colagem" compreende ocorrências de discursos diretos clássicos - estórias tradicionais - que são acopladas nas diferentes narrativas das crianças.

Considere-se (186) como um tipo peculiar deste primeiro grupo. Não é a justificativa que se reconhece a incorporação. Ela é objeto da justificativa.

- (186) D. Sonia! (chamando Antonia, a empregada)  
 M. Por que que você está chamando ela de "Sonia"?  
 D. Por que? A Verrô fala ela de Sonia. Eu zã falei que não é Sonia, é Antonia.  
 (3;10.14 - diário)

Parece que D. encontra uma forma de se desculpar por estar chamando "Antonia" de "Sonia": A Verrô chama, Daniela até já avisou que está errado, mas qual seria a razão de D. adotar o erro da amiga? Talvez o movimento argumenta-

tivo seja: "eu sei que não é Sonia. Já falei para a Verrô que é Antonia, mas já que ela chama eu também chamo". Neste sentido é que se pode dizer que a incorporação do erro da amiga é objeto da justificativa.

O segundo tipo de incorporação é um recorte de episódios construídos ao longo da história interacional da criança, mas sem as características de um 'argumento cristalizado' que funciona como um segmento fixo usado aqui e ali.

(187) (V. comendo na hora do almoço)

V. Agora não quero mais ,  
manhã.

M. Por que você não quer  
mais?

V. Porque agora eu não  
quesci, mãe?

(V. 3;5.11-diário)

A aparente estranheza da resposta de V. desfaz-se quando se reconstrói a história deste argumento. A mãe costumava associar "comer-crescer" sempre que V. recusava-se a comer: "tem que comer para crescer", "quem não come não cresce" etc... Há no diário de V. inúmeras situações de incorporação deste argumento. Na discussão sobre hipótese e condições será possível observar que "comer e crescer" é uma relação usada com funções diversas no diálogo. Em (187) a pergunta pode ser o resultado de um diálogo interno em que a advertência de praxe da mãe é tomada como pressuposta. Assim, "por que agora eu não cresci, mãe?" significaria: "já que sempre que eu não quero comer você diz que eu não vou crescer, por que você não me diz agora que eu não vou crescer?" Mas dada a estrutura do enunciado de V. deve-se considerar uma outra interpretação. To-

mando como pressuposta a advertência da mãe, V. pode estar perguntando "por que, se é verdade / já que você diz que não comer implica em não crescer, eu deixei de crescer agora/ eu não vou crescer?". Vê-se, por qualquer uma das interpretações, que V. não responde à pergunta da mãe em (187), mas a uma outra fala que a história da interação mãe-filha construiu. Os fenômenos discutidos a respeito deste exemplo são semelhantes aos de (114) e (151) em que a criança marca, com a pergunta, a ausência de uma reação esperada, porque estabelecida na interação.

O terceiro tipo de incorporação abrange a retomada imediata de um argumento, explicação ou justificativa do interlocutor, de modo mais ou menos adequado, isto é, mostrando uma certa capacidade de decentração para reinserir a fala do adulto no contexto da resposta.

- (188) (No pesqueiro, à beira do rio. M. tinha dito que se desamarrasse o barco do toco, ele iria embora, acompanhando o rio que descia. Pai e mãe começaram a jogar cascas de mexerica no rio para mostrar a D., como é que o rio andava para uma determinada direção, mãe pergunta:)  
 M. Por que a casca correu para lá, Daniela? (ã direita)  
 D. Porque o barco vai pá lá (gesto de mão denotando a direção do rio). Porque o rio leva o barco pá lá.  
 (3;10.20 - diário )

É preciso dar conta de certos temas em que os 'erros' e 'acertos' da criança parecem distantes da incorporação.

- (189) (Mãe brigando com D. por causa de umas fotografias.)

(cont)

M. Por que você mexeu nas fotografias?

D. Puique eu queria messê, acabã com aquilo, morrê aquilo. Eu quero que aquilo morresse.

(3; 8.2.- diário )

(190) ( No carro, de volta da escola )

D. Coitada da minha mãe!

C. Por que?

D. Porque ela tã com calor e zente gande num pode ficã sô de calcinha.

(4;1.16 - diário )

(191) (Brincando de duro-mole: a irmã mais moça de D., a mãe e a própria D..As crianças conhecem a brincadeira. A mãe aprende. Raquel se mexe depois da voz de comando "duro")

D. Raquel vai prá cadeia atãis de mim:

M. Por que a Raquel foi prá cadeia?

D. Porque quem se messê, tem que ir prá cadeia e se alguém se messê, sai da cadeia e o to vai.

( 4;3.12 - diário )

(192) P. Veronica, você sabe por que essa folha esta assim?  
V. Sei. Porque um bicho mordeu ela.

(folhas provavelmente furadas por formigas).

(V. 4;9.3 - diário )

A respeito desses exemplos chamo atenção apenas para o fato de que não é novidade D. ser capaz de mostrar que conhece as normas que regem certas situações cotidianamente vividas (190). Entretanto, (191) mostra uma novidade: D. consegue transmitir para a mãe as regras de um jogo, justificando assim a sua ordem para a irmã mais moça. É raro encontrar uma situação como esta. Embora de um modo geral as regras dos jogos sejam transmitidas como uma 'fórmula',

D. mostra não sô que pode aplicã-la como pode explicitar a relação entre determinado comportamento no jogo e as regras desse jogo.

Para finalizar a discussão em torno das respostas a por que? gostaria de tomar ainda dois exemplos e salientar mais uma vez a questão tão repetida ao longo deste trabalho: a de que a construção de justificativas - em enunciados x porque y ou em perguntas a por que? - passa pela atribuição de intenções, conhecimento/desconhecimento ao interlocutor. É a partir desse jogo de atribuições mútuas que uma determinada perspectiva é instanciada e que a criança constrói uma justificativa.

(193) P. Verrô, por que que a Di ca não janta conosco?

V. Porque ela senta na cadeira perto de você, você senta aqui, eu sento no banco, mamãe senta na cadeira.

(V. faz insistentes pedidos de justificativa para a ausência de A. no jantar. Mãe pede para V. pensar um pouco. V. diz que não pensa)

M. Ah então é porque você não gosta de pensar.

V. Porque num gosto. Num gosto de pensar. Então num sei, eu num penso.

Porque, porque ela num quer ouvir música.

(3;8.10 - A. T. )

(194) M. Daniela, você tem medo do Pinóquio?

D. Eu não.

M. Então, por que você sempre pede prá gente grande ficar junto quando vocês assistem?

D. Uê, e vocês não querem assistir?

(5;0.7 - diário )

No primeiro exemplo (193) o pai faz uma pergunta que se explica: naquela época a irmã mais velha de V. não jantava com a família durante a semana porque estava, neste horário, na aula de ginástica. E provavelmente isto que o pai quer que V. explicitite. Mas a resposta é uma tentativa de descrição de um estado de coisas que configuraria o lugar vago da irmã e justificaria a pergunta do pai. Isto sugere que V. toma o enunciado como: "por que posso dizer que a Dica não está jantando conosco?". As perguntas da criança sobre a ausência da irmã lhe são devolvidas pelo pai e pela mãe. A última resposta é retirada do contexto imediato: a irmã não está ali porque não quer ouvir música que está sendo ouvida por todos. Já em (195) é a mãe que parece não compreender o pressuposto dos pedidos insistentes de D.. É justamente pelo equívoco que se explicita a tentativa da criança de se colocar no lugar do outro: a sua pressuposição é a de que os adultos gostam de assistir Pinóquio.

A discussão em torno das respostas a por que ? mostrou dois processos básicos de construção das justificativas: o exercício sobre estruturas e a incorporação de argumentos. Nas perguntas genéricas e semi-genéricas já é visível esse exercício: a partir dos 3;6 é através desse tipo de enunciado que um grande número de perguntas se constrói. A variedade de procedimentos na organização de enunciados x porque y, de um lado,

e a restrição de contextos de interação, de outro, sugere que se inicia um exercício sobre estruturas que são inicialmente preenchidas por incorporações, fórmulas, enfim, segmentos de esquemas quase ritualísticos na vida da criança. É também no eixo de um exercício sobre estruturas que se deve entender a integração de justificativas, inferências, suposições e condições que se vem apontando. Não se pode dizer que essas combinações sejam indicativas de que cada um dos sub-sistemas está construído e portanto 'pronto' para se combinar. São as relações entres eles que devem fazer com que cada sub-sistema ganhe sua especificidade.

Em muitas justificativas viu-se que tomar a perspectiva do outro é tomar o seu argumento, mas sem que a criança disponha de um processo analítico que permita a reinserção de um segmento da fala do outro no seu próprio discurso sem criar incompatibilidade ou incoerência. É no eixo entre os polos de centralização/decentralização que se deve compreender o caminho do 'argumento cristalizado' - enquanto simples repetição do outro - à sintonia com a pergunta do interlocutor, perspectiva estruturante da justificativa.

### III - 2 . Aprendendo a argumentar

Antes de retomar um a um os procedimentos de construção das justificativas do tipo x porque y e apontar suas características evolutivas, convém assinalar uma mudança mais geral, relativa ao número de turnos na organização desse tipo de enunciado. Por volta dos 3;3. D. e V. começam a articular um enunciado não interrogativo do interlocutor com porque + justificativa +, geralmente, uma tag-question, resultando um enunciado que integra dois turnos do diálogo. Como explicar este fenômeno que de certo modo inverte a ordem que se vem atribuindo ao processo de aquisição da linguagem? Seria esperável que as justificativas de dois turnos estivessem presentes, pelo menos, desde as primeiras construções de um único turno.

A peculiaridade do porque parece, de um lado, ligada ao jogo de perguntas e respostas entre criança e seu interlocutor. Esta atividade, inter - turnos, cumpriria as funções dialógicas das construções de dois turnos. Por outro lado, há uma dificuldade nas justificativas de dois turnos que não se encontra, por exemplo, nas inferências. Vejamos porque. Quando a criança articula um enunciado não interrogativo do interlocutor a uma justificativa introduzida por porque, está falando por ele. Compreende-se assim o papel da tag-question que acompanha a maioria dos enunciados: "você diz x porque y, não é?".

A justificativa de dois turnos requer uma representação das representações que o interlocutor faria ao justificar x, isto é, uma dialogia interna que perfaça um



dos sentidos prováveis do enunciado do outro. Tal movimento exige uma decentração mais complexa do que a requerida para os enunciados de um único turno. Se mesmo estes últimos, até 3;2, são dependentes de um número restrito de esquemas de interação, é possível entender porque as justificativas de dois turnos não são construídas até 3;3. Os dados de D. e V. podem ser associados à hipótese de Vygotsky (1962) segundo a qual a "fala interna" é precedida pela "fala egocêntrica" que garante a passagem da "fala social" para a esfera intrasubjetiva. No desenvolvimento lingüístico de D. e V., as justificativas de dois turnos são precedidas pelos casos de "fala egocêntrica" em que a criança pergunta e fornece a justificativa, cumprindo sozinha os papéis distintos contidos no jogo de perguntas e respostas (cf. (34-37)).

Tomem-se alguns exemplos das justificativas que se constituem como respostas a um enunciado não interrogativo do interlocutor. Neste tipo de construção repetem-se os tipos de procedimentos característicos da construção de um único turno.

- (195) (D. não quer usar uma sandália porque ela escorrega.)  
 M. Vamo pegar sua sandália.  
 D. Porque aquela escorrega e eu tenho medo, né?  
 (D. 3;3.16 - A.T.)
- (196) (M. e D. arrumando malas. M. diz que está querendo por um vestido na "mala grande")  
 M. Na mala grande, sabe?  
 Prá ele num ... (não termina a frase)  
 D. Qual/qual vestido?  
 M. Esse que tá com você, que você tá com ele.

- (cont.) D. Ah.  
 M. Prã num amassã.  
 D. É puque/puque se/se dobã  
 nessa mala, que tã cheia ,  
 estãga, nê?  
 M. Então, amassa tudo.  
 (D. 3;4.9 - A.T.)
- (197) (M. e D. combinando uma ida  
 ã feira de artesanato)  
 M. A gente pode ir neste sã  
 bado, de manhã, se não chõ  
 ver. Você me lembra de te  
 levar na feira hippie?  
 D. É, porque tudo dia pã i  
 em tudo lugar eu lembo, nê?  
 (D. 3;6.22-diário)
- (198) V. Quem trouxe as coisas da  
 vovõ?  
 M. Um caminhão.  
 V. Mas quem dirigiu?  
 M. Um moço.  
 V. Como chama?  
 M. Não sei.  
 V. Por que?  
 M. Porque eu não perguntei.  
 V. Porque você não sabia  
 que eu falava: "como chama?",  
 mãe?  
 (V. 4;0.28-diário)
- (199) (V. brincando com outra  
 criança.)  
 C. O desenho dele... o de-  
 le rasga, o nosso num ras -  
 ga, nê?  
 V. É. Porque o nosso é li -  
 so, nê?  
 C. Não, porque o nosso é  
 de prástico.  
 M. Não, é porque o papel de  
 vocês é papelão. É mais du-  
 ro. Então é por isso que tã  
 mais difícil de rasgar.  
 V. Não, é porque é difícil  
 de rasgar. (diálogo conti -  
 nua)  
 (V. 4;4.13- A.T.)

Os dois exemplos que se seguem são casos ra-  
 ros de justificativa de dois turnos com senão. Em (201)  
 a função dialógica da justificativa é um pouco diferente  
 das demais. Pelo fato da mãe retomar a ação de V.,

o escopo da justificativa é o próprio comportamento da criança.

(200) (V. falando da casinha de boneca de uma amiga. Mostra como se deve entrar na casa: abaixando a cabeça)

M: Ah: a Verro está mostrando prá mamãe, né? Abaixou a cabecinha mostrando como é que entra na casinha de boneca.

V. É, senão bate a cuca.

(V. 3;8.15-A.T. )

(201) (Vendo a televisão, V. pergunta se o ator está chorando. Mãe responde que sim e acrescenta que V. deve se afastar do aparelho de T.V. porque está muito perto).

V. Senão ele chora em mim, mãe?

(V. 4;0.21-diário)

Outro fato evolutivo geral deve ser mencionado. Se o que caracterizou a construção dos enunciados x porque y entre 2;7 e 3;2 foi a dependência de um número restrito de esquemas de interação, é possível notar a multiplicação gradativa de situações que esses enunciados configuram, a partir dos 3;3. O período entre quatro e cinco anos será o mais rico. É preciso, entretanto, compreender como se dá essa expansão.

Do ponto de vista dos processos de construção, po de-se dizer que é também através de exercícios sobre estruturas e incorporação de argumentos que se multiplicam as situações recortadas por x e y e as relações entre esses termos nos enunciados x porque y. Apesar das incorporações serem menos transparentes do que nas respostas a por que ? o processo parece ativo em outros tipos de justificativa. Por exemplo, nos dados de V. assinala-se por volta dos quã

tro anos o uso freqüente de "é claro...". interpretável como manifestação de obviedade e "cada um tem seu gosto" para justificar excentricidade nos seus desenhos. Estas justificativas parecem tomadas da escola que provocou mudanças sensíveis na forma de argumentar de V.

Voltando a cada um dos procedimentos descritos no capítulo II, pode-se dizer que o primeiro continua o mais freqüente até os cinco anos de idade.

A expressão "espera aí que..." para interromper uma atividade conjunta ou anunciar uma ação pode ser encontrada até os 5;0. (203) tem uma função mais sofisticada: V. pede que a mãe espere porque não consegue responder à sua pergunta e fazer o quebra-cabeça ao mesmo tempo. A atividade interrompida é o diálogo.

O exemplo (202) mostra um uso já conhecido da expressão.

(202) (D. levantando-se tarde).  
Percebe que amigos e irmã mais moça já estão brincando no quintal).  
D. Depois que eu levantasse, eu ia lá fola, pã Andéia, pô Marcelo e pã Raquel e fazia assim, ô (faz uma careta). Péla aí que eu vô lá e fazê assim.

(D.3;5.1-diário)

(203) (V. montando um quebra-cabeça e conversando com a mãe que quer saber se V. faz quebra cabeça na escola).  
V. Lá não tem não. Lá não tem quebra cabeça, sô aqui que/quê vê? Sô aqui nê, mãe? Quê, sô aqui...  
Espera aí, mãe, eu tô errando alguma coisa, mãe.  
M. Não está errando nada não, está certinho.

(V. 4;1.3 - A.T.)

Outras justificativas de mando estão presentes neste tipo de procedimento.

- (204) (D. e Raquel, irmã mais moça, brincam que recebem a visita de um papai noel "ruim". Vão fugir para dentro de casa para não serem apanhadas pelo papai noel)  
 Inv. Vamos, vamos dentro da casa prá não ver o papai noel ruim, né?  
 D. Raquel, vem que o papai noel vai pegar ela. O papai noel vai pegar a Raquel ( a notar que D. dá a ordem para a irmã e ao justificá-la, muda de interlocutor: "vai pegá ela". A curva entonacional também indica claramente que a justificativa é dirigida ao adulto.  
 (D. 3;4.3.- A.T.)

- (205) V. Me dá assim (mostrando três dedos), três moedas porque chiqueti só paga assim: três moedas.  
 (V. 3;8.12-diário)

Até 3;6, dentre os casos mais frequentes do primeiro tipo de procedimento, estão aqueles em que x é uma recusa ou negação de um pedido, ordem, sugestão ou ação do interlocutor e y sua justificativa. Na maioria das vezes há em x uma marca de negação. Outras vezes a recusa pode ser inferida da interação.

- (206) (D. e Raquel brincam com pás e baldinhos. Parece haver uma certa disputa em torno dos objetos)  
 M. Ô Daniela, dá aqui o balde prá tua irmã. Venha.  
 D. Não dô porque...mas esse aí é muito gandi. Aquele que é pequenininho.  
 (D. 3;3.26-diário)
- (207) (M. fazendo carinho em V.)  
 V. Num faz carinho em mim qu'eu num só nenê..  
 (V. 3;5.17-diário)

(208) (O padrinho pede para dormir na cama de V. que nessa época ainda dormia em cama de criança pequena)

V. Num pode puque é de mocinha.

(V. 3;4.29 - diário)

Nesses exemplos pode-se notar o jogo de oposições entre sub-sistemas semânticos sobre os quais a criança opera com extrema freqüência: objetos grandes e pequenos; criança grande e pequena; adulto/homem/mulher.

Nas justificativas de ação ou comentário observam-se muitas vezes fenômenos semelhantes. Sobretudo nos dados de V., ricos no segundo tipo de justificativas. Considerem-se alguns casos em que parece claro que a criança está tomando a estrutura x porque y como objeto de um exercício que muitas vezes pode ser considerado como lúdico. Os dois primeiros são parte de uma sessão muito especial. Deitada no chão, V. olha para uma talha de madeira com um Cristo esculpido. A figura tem barba e está de braços abertos. O pai que também tem barba, está presente na sessão. Veronica instaura imediatamente uma situação lúdica, estabelecendo uma teia de relações entre "ter/não ter barba", "dançar e não dançar", "ter/não ter bigode", "ser feio ou ter cabelo feio/ser bonito ou ter cabelo bonito". Muitos tipos de enunciados aparecem nesta sessão, configurando de diversos modos os pares acima.

(209) V. Aquele, aquele papai num dança.

P. Eu num danço?

V. Pu/puque aquele tem bábá né, mãe?

(V. 3;2.22 - A.T.)

(210) V. Aquele moço num dança e aquele também num dança, né? mãe?

M. É.

V. Então/então o moço tem bigode, então o moço — e intão o moço num tem — então ele num dança, né, mãe?

M. É Verrô.

V. Puque ele tem bigode, né, mãe?

(V. 3;2.22 - A.T.)

(211) (Olhando para a televisão)

V. A televisão do Caco tem tudo puque a minha é igual a dele.

(V. 3;6.9 - diário)

(212) (M. trabalhando no escritório. V. entra pedindo para ir a casa do vizinho. M. concorda e diz)

M. Mas antes quero um beijo desses olhos verdes lindos.

V. Eu olho verde, mãe, porque eu olho pã todo mundo se você tã trabalhando.

(V. 3;7 - diário)

(213) (Olhando para um vidro de shampoo no banheiro)

V. O shampoo é vermelho.

M. Não, é verde.

V. É verde porque é escuro.

Meu quarto também é verde porque é escuro. O escritório é vermelho porque é claro. (O quarto e o escritório a que V. se refere são de cor gelo)

(V. 3;4.15 - diário)

(214) (Mãe contando uma estória de um menino que recebeu uma bicicleta do papai noel)

V. Pequeninha?

M. Não é grande pois o Dudu já é grande.

V. A minha também é gandi puque é vemelha. (a irmã mais velha tinha na época uma bicicleta vermelha e V. tinha um velotrol também vermelho).

(V. 3;4.27 - diário)

A 'liberdade de combinação' nestes exemplos, ilustra uma fase de experimentação sobre o que cabe nos lugares de x e y. A atuação da criança parece mais voltada para o

exercício lingüístico do que para as situações de interlocução. Contudo, a falta do outro serve, muitas v<sup>ez</sup>es, para fornecer o elemento desencadeador do exercício (212 - 214).

Ao longo dos três anos V. recorre com muita frequência a estruturas do tipo "é x porque y", "x tem o atributo z porque y". Como em (209 - 210) e (213 - 214). De certo modo isto é esperado. É justamente V. que - a partir dos 3;6 - constrói uma grande variedade de perguntas genéricas ou semi-genéricas com por que?

Examinem-se outros exemplos:

- (215) (Carregando um saquinho de toilette)  
V. A sacola é pequenininha p<sup>u</sup>que num é pesada.  
(V. 3;5.12 - diário)
- (216) (Experimentando a cama onde ia dormir pela primeira vez)  
V. É d<sup>u</sup>la p<sup>u</sup>que num quebla, né?  
(V. 3;5.12 - diário)
- (217) V. Eu tomei ma/mamadeira porque eu s<sup>o</sup> nen<sup>ê</sup>m.  
.  
.  
Eu nasci nen<sup>ê</sup>m  
.  
.  
Eu nasci nen<sup>ê</sup>m então eu s<sup>o</sup> nen<sup>ê</sup>m  
(V. 3;7.23 - diário)
- (218) V. Mãe, eu que/dexa eu/que eu sou Ciborg.  
Ih! o Ciborg é homem, eu sou homem, homem usa vestido.  
M. Homem usa vestido?  
V. Porque um dia eu vi num livo.  
M. Hum.  
V. Um príncipe com vestido curto.  
(V. 3;11.10 - A.T.)



As justificativas através de enunciados semi-gênericos ou genéricos são um aspecto da experimentação sobre os enunciados x porque y. Parece que estes enunciados devem ser encarados como uma nova estratégia para organizar e reorganizar em sub-sistemas elementos lingüísticos e não lingüísticos da experiência da criança. É assim que "cor e luminosidade" (cf. 213), "tamanho e cor" (cf. "tamanho e peso" (cf. 215), "idade e comportamento" (cf. 217), etc... estão associados nos exemplos citados. Pode-se atribuir a esse novo tipo de construção, o estatuto de uma atividade de exploração classificatória. 'Erros' e 'acertos' devem ser interpretados à luz do processo que torna possível este novo momento do desenvolvimento lingüístico.

Note-se ainda que (218) é um tipo de episódio, sui generis dentre os outros exemplos: y é um fato antecedente que, por ter ocorrido, justifica o que foi dito em x. Na verdade, esta é uma forma freqüente de V. argumentar. Mas, de um modo geral, fora da estrutura x porque y. Por isto o exemplo é, neste contexto, original.

É notável o fato das incorporações de argumentos serem menos transparentes neste tipo de procedimento. Nos dados de D., por exemplo, são muito freqüentes as justificativas de normas sociais cuja história não pôde ser reconstruída. Estas normas se repetem, remetem situações muito definidas e só são interpretáveis como vinculadas a um processo de incorporação pelo fato de pertencerem caracteristicamente ao mundo adulto. Tome-se (219) e compare-se com (190). Trata-se da mesma norma que se explicita de modos distintos em cada uma das situações a que se aplica.

- (219) (D. experimenta uma blusa da mãe. Diz que depois devolve e justifica)  
 D. Depois eu ponho ni você.  
 M. Tã bom.  
 D. Num faz mal, nê? Tã fessa a porta.  
 M. É, então. E se estivesse aberta?  
 D. Num podia, nê?  
 M. Não.  
 D. Po/ poque — não pode vê você pelada, nê?  
 M. Ah não, são poucas as pessoas que podem ver eu pelada, nê?

(D. 3;5.14 - A.T.)

Não se deve contudo atribuir às normas que (190) e (219) ilustram nem estabilidade, nem coerência, nem conformidade às leis do universo adulto. Essas qualidades parecem em parte depender do tipo de norma, da situação a que se aplica, a quem se destina. Ver-se-á que em outros procedimentos e na construção de suposições ou hipóteses, certos argumentos revelam que a fala do adulto é incorporada mas também deslocada das suas condições de uso para justificar algo que a criança quer obter em seu próprio benefício.

Antes de discutir as mudanças operadas neste primeiro procedimento, ao longo dos quatro anos, considerem-se alguns pontos a respeito dos três anos. Quando grande parte das justificativas pode ser definida pela liberdade com que a criança relaciona os seus dois termos, é preciso se interrogar sobre o papel deste tipo de enunciado no diálogo. É possível aproximá-lo em certos aspectos do por que? - operador. Este caracterizando um perguntar por perguntar e aquele um justificar por justificar. A liberdade ao relacionar x e y em enunciados x porque y é uma suspensão de certas condições do diálogo e de certas relações linguagem e mundo, instauran

do outras. Do ponto de vista do interlocutor, parece haver também uma reação comum face os dois tipos de enunciados. Os por que? são interpretados - na maioria das vezes - como perguntas deônticas ou epistêmicas. As justificativas também parecem ser encaradas como manifestação de um conhecimento do mundo e de suas normas. Salvo situações reconhecidas como lúdicas ou de participação mútua em episódios caracterizados pela transgressão, o adulto tende a interpretar a atividade de apontar relações entre sub-sistemas como justificativas de um comentário ou juízo. Por isto corrige, aceita - ou não - os argumentos da criança.

É por volta dos quatro anos que aumenta a sensibilidade da criança para a função de justificativa do porque. Por alguns exemplos pode-se notar que este primeiro procedimento - cuja origem está no uso de fórmulas fixas de mando - transforma-se em um modo privilegiado de justificar comentários ou juízos. Provavelmente por esta característica, o primeiro tipo de procedimento passa a ser o locus privilegiado das combinações entre inferências e justificativas que aparecem por volta dos três anos, mas que se tornam mais frequentes a partir dos 3;6 (cf. (218); (224-225)). Parece que é só em torno dos quatro anos que a criança começa a perceber x como em ato de fala, ligado a y de modo peculiar. Esta nova perspectiva de construção dos enunciados x porque y não exclui os fatos descritos anteriormente. Não impede os 'erros' como em (221) em que D. procura a sintonia entre seu comentário e o da irmã através de uma justificativa comum às duas. Nem dispensa a incorporação de argumentos do outro ou o exercício sobre estruturas como mostram respectivamente (222) e (223).

Note-se, porém, que uma das paráfrases possíveis de (220) mostraria o que se procura caracterizar como emergente aos quatro anos. "Eu acho que eu posso dizer que eu estou com dor de barriga porque eu estou sentindo".

(220) V. Eu acho que eu estou com dor de barriga porque eu estou sentindo.

(V. 4;0.10 A.T.)

(221) (Raquel, a irmã mais moça de D. olhando a imagem de um veleiro na blusa da mãe, diz que é "igreja". M. pergunta a D. o que é e ela diz que é "navio").

M. É, o barco. A Raquel disse que era igreja.

D. É, é igreja que anda pã lá nê, mãe? (movimento acompanhando um processo imaginário de barco navegando). É porque igueza é fessado assim ( e acompanha com o dedo o contorno triangular da vela)

(D. 4;1.2 diário)

(222) (M. estaria comentando que a escolinha ficava longe da casa e que seria bom morar em Barão Geraldo porque a casa onde moram fica longe).

D. É, porque fica longe, porque na estrada faz vento, porque nós fica com calor.

(D. 4;2.13 - diário)

(223) V. Não adianta eu tentar falar direito porque eu sou carioca nê, mãe?

(D. 4;8.13 - diário)

Os exemplos abaixo também ilustram casos típicos de enunciados x porque y aos quatro anos. Argumentos que procuram evitar punição (225), ou justificar um desejo (226). Comportamento epilingüístico (227) e justificativa de uma suposição organizada como contra-argumento ao ponto de vista do interlocutor (224).

(224) (D. passa a tarde na casa de

uma amiga. Quando a mãe vai buscá-la, diz que conheceu o pai da Aninha. M. lhe diz que também conhecia o pai da Aninha. D. lhe pergunta como sabia que era o pai da Aninha) M. É que eu vi ele saindo do carro dela (um carro que estava estacionado na garagem da casa da amiga)

D. Mas num é por isso, eu também fui no carro da Aninha. Asso que ... asso que é porque ele fala "filha".

(D. 4;2.26 - diário)

(225) (M. entra no quarto e vê D. de boca vermelha de batom)

M. Ai, ai, ai, ai, ai.

D. (falando depressa, na tentativa de justificar a ação). Eu tô usando um pouco o seu batom, viu?

Cê tá emprestando porque ela (a amiga) tósse o dela e ela num quê dá o dela pã mim, viu? Eu num tô pegando o seu batom, cê tá empestando pã mim. Depois eu devolvo.

(D. 4;3.5 - diário)

(226) (Irmã mais velha, pronta para uma competição de ginástica olímpica. Hora do almoço, mas Adriana só come um ovo. V. também pedi um ovo)

A. Tô bonitinha, Verrô?

V. Tá, eu até queria ser você porque eu não queria comê tanta comida.

(V. 4;7,29 - diário)

(227) V. Mãe eu tô de cama?

M. Está, você não está se sentindo bem então você está de cama.

V. Você sabe o que que é "tá de cama", porque eu não sei.

(V. 4;9.18 - diário)

Enquanto o primeiro tipo de procedimento se apresenta ampliado e transformado, o segundo guarda - em linhas gerais - as características já apresentadas e discutidas no capítulo II . Chamo atenção sobretudo para o fenômeno do

'erro' que parece peculiar a este tipo de procedimento. Ao construir uma justificativa, a criança mostra muitas vezes que não opera sobre as relações causais que esses enunciados parecem pressupor. O mais importante parece ser o valor do enunciado enquanto procedimento comunicativo, tal como se observou no capítulo II.

Continuam muito frequentes nos dados de D. e V. as justificativas de ações como "tirar e botar roupa" em função da temperatura. Os exemplos (228 - 230), por configurarem novas situações, ilustrariam um tipo de atividade exploratória da criança sobre outros aspectos do mundo físico/social, recortado por novos esquemas interacionais. Não se trata aqui de recontextualização de um segmento linguístico - fórmula fixa ou trecho incorporado - de um esquema interacional para outro. Trata-se de um procedimento, de um processo de construção, que se dá em esquemas de interação cada vez mais variados. Mas o tipo de 'erro' é sempre o mesmo. A justificativa assenta sobre uma relação causal inexistente (229 - 230) ou 'invertida' como (228). Há provavelmente neste exemplo o uso estratégico de um argumento do adulto que costuma proibir que V. tome água gelada quando está com tosse. Como foi assinalado anteriormente, a norma é muitas vezes adaptada às necessidades da argumentação: "é preciso convencer o outro que eu posso tomar água gelada".

- (228) V. Eu posso tomã água gelada  
 porque eu tô com tosse  
 A. Tá com tosse e por isso  
 não pode tomar água gelada.  
 V. Não, eu tô com tosse então  
 posso tomar água.  
 (V. 3;6.21 - diário)

(229) V. Eu estou pondo talco na  
minha mão puque eu massuquei  
a minha mão.  
(brincando com a lata de  
talco)  
(V. 3;9.6 - diário)

(230) V. Eu tô tomando água pu-  
que eu tô cum dô na péna.  
(V. 3;9.25 - diário)

Em outras situações a relação causal pressupos-  
ta parece 'adequada' ou 'correta'. Note-se que (232) é um  
dos raros casos de justificativa de ordens no segundo tipo  
de procedimento. Apesar de bem mais tardios 'erros' ante-  
riores obrigam entretanto que se interpretem com cautela os  
'acertos' desses exemplos.

(231) (Brincando na rede com uma ami-  
ga)  
V. Só pode eu porque você é  
muito pesada.  
(V. 4;8.23 - diário)

(232) (No banho, a irmã entra e a  
mãe pede que feche a porta)  
V. Fecha a porta que eu tô mor-  
rendo de frio.

A característica principal do terceiro procedi-  
mento até 3;2 - o desdobramento de y é também o que vai ca-  
racterizar o período até os cinco anos. As relações entre  
os elementos que compõem y são geralmente expressas por adi-  
ção, mas também por justaposição e até mesmo pelo recurso à  
subordinação como mostra (235).

(233) (P. sugerindo que D. continuas-  
se a brincadeira de falar ao  
telefone)  
P. Você não precisa telefonar  
prã escolinha avisando que não  
vai na aula esses dias porque  
você vai prã Araraquara?  
D. Qual escolinha?  
P. A chacrinha.  
D. Num vô puque agola zã fui  
e não vou contã. No telefone

vou porque é —, né?  
(D. 3;2,29 - A.T.)

(234) (Mesma situação relata em (206). D. e a irmã menor disputam baldinhos e pães)  
D. Esse é meu porque você fez cocô e eu não gosto de cocô.  
(D. 3;3.26 - diário)

(235) V. Acho que eu num vou tomar não porque quando eu bebo vai enchendo o copo.  
(resposta dada à mãe que insistia para que V. tomasse a laranjada).  
(V. 4;11.9 - diário)

A explicitação de mais um ou vários elos da cadeia de justificativas não significa maior domínio das relações entre os constituintes do enunciado. Os 'erros' encontrados ( 233 - 235 ) assemelham-se aos que se apontaram no processo de construção dos procedimentos anteriores. Como já foi dito no cap. II a omissão ou explicitação dos elos parecem estar diretamente ligados à argumentação, às representações que a criança faz de si própria e do seu interlocutor. A esse respeito, compare-se (231) e (236). Por duas vezes V. usa um argumento como em (231): como se ela e sua interlocutora partilhassem o conhecimento da relação causal entre "ser pesada e quebrar a rede". Minutos depois, na instanciação de (236), a relação - antes pressuposta - é explicitada, alterando-se as representações sobre o que criança e interlocutor partilham. Lembre-se ainda que os argumentos de (231) e (236) foram provavelmente incorporados dos adultos que advertiam sobre os perigos do excesso de peso na rede.

(236) (Brincando na rede com uma amiga. Minutos depois de ter argumentado como em 231).



V. Só pode eu porque você é  
muito grande, quebra a rede.  
(V. 4;8.23 - diário)

O quarto tipo de procedimento, por volta dos 3;2, passa a ser também um recurso para a criança ameaçar seu interlocutor. Pelas suas características estruturais - já descritas no capítulo II - vê-se que este procedimento ocorre fundamentalmente nas situações dialógicas em que x é uma advertência ou pedido que, se desrespeitados, podem acarretar conseqüências pressupostas como indesejadas para a criança e o seu interlocutor ou apenas para este último. Em (237) D. simula em um monólogo uma dessas situações. Já (238) e (239) são exemplos de ameaça.

(237) (Exemplo já citado: (149)).  
D. recitando com voz brava  
um diálogo imaginário)  
D. Sai daí, senão a zenelal  
pega. Eu sou bissão ... eu  
sou zenelal.  
(o monólogo continua)  
(D. 3;2.26 - diário)

(238) M. Não vai deixar eu comer  
bala no seu aniversário?!  
V. Vê.  
M. Hã, hã.  
V. É, num pôdi comê a minha  
bala senão eu zango com vo-  
cê tã, mãe?  
(V. 3;2.22 - A.T.)

(239) (V. pede para que a mãe la-  
ve os seus pés. A mãe res-  
ponde que não).  
V. Ah, lava, senão tô de mal.  
Ah, lava senão tô de mal.  
(continua repetindo o enun-  
ciado).  
(V. 4;0.28 - diário)

Embora até os cinco anos os enunciados x senão y continuem a ser um expediente para agir sobre o outro, nota-se - sobretudo nos dados de V. e principalmente a partir dos 3;6 - o uso do mesmo procedimento como justificativa de

regras do mundo físico e/ou social (240-242). como justificativa da própria ação (243-244) e até como ação sobre o objeto lingüístico (245).

- (240) V. Num pôde pô o dedo na perua senão/senão o papai do céu fica sem dedo né, mãe?  
 (este enunciado pertence à sessão já mencionada na pág. 238-9. O Cristo esculpido que motivou tantos enunciados, explica a particularidade do exemplo em que V. retoma advertências constantes dos adultos quanto ao perigo de se andar com o braço para fora do carro)  
 (V. 3;2.22 - A.T.)
- (241) V. Peixinho fica na água por que... senão ele morre fora da água né, mãe?  
 (V. 3;8.3 - diário)
- (242) (Na hora do almoço)  
 V. Não pode comer tudo por que senão estora a barriga. (no diário está anotado que talvez V. tenha falado no meio do enunciado "papai falou").  
 (V. 4;1.1 - diário)
- (243) (V. passa a usar durante meses, um mesmo tipo de enunciado na seguinte situação: quando pede água à noite e que já está deitada. Como já tentou tomar água deitada e deixou derramar, a mãe avisou que era preciso levantar-se. Desde então, espera a água deitada, levanta-se na hora em que a mãe chega com o copo e diz:)  
 V. Senão derrama.  
 (Às vezes espera que a mãe peça que se levante, fazendo o mesmo tipo de comentário.)
- (244) (V. arrumando-se para dormir)  
 V. Pentear oss/ pentear o cabelo, tirar a "barrette" ... né, mãe?

M. É.  
V. Senão fico atasada aí né, mãe?

A perua da minha escola, chega aí, daí/porque minha escola vira pique. Mãe, eu vou de perua, né?

(V. 3;11.10 - A.T.)

(245) A vovó ia fazer um monte de saia longa prá mim.

P. Ia ou vai?

V. vai, porque senão num vai fazer né, pai?

(V. 4;3.15 - diário)

Os 'erros' observados na construção deste procedimento até os cinco anos estão relacionados, sobretudo, com a troca ou superposição de conectivos. Vê-se que não se pode atribuir - como em (87) - este tipo de 'erro' às tentativas de recontextualização de um procedimento ainda preso a um número restrito de esquemas de interação. No caso de (246 - 248) trata-se talvez da consequência de um exercício que se volta para a particularidade do conectivo neste procedimento.

(246) (D. diz que se a inv. brincar com ela quando for dormir na sua casa, não chorará)

Inv. Ah: então eu brinco com você. Tá legal?

D. Tá. Ma/mas um dia, se não agola eu não posso.

Inv. Agora você não pode. Tá bom. Hoje eu compreendo.

(diálogo continua)

(D. 3;3.23 - A.T.)

(247) (V. comendo)

V. Misturar esse arroz ... com feijão né, mãe? Senão fica bom com esse.

(V. 3;11.10 - A.T.)

(248) V. Deixa eu bater porque senão o papel é meu.

(Uma amiga da mãe havia dado um bloco para Veronica e Adriana - a irmã mais velha - estava usando algumas folhas para bater a máquina).

(V. 4;6.16 - diário)

Foi dito que a característica do quinto procedimento é justamente a possibilidade de se interpretar a relação entre  $x$  e  $y$ , em enunciado do tipo  $x$  porque  $y$ , como causal.

De certo modo a discussão em torno deste procedimento retoma pontos já levantados a respeito dos outros quatro: a questão do 'erro' quanto à relação causal, o exercício sobre estruturas, e a incorporação de argumentos. O exemplo (249) reúne estes três pontos. O 'erro' de V. parece vinculado à incorporação da descrição da mãe, na estrutura  $x$  porque  $y$ , sem o domínio das relações que o porque pode estabelecer naquela situação.

- (249) (M. e V. vêem um jogo de cartas. Cada uma delas apresenta uma pequena diferença com relação à outra)  
 M. Ah esse homem também é sorveteiro. Só que ele não usa chapéu e tem um cachorro atrás dele. Agora guarda tudo, que a mamãe tem que trabalhar, Verrô.  
 V. Porque/  
 M. Olha aí, i, tudo no chão, Veronica.  
 V. Tudo no chão.  
 M. Ajeita direitinho  
 V. Manhê, ele num usa chapéu porque tem um cachorro atrás dele?  
 (a M. explica "corrigindo" o erro de V.)  
 (V. 3;6.2 - diário)

Outras vezes, como às 'normas', as relações causais são subsumidas às 'necessidades argumentativas' do momento. (258) é um belo exemplo. Quanto a (251), é um caso de incorporação de argumentos cristalizados que criam incompatibilidades ou contradição.

- (250) (Dia dos pais. O programa inicial, ir visitar os primos em São Paulo, tinha se modificando em função do mau tempo. O

pai explica para V. que não vão mais a São Paulo).  
 V. O tempo está muito bonito porque eu di presente pã você.  
 (V. 3;10.22 - diário)

- (251) V. Hoje eu estou a mais cansada do mundo, porque hoje eu dormi cedo, porque hoje, porque hoje/(barulho de carro impede de ouvir o resto).  
 (V. 3;11.29 - diário)

Os enunciados abaixo são diferentes instanciações de relações interpretáveis como de causa e efeito. Pelas circunstâncias em que ocorrem, pode-se observar que por volta dos quatro anos - D. e V. têm um certo domínio de algumas das inúmeras relações causais instanciadas pelos enunciados x porque y.

- (252) (D. na casa da inv.).  
 D. Cadê o ôto carro?  
 Inv. Tá na garagem.  
 D. Agola num pode pô dois porque tem cadêla?  
 (Efetivamente, há duas cadeiras na garagem, o que impede que entrem dois carros).  
 (D. 3;10.2 - diário)

- (253) (Pela manhã, V. vem conversar na cama com os pais. Ao tocar uma parte do travesseiro e sentindo que estava frio, disse que estava "molhado". Mãe corrige para "frio".  
 V. Tá frio puque ninguém deitou.  
 (V. 3;10.13 - diário)

- (254) M. Ce tá molhadinha, filha  
 D. É, é porque eu varri na suva.  
 (D. 4;3.18 - diário)

- (255) (M. manda fechar a porta direito. V. diz que fechou. A porta se abre, e M. chama atenção de V.)  
 V. É claro, é por causa do vento, benzinho.  
 (D. 4;11.25 - diário)

Exemplos como (251) e mais ainda (256) sugerem

que a 'adequação' de (252 - 255) deva ser tomada como um da do relativo, restrito aos sub-sistemas em questão e às circunstâncias em que os enunciados ocorreram. (256) mostra um processo inferencial peculiar. O raciocínio de D. parece ser: "se é verdade que peixe morre fora d'água e meu peixe morreu, então foi porque estava fora d'água".

(256) V. Manhê, pato fora d'água  
morre?  
M. Não.  
V. E peixe?  
M. Morre.  
V. Meu peixinho morreu por  
que tava fora d'água.  
(diálogo continua)  
(V. 4;11.21 - diário)

São muito significativas as transformações por que passam enunciados x porque y nesse segundo momento. No primeiro, como se viu no capítulo II, um tipo de enunciado se caracterizava como segmentos fixos, ou quase fixos vinculados a um pequeno número de esquemas interacionais. Trata-se, portanto, de procedimentos não analisados ou semi-analisados que resultam de uma forma primitiva de incorporação do esquema ou da situação interacional, isto é, da contra-parte lingüística que a instaura.

No período que se acabou de descrever assiste-se à depreensão da estrutura x porque y através da multiplicação das situações que dão origem aos segmentos que ocupam os lugares de x e y. O primeiro e o quinto procedimento mostram de modo mais evidente esta multiplicação. A variedade das situações é provavelmente um dos fatores responsáveis pelo fato das incorporações, serem menos transparentes. A escola introduz novos argumentos e nem sempre é possível traçar a história de cada processo incorporativo.

Não se pode falar na origem dos segmentos configurados por x e y sem lembrar que as relações entre eles se orientam tanto para o polo do interlocutor enquanto Outro a ser persuadido, quanto para o do enunciado enquanto lugar, que permite uma atividade exploratória sobre classes ou relações entre objetos e atributos.

Esta dupla direção depende por sua vez da negociação do tipo de discurso que x porque y pode instaurar. Assim, o que se chamou de exercício sobre estruturas ou de polo do enunciado se dá muitas vezes através do discurso lúdico ilustrado, por exemplo, por (209 - 210) "Aquele papai num dança..."; "aquele moço num dança...". Nele é a criança que fixa o que pode ser argumento do que. Cabe ao interlocutor aceitar ou não a relação fixada como eixo da estrutura argumentativa, isto é, a brincadeira. Nas respostas a por que? viram-se claramente dois tipos de reação: a da mãe de D. que procura fazer sentido daquilo que, sendo lúdico, não quer fazer sentido, e do pai de V. que participa do jogo (177 e 178).

As representações do interlocutor determinantes dos cinco procedimentos descritos no capítulo II e retomados neste capítulo, constituem o que aqui chamei de polo do interlocutor<sup>4</sup>.

A construção de dois turnos atesta uma transformação em direção de uma maior complexidade na organização dessas representações.

Viu-se que sua realização envolve uma dificuldade que a criança só 'resolve' quando é capaz de um movimento de decentração, isto é, uma dialogia interna que perfaça as prováveis direções argumentativas do enunciado do outro (ver, por exemplo (199)).

É também esse torno da organização do polo do interlocutor que se explicam pelo menos parte dos fenômenos da negação nos enunciados do tipo x porque y. A dialogia interna é também constitutiva dos enunciados que envolvem uma operação de negação.

No segundo capítulo chamou-se atenção para o papel da negação nos enunciados x porque y (ver págs. 173,4 ). As mesmas observações são sobretudo pertinentes para os dados entre os três e cinco anos. Muitos dos enunciados contêm em x uma marca explícita de negação e/ou configuram situações de recusas a pedidos não aceitação de ordens ou ação do interlocutor. Do mesmo modo, enunciados que expressam mudança de estado são geralmente interpretáveis como a negação de um estado anterior, muitas vezes configurado como canônico. Por outro lado são também muito freqüentes as justificativas de mando, de ação ou proposta de ação, que no segundo capítulo foram interpretadas como formas de negação pragmática (ver pág.173).

Essas formas diversas de negação representam um dos aspectos da organização das relações entre x e y determinada pelas representações ou pressuposições sobre o interlocutor . Nega-se tanto o que o interlocutor afirma quanto o que se pressupõe ser a sua crença. Justifica-se tanto a negação de asserção ou pressuposição, quanto mandos, recusas e ações que 'negam' no sentido em que determinam a interrupção de ações ou de expectativas sobre o seu fluxo. Pode-se dizer de um modo geral que a negação de z contém a afirmação de z.

Benveniste (1966) diz que o característico da negação lingüística:



"é que ela só pode anular o que é enunciado, deve explicitar para suprimir, e que um julgamento de não existência tem necessariamente também o estatuto formal de um julgamento de existência. Assim negar é, antes de tudo, admitir".

(Benveniste 1966:84)

Em Vogt (1977) e Vogt e Ducrot (1980) também se encontram muitos argumentos em favor de uma hipótese de negação argumentativa em que o mesmo tipo de pressuposição - a da contraparte afirmativa - está em jogo<sup>5</sup>.

Aparentemente apenas os enunciados x porque y que são um tipo de operação classificatória não parecem conter uma negação de qualquer ordem. No segundo capítulo, o exemplo (80) foi analisado como não contendo uma negação: "o dele é este aqui pequenininho, porque no meu eu fiz bom fulão". Contudo, se interpretarmos esse enunciado como a justificacão de uma distribuiçã dos objetos pela diferença tomada como critério, está-se diante de uma espécie de negação: "este é o dele e, portanto, não é o meu, porque o meu é diferente do dele".

Quanto aos enunciados que representam a explicitação de uma atividade classificatória (como 214 - 218); há dois aspectos a considerar com respeito ao seu possível conteúdo negativo. Se, por um lado, se levar em conta que eles se assemelham à argumentação que constitui o discurso científico adulto, pode-se até dizer que eles contêm uma negação. No discurso científico argumenta-se tendo em vista as possibilidades de contra-argumentação, isto é, justificam-se os juízos considerados como negação do que é asseverado ou pressuposto em outros quadros teóricos. Seria este o conteúdo negativo atribuível aos enunciados da criança? Sua experiência com o discurso escolar, que já no jardim de infância tem a aparência argumentativa do discurso científico, ou mes

mo sua experiência com o discurso didático familiar, poderia explicar a presença desse tipo de enunciado como um novo 'jogo argumentativo' cujo eventual conteúdo negativo estaria também na 'resposta' a prováveis contra-argumentações.

Por outro lado, foi dito que as estruturas como "é x porque y" ou "x tem o atributo z porque y" representam uma nova estratégia para organização e reorganização de elementos lingüísticos e não lingüísticos da experiência da criança. Tem-se também nesta atividade um outro tipo de decentração: a que se dá no eixo da relação entre linguagem e mundo. Nesse sentido, pode-se dizer que esse movimento de decentração remete o fenômeno da negação para o pano de fundo da interlocução.

É também nesta perspectiva que se deve compreender a eclosão de perguntas genéricas e semi-genéricas com porque?. O fato de ser a mesma criança (V.) que mais claramente opera com perguntas e justificativas genéricas, confirma ser o mesmo tipo de atividade que está em jogo. As perguntas organizando regularidades e transgressões de regularidades do mundo físico e social e as justificativas estabelecendo relações entre objetos e atributos.

Assim, além dos fenômenos da negação serem um dos pontos de integração entre os sub-sistemas de perguntas e justificativas, pelo menos no corpus de V. já se pode reconhecer um outro ponto comum entre esses sub-sistemas; o que as perguntas e justificativas genéricas e semi-genéricas representam.

Os exercícios sobre estrutura revelam ainda, neste momento do desenvolvimento lingüístico, um outro tipo de decentração: caracterizada pela atividade sobre o objeto lingüístico através da organização semântica das relações entre

os termos x e y do enunciado.

A partir desses três movimentos de decentração ou três tipos de atividades, pode-se perguntar em que consistiram os momentos de centração. Pelo menos parte deles poderia ser explicada pela impossibilidade de coordenação entre as três perspectivas: a do eixo do interlocutor, a da relação entre linguagem e mundo e da linguagem enquanto objeto. É neste sentido que se compreendem alguns dos 'erros' encontrados tanto na construção dos enunciados x porque y, quanto em outros sub-sistemas discutidos neste trabalho. As dificuldades de coordenação se mostram, por exemplo, na incorporação de 'argumentos cristalizados' que criam contradição ou incompatibilidade na recontextualização (cf. por exemplo 251 "hoje eu estou a mais cansada do mundo, porque hoje eu dormi cedo..."). As mesmas dificuldade se encontram nos momentos em que normas e relações causais são subsumidas às 'necessidades argumentativas' (cf. 250 "o tempo está muito bonito porque eu di presente pã você"). Finalmente, a troca ou superposição de conectivos observada nos exemplos (246 - 248), em que a criança se volta para a particularidade do conectivo no procedimento em questão, atesta também dificuldades na coordenação das diferentes perspectivas.

Convém lembrar que a questão da necessidade da coordenação de diferentes perspectivas na construção da linguagem exige o reconhecimento de aspectos da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo. Na introdução deste trabalho mostrou-se como nas obras dos anos 20 (cf, por exemplo, 1927) o autor, ao descrever os processos de reciprocidade, objetividade e relatividade, considera a natureza de cada um deles, mas também reconhece a interdependência do seu processo de construção.

III - 3. Outras formas de argumentação.

Na construção dos enunciados com então, dois novos tipos começam a ser mais sistematicamente observados por volta dos 3;4, ocorrendo como uma expansão da construção inter-turnos.

O primeiro pode ser definido como uma alternativa face àquilo que foi dito pelo interlocutor. De modo geral, as alternativas surgem depois de enunciados que contêm algum tipo de negação: proibição, recusa de um pedido ou uma ordem. Como já foi descrito no capítulo anterior, esta é também a situação privilegiada para os por que?. Tecem-se assim os primeiros laços de coordenação entre os sub-sistemas de perguntas com por que? e o de inferências. Deles parece surgir um novo tipo de 'solução dialógica'.

- (256) (D. e V. brincando de abrir e fechar a porta)  
 D. Vou fechã as duas porta.  
 A. Nada de brincadeira de porta. (as duas crianças tinham acabado de machucar os pés, brincando de abrir e fechar porta)  
 D. Então eu quero mais.  
 (D. tinha dito que não queria mais comer)  
 (D. 3;3.29 diário)

- (257) M. Quer mais limonada?  
 V. Não.  
 M. Não, obrigada.  
 V. Eu quer...tem...hum... morango?  
 M. Não (rindo).  
 V. Que tem?  
 M. Tem de quê? Tem figo. Vo cê quer?  
 V. Quero.  
 M. Com açúcar??  
 V. Não.

M. Sem açúcar?  
 V. Eu quero limão...ão.  
 M. Limão de sobremesa?  
 V. É.  
 M. A gente não come limão  
 assim.  
 V. Ah...então... morango.  
 M. Não tem.  
 (diálogo continua)  
 (V. 3;4.18 - A.T.)

(258) (Ambiente um pouco tenso. Parece que o pai é que está falando. Mas a mãe deu antes várias ordens para V. se sentar.)  
 V. Ô mãe eu impesto essa caneta que a vovô comprô prá mim só se você calar a boca.  
 M. Eu não me lembro dela ter dado essa caneta.  
 V. Num lembá? Não lembá? Então... então vai lá no colo da sua mãezinha.  
 (V. 3;9.13 - A.T.)

(259) (A prima de V. mexe no interruptor apagando a luz)  
 A. Acende a luz, Gabriela.  
 V. Mexe aí de novo.  
 M. Agora está acesa a luz.  
 V. Então apaga de novo.  
 (3;10.3 - A.T.)

As alternativas mostram um tipo particular de relação entre p e q. Vê-se, pelos exemplos, que a criança pede alguma coisa que lhe é negada (256 - 258) ou apresentada como não pertinente (259). Sua tentativa com então é solucionar o impasse pela enunciação de outro pedido que escape à recusa. Neste sentido (258) é um caso particular. V. não consegue encontrar uma solução; repete parte do enunciado da mãe sob forma de pergunta, hesita e finalmente tira uma consequência que pode ser interpretada como um 'desaforo' que tende a encerrar o episódio.

Do ponto de vista do compromisso com p, as alternativas parecem também peculiares. Para compreender sua especificidade é preciso fazer um pequeno contorno. Vogt e Ducrot (1980), a partir da idéia de que o sentido de um enunciado não resulta de condições de verdade, mas das continuações de que o enunciado é suscetível num encadeamento argumentativo, estabelecem a noção de negação (e afirmação) argumentativa. Este tipo de negação - distinto da negação lógica - não se exprimiria exclusivamente pela negação gramatical. Os autores mostram, por exemplo que o enunciado comparativo A mais que B nega o termo comparante B. Isto não significa que ele implique a falsidade de B, nem que implique necessariamente não - B; significa apenas que os dois enunciados pertencem ao mesmo paradigma argumentativo e que, por sua vez, não - B não exprime um único tipo de negação, mas apenas uma forma de negação entre outras. A desvalorização do termo comparante B é, pois, um dos efetos de um comparativo de superioridade. O outro movimento argumentativo deste enunciado seria o de favorecer A. O objetivo dos autores neste artigo é explicar o processo de derivação entre o magis latino do comparativo de superioridade e a principal conjunção adversativa de muitas línguas românicas, no caso o mas do português. As línguas românicas que utilizam um derivado de magis como conjun-ção adversativa principal o fazem atribuindo-lhe duas funções diferentes. No português elas seriam: "não B mas SN<sup>A</sup>" e "B mas PA<sup>A</sup>"<sup>6</sup>. O interesse aqui vai apenas para o segun-do tipo de mas. Vejamos porquê. "B mas PA<sup>A</sup>", segundo os autores, "põe em balança dois argumentos que autorizam con

clusões inversas" (op. cit: 120). B é apresentado como argumento para uma certa conclusão r e A para a conclusão não - r. Além disso, o falante declara atribuir mais importância a A do que a B. Do ponto de vista argumentativo, o enunciado é orientado no mesmo sentido que A, isto é, ele é orientado para não - r. Enunciados como: "tenho vontade de passear, mas tenho dor nos pés" (op. cit: 122) seriam exemplos típicos do mas <sub>PA</sub>. Neles, pode-se dizer que B é tanto mantido quanto negado. Negado porque embora se reconheça B como um argumento em favor de r dá-se um certo valor argumentativo a B, sem que por isso se utilize efetivamente B como argumento. Escolhendo argumentar no sentido de A e não de B, o falante certamente reconhece uma certa importância a B.

"Mas, não recorrendo a B senão para fazer so bressair a maior importância de A, ele o priva de toda eficácia. O ato de argumentação efetivamente realizado nega de facto o valor argumentativo que, no entanto é reconhecido a B"

(Vogt e Ducrot op. cit.: 122) .

Vê-se, pois, que a negação de B inclui a assunção da legitimidade dos argumentos do outro, mas ultrapassando-os quando se trata de concluir: "sim, é verdade que B, mas A". Mas ao fazer de B o ponto a partir do qual organiza-se A, ao dar-lhe uma certa eficácia argumentativa - para depois retirá-la - mantém-se, de certo modo, B. Em outras palavras, dá-se estrategicamente razão ao argumento do outro, para dar mais peso ao que se apresenta depois.

Parece haver uma semelhança entre o movimento argumentativo da estrutura "B mas <sub>PA</sub> A" e o dos enunciados do tipo p então q alternativa. Estes não são inferências

ou conclusões conforme definidas no capítulo II, a saber, extraídas de uma premissa aceita ou partilhada pelo interlocutor. Se o compromisso com p é a condição necessária dos enunciados do tipo p então q, o então-alternativa introduz uma novidade. Ao dizer p (mando ou asserção) a criança recebe uma resposta que é uma recusa ou declaração da não-pertinência de p. Diante da recusa ela apresenta uma adesão provisória, uma concessão ao argumento do outro, mas para reintroduzir um outro pedido, como ressunção de um gesto: "sim, você não concorda com p, mas em tão concorde com q". Com esta estratégia está novamente aberto o processo de negociação; podendo o interlocutor recusar também q. é o que aliás acontece tanto em (257) quanto em (259), episódios em que foi possível descrever a continuação do diálogo. Voltando ao exemplo (258), ele seria a exceção que confirma a regra. V. não parece encontrar saída para o argumento da mãe e dá um desfecho polêmico que encerra o processo de negociação que os outros episódios reabrem.

O segundo tipo de enunciado também tem a ver com a coordenação entre sub-sistemas de perguntas com por que? e o de inferência. Desta vez embora a coordenação se faça em muitos momentos via negação, já não são as mesmas as relações que se estabelecem entre o enunciado do interlocutor e o da criança. Uma das funções do novo tipo de enunciado é por em questão o que foi dito no turno anterior pelo interlocutor, através de então + por que? ou por que + então? ((cf. (260)). A pergunta suspende o consenso sobre a verdade de p: "já que você diz assim então como explicar q? (já que q é contraditório com p)". Em



um grande número de vezes o enunciado do interlocutor é uma resposta a uma pergunta da criança. Portanto, assim como nos enunciados então q e nas perguntas com porque?, as construções então + por que? se dão em dois ou três turnos.

(260) (Já é tarde: Mãe estuda no escritório enquanto D. brinca com as canetas, régua e papéis)

D. Nós duas não vamos dormir hoje?

M. Vamos.

D. Então por que nós vamos demolando?

(D. 3;8.12 diário)

É fácil perceber que, ao mostrar a 'contradição' entre expressar a intenção de "ir dormir" e "não ter ido dormir ainda", D. faz também um pedido para a mãe. Aliás, como os por que? as perguntas por inferência têm também outras funções além de por em questão o que foi dito pelo interlocutor. Em (261) vê-se que o episódio acumula três funções distintas de então + por que?. Na primeira ocorrência a pergunta põe em questão o que diz o interlocutor, apontando o que se configura como uma 'contradição'; na segunda então + por que? é um recurso para retomar uma pergunta incompleta do início do episódio e na terceira é um operador para mudar de tópico. A compreensão deste exemplo exige uma pequena descrição da situação: V. está no escritório onde há um cartaz de Medéia. Duas mulheres aparecem: uma em pé, com uma cobra enrolada no braço esquerdo e empunhando uma espada que está apontada para a outra mulher, caída, aparentando estar morta. Diga-se ainda que esta sessão é marcada pelo uso de então + por que?. Imediatamente antes do episódio em questão, por exem

plo, há uma longa cadeia do mesmo tipo de pergunta.

(261) (V. referindo-se ao cartaz descrito acima)

V. Manhê, a moça morreu?

Essa aqui, que tã deitada.

M. A deitada eu acho que morreu.

.

M. Não, está dormindo. (no tar que a mãe refaz a 'ver são forte' do quadro, adotan do uma 'versão branda')

V. Dormindo?

M. É.

V. Então, por que pois uma cõba, na mao de/ no baço dela? ("dela" não diz respeito à figura caí da, mas à que tem também a espada na mão).

M. Essa é uma cobra de bor racha, igual àquela que v<sup>o</sup> cês tem, que vocês brincam.

V. Um/ então num é quiança?

M. Hem.

V. É/é quiança, então?

M. A moça? Não, não é crian ça. Sô porque ela está com um enro/ uma cobra de borra cha enrolada, você acha que ela é criança?

Por que que ela é criança?

V. Ah.

M. Por que que ela é crian ça?

V. Ela é quiança gandi.

M. Hum.

V. Então por que, por que você num tenta, num tenta fazer um cinto? (retomando uma pergunta anterior ao e- pisódio relatado aqui).

M. Com esse bordado inglês aí não dá.

Ô, Verônica, pôs o pé em ci ma do microfone.

V. Por que?

M. Por que o que?

V. Por que/ por que voss/ manhê, esse pode custula?

M. Pode. Mas o que que vo cê estava falando? Você não termina de falar as coisas.

V. Mas isso aqui num dá pã falã.

M. O que que não dá prá fa  
lar? Isso aqui.

M. Isso é um pano, um fel  
tro.

V. Mãe, então por que quan-  
do eu tô tossindo num dá  
prá falã?

(mudando de tópicos)

(Mãe canta o contexto dizen-  
do que V. está apontando pa-  
ra sua própria garganta e  
depois dá uma longa respos-  
ta).

(V. 3;7.4. - A.T.)

Observe-se finalmente mais um exemplo de en-  
tão + por que?. O 'erro' da criança mostra um outro tipo  
de função da pergunta por inferência. Neste caso não há  
suspensão do consenso sobre p, mas a explicitação de algo  
que se configura como uma expectativa a partir da ocorrên-  
cia de p: "já que p então por que não posso esperar que  
q também ocorra?".

(262) (V. pega no bolso do casaco  
da mãe e pergunta o que que  
tem. M. responde que não  
tem nada, esquecendo-se de  
que havia uma borracha. V.  
pega no outro bolso e faz  
a mesma pergunta. Volta ao  
primeiro bolso. M. lembra -  
se que em um dos dois bol-  
sos há uma borracha. Mostra  
para V.)

V. Então por que aqui não  
tem nada? (o bolso vazio)

(V. 3;7.18 - diário)

Além dos novos tipos de construção que aparecem  
por volta dos 3;4 outras mudanças qualitativas merecem ser  
mencionadas e discutidas. O exame dos corpora mostra, por  
exemplo, o que já se observou a respeito das justificati-  
vas, a saber: a 'liberdade de combinação' dos elementos do  
enunciado e a relação entre certos sub-sistemas semânticos.  
Ainda como nas justificativas, são os dados de V. que apre

sentam mais claramente este fenômeno.. Tomem-se alguns exemplos. O primeiro deles pede uma explicação para que se compreenda a relação que V. estabelece entre p e q. Trata-se de uma sessão já mencionada anteriormente e da qual foram retirados os exemplos (209 - 210) e (240). Há um jogo de oposições e combinações entre dançar/não dançar, ter/ não ter barba ou bigode etc... Agora trata-se de um conjunto de relações a partir da imagem do Cristo esculpido em madeira. Vê-se apenas a parte superior dos braços abertos. V. refere-se à imagem dizendo que "sô aquele papai" é que "dança". Mãe pede o nome do pai que dança; em vez de responder V. imita a imagem mostrando que o "papai" está dançando de braços abertos. A mãe chama a atenção do pai para a imitação de V., segue-se uma série de enunciados na qual se inclui o exemplo (240). A repetição da série completa é necessária para que se acompanhe a cadeia construída por V. imagem sem dedo, incorporação de uma advertência constante dos pais para a situação de transporte escolar ou no carro da família, oposição entre a imagem sem dedo e ela própria com dedo e, finalmente, retomada do que antes era "advertência" como 'moral da história'.

- (263) M. (chamando a atenção do pai)  
 M. Olha como o papai tá dançando, Márcio. Aquele papai do céu tá dançando, assim. De braços abertos, né?  
 V. É. Então/ então/ então o papai num tem o dedo (sorrindo) de céu, né, mãe? (alusão à parte dos braços que não aparece na talha de madeira).  
 M. É.  
 V. Num pode pô o dedo na rua senão/ senão o papai do céu fica sem dedo, né, mãe?

M. Num pode pô o dedo na pe  
rua ... (pausa para que V.  
complete)

V. Puque, s/ senão o papai  
do céu s/ \_\_\_\_\_ fica sem dedo  
nê, mãe? (V. toma como re  
gra advertências dos pais.)

M. É.

V. Eu tô de dedo.

M. Estã, você tã de dedo.

V. Então/ eu/ eu num vô pô  
o dedo na perua nê, mãe?

M. É.

(a atenção de V. volta-se  
para outra coisa.

(V. 3;2.22 A.T. )

Já foram discutidos no segundo capítulo os pro  
cessos de incorporação e negociação característicos dos e  
nunciados p então q inter-turnos. (263) mostra também um ti  
po de incorporação já muito discutido a respeito das justi  
ficativas; e a cadeia associativa deste exemplo e outros ca  
sos relatados desta mesma sessão são ilustrações de um  
exercício sobre estruturas que, como vem se observando, jun  
to com a incorporação de argumentos, é um dos processos bási  
cos de construção dos enunciados estudados neste trabalho  
entre os três e cinco anos.

Tomem-se ainda outros exemplos dos dados de V.  
em que a 'liberdade de combinação' entre p e q torna mais  
transparente o exercício sobre a estrutura dos enunciados.

(264) V. Minha mão tã limpa, pai?  
P. Sim, está limpinha.  
V. Então eu tô de anel. (es  
tava com um anel no dedo)  
(V. 3;3 - diário )

(265) V. Paiê, é verdade que o ba  
rulho de pedalinho é assim :  
"tchu, tchu, tchu"?  
P. É.  
V. Então.  
P. Então o que?  
V. Então ele passa numa pon  
te, nê?  
P. É.

V. Ele sabe nadar.

P. Quem?

V. O pedalinho.

(V. 4;1.27 - diário)

No período entre três e cinco anos, outra forma reveladora do trabalho da criança sobre a linguagem são os inúmeros casos de argumentação através do estabelecimento de relações entre propriedades da linguagem enquanto objeto lingüístico. São exercícios parafrásticos que à primeira vista poderiam ser interpretados como mais uma manifestação do comportamento epilingüístico. Aqui, porém, a atividade dominante é a argumentação, ou melhor a negociação da equivalência entre p e q (266 - 267) ou a estratégia para assegurar o compromisso do interlocutor com p (268 - 269). Em (266), por exemplo, V. procura uma relação de sinonímia entre "não caber", expressão que no uso adulto é restrita ao fato da roupa estar apertada e "a roupa estar grande". A mãe procura manter o ponto de vista do uso adulto V. sela, via então, a equivalência entre as duas expressões. Por outro lado, (268- 269) mostram, nas duas crianças, em períodos próximos no desenvolvimento lingüístico, um exercício em torno do mesmo termo dêitico temporal agora. Curiosamente, em ambos os casos, a paráfrase é usada para levar o interlocutor a cumprir a promessa de ficar junto à criança por algum tempo. Embora (268 - 269) sejam enunciados de um único turno, p é ocupado pelo que o interlocutor disse no turno antecedente e renegociado.

(266) (M. falando com a irmã)

V. Que você tá falando prá  
Dica, mãe?

M. Que a roupa tá grande prá  
ela.

V. Num cabe nela, mãe?

M. Tá grande prá ela.

V. Então não cabe nela.

(V. 3;6.23 - diário)

(267) P. Muito bem, Verrô. Falou pouco mas falou bem.

V. Então falei, curtinho né, pai?

(V. 4;3.15 - diário)

(268) V. Papai, num tô com sono.

P. Deita que você vai dormir. Agora mesmo o papai tá aí. Até já.

V. Ah! você falou que agora mesmo você tá aí então você vai ficar aqui

(V. 4;5.10 - diário)

(269) (D. pediu à mãe que ficasse no quarto brincando com ela e a irmã. Mãe diz que sim, mas vai para a sala conversar. Dali a pouco D. vai até a sala cobrar a promessa de M.)

D. Cê num disse que ia "agora"?

"Agora" já foi, então, vem agora.

(D. 4;8.1 - diário)

Muitos outros enunciados intra-turnos trazem , como (268 - 269), marcas da intersubjetividade.

(270) (V., M. e P. na mesa)

M. Cê num quẽ comer?

V. Não. Quẽ, eu quero / eu quero bacaxi.

M. Não tem.

V. Sõ tem geléia? Eu quero cõniflegui itão.

M. Corn Flakes?

(V. 3;2.29 - A.T.)

(271) (instaurando um tema).

D. Eu fui no niversário.

Inv. Você foi no aniversário? (entonação de quem espera continuação do relato)

D. Que cê lembra que eu ta va na sua casa? Então, fo/ minha mãe foi me buscã então, então fui lá no neversário.

(D. 3;4.0 - A.T.)

- (272) (D. esta desenhando: ao mesmo tempo, uma voz alta, programa suas ações, os lápis a usar, etc.)  
 D. Então eu vô pegã e esquevê também.  
 M. Lã no papel que você es creveu já da chacrinha?  
 D. É.  
 M. Hum.  
 D. Num fica bom? Então pega esse. Sabe o que eu tô es quecendo agóla?  
 (diálogo continua)  
 (3;4.9 A.T.)

De que modo cada um desses exemplos reproduz a matriz dialógica dos enunciados de dois ou três turnos? Em (270), depois de receber uma resposta negativa do seu pedido V., através da pergunta: "só tem geléia?" atribui ao interlocutor uma resposta que este não deu e oferece um pedido alternativo incompatível com a fala atribuída à mãe: "você me diz que só tem x? Então eu queo y". Neste caso, o compromisso do interlocutor com p é encenado via pergunta. É também através de uma pergunta que se pode observar o jogo de atribuições contido em (271). Ao interpretar a pergunta da investigadora como o não reconhecimento de um fato relatado D. procura, através de uma outra pergunta, tecer o pano de fundo no qual o fato se insere. Não espera a resposta do interlocutor. Pressupõe que ela é positiva, o então marcando que se obteve a sintonia necessária para o relato em primeiro plano: "Então, fo/ minha mãe foi...". (272) confirma, nos enunciados de um único turno, o que se disse sobre o então - alternativa nas construções de dois ou três turnos. A pergunta da criança: "Num fica bom?" presupõe uma crítica que o interlocutor não fez. E a resposta introduzida por então é uma proposta alternativa.



É evidente que não são todos os enunciados de um único turno que reproduzem a matriz dialógica daqueles de dois ou três turnos. Mas os exemplos citados puderam mostrar diferentes modos de instanciação desta matriz. Chamo atenção sobretudo para o jogo de pergunta e resposta contido nos três últimos exemplos citados (270 - 272). A pergunta está no lugar do outro, no seu turno e as pressuposições revelam o jogo de atribuição de intenções. A resposta está contida no turno da própria criança. Este fenômeno, já apontado como constitutivo do processo de construção dos enunciados de um único turno com porque (ver pags. 105 - 106), mostra-se também determinante dos enunciados do tipo p então q de um único turno. (270 - 272) ilustram um momento intermediário no processo de abstração do papel do interlocutor que a condensação dos turnos exige. Como (34 - 37), os exemplos em questão são um tipo de fala egocêntrico, na presença do interlocutor que ainda deixa marcados, para os olhos do observador, os lugares de cada um dos participantes do diálogo.

Quando os enunciados de um único turno não trazem as marcas explícitas da intersubjetividade é possível às vezes rastrear, na história interacional, a fala do interlocutor; seu papel pode ser de alguma forma recuperado. Há casos, entretanto, em que não se vê claramente em que medida a construção de um enunciado p então q é determinada pela situação dialógica. É em torno da organização dos esquemas relacionais que eles parecem se estruturar. Já no segundo capítulo foram discutidos casos desse tipo. Um exemplo é (100). Por outro lado, (273 - 276) são

também ilustrações de enunciados em que não se pode recuperar a fala do interlocutor. Neles é preciso chamar a atenção para certos aspectos evolutivos tais que: o uso de como em dois momentos distintos da construção de inferências ((273) e (276)). Pode-se dizer que a estrutura do segundo exemplo está mais próxima do uso adulto (como p, q). Mas se sintaticamente nota-se uma mudança, vê-se que, do ponto de vista semântico, as relações entre p e q neste tipo de estrutura estão ainda por se organizar. Este exemplo é particularmente interessante porque o 'erro' convive com um jogo epilingüístico requintado. Quando se fala no carro em "quebrar o vento" V., brincando, toma a metáfora ao pé da letra, põe a mão para fora e diz: "tique, tique" acompanhando-se de um gesto de mãos como se quebrasse algo. O outro dado evolutivo já vem sendo assinalado ao longo do trabalho. Trata-se da tentativa de coordenação entre os sub-sistemas de inferências e justificativas que se torna mais frequente a partir dos 3;6. O 'erro' mostra as dificuldades desta coordenação (274).

(273) (Carregando um cofre cheio de moedas)  
V. Como está cheio, então tá pesado.  
(V. 3;3 - diário)

(274) V. Olha o meu outro remédio.  
M. (concorda)  
V. É prá eu ficã doente nê, mãe?  
M. Prá você ficar doente?  
V. É, hoje eu tô doente, então eu vô tomã remédio.  
(V. 3;5.6 - diário)

(275) (D. e mãe no escritório)  
D. Mãe, você tilô o lápis do meu pai porque, ô (olha para a latinha de lápis do

pai). Aqui também (aponta a latinha de lãpis da mãe): Então num tilô.

(D. 3;10.5 - diário )

(276) (No carro, fala-se de quebrar o vento).

V. brinca dizendo que vai "quebrar o vento". Põe a mão para fora e diz: "tique, tique". Movimentos de mãos como se quebrasse algo).

.

V. Como tá vento, as árvores tão parada.

(V. 4;3.5 - diário )

A discussão sobre as inferências de um único turno que não mostram as marcas da intersubjetividade deve passar pelo exame de enunciados como: se p, q , quando p, q, quem p, q etc... Em artigo anterior (1985) procuro desenvolver a idéia de que inferências, suposições e hipóteses são o resultado de um processo dialógico. Mesmo quando não se pode apontar os sinais da matriz dialógica: Já no capítulo II deste trabalho (ver págs.159 - 161), parte desta idéia é desenvolvida ao se tomar, na construção de inferências segmentadas, o jogo de perguntas e respostas entre criança e interlocutor como a construção de um tópico; tal como definido por Adamec (1969). A pergunta inicial visa a obter o comprometimento do outro, servindo de base para um comentário que o então introduz.

As inferências segmentadas constituem um forte argumento em favor da hipótese de Jespersen (1940) sobre a possível relação entre os enunciados do tipo se p então q e os enunciados interrogativos. As observações do autor são feitas a propósito das construções que exprimem uma condição sem conjunção (op. cit.: 374). Ele sugere que

grande parte das condicionais foram questões com respostas assertivas implicadas.

De acordo com Haiman (1980), que retoma a proposta de Jespersen, o principal ponto da hipótese do autor é a idéia de que a prótase de uma condicional é um mini-diálogo com dois participantes como por exemplo, em:

- "(18) A. 'Is he coming?  
 (19) B. Yes;  
 (20) A. Well, then I'll stay".  
 (Haiman, 1980: 571 )

Segundo o autor, o que o falante pretende com a pergunta (18) é justamente obter o assentimento para a validade da proposição expressa na parte declarativa da pergunta. Uma vez obtido o assentimento - em voz alta ou pelo silêncio - segue-se que falante e interlocutor concordam com a validade da pergunta que funciona então como base para a consequência. A contra parte declarativa da pergunta é estabelecida como um tópico da consequência introduzida por then (então).

É desnecessário enumerar os inúmeros pontos de semelhança entre a hipótese de Jespersen sobre a origem dos condicionais e a análise feita das inferências segmentadas no capítulo II. O que deve ser lembrado é que este tipo de inferência, enquanto expressão efetiva nos corpora de D. e V., constituem-se como um ponto crucial de reflexão e de análise dos enunciados do tipo se p, então q. São formas explícitas do tipo de construção que, segundo Jespersen, deu origem a grande parte dos enunciados condicionais.

Tem-se ainda outro ponto de apoio para a hipótese da relação entre o jogo de perguntas e respostas e a

construção de inferências e hipóteses. Segundo Bally (1965) existem três formas de enunciação: a coordenada (coordonnée), a segmentada (segmentée), que não deve ser confundida com o termo de inferência segmentada que venho usando) e a "ligada" (liée), que unem tópico (thème) e o comentário (propos) de um enunciado por uma relação peculiar a a cada uma dessas formas de enunciação. Para o autor:

"Parece que a frase segmentada nasceu, na coor  
denação, da retomada explícita da primeira coor  
denada: "il pleut. Il pleut? Nous ne sortirons  
pas". Esta interpretação parece ainda mais viá  
vel se se supõe essas enunciações repartidas en  
tre dois interlocutores: A - "Il pleut". B - "Il  
pleut" (" Vou dîtes qu'il pleut?). Nous ne sor  
tirons pas". Compreende-se então melhor que a  
retomada feita por B tinha podido com o correr  
do tempo, criar um novo tipo de enunciado pelo  
esquecimento da primeira coordenada".




(Bally, 1965: 61 )

"Esquecimento", "condensação", "soldadura imperfeita" (soudure), estes são os termos chaves para caracterizar o processo de construção das segmentadas que, segundo o autor, é:

"uma frase única resultante da condensação de  
duas coordenadas, mas em que a soldadura (sou  
dure) é imperfeita e permite distinguir duas par  
tes das quais uma (A) tem a função de tópico  
(thème) do enunciado, e a outra (Z) tem a fun  
ção de comentário (propos).

(Bally, 1965: 60 )

Certos enunciados do tipo se p então q são con  
siderados pelo autor como exemplos de frases segmentadas ca  
racterizadas, antes de tudo, "pelo jogo de dois procedimen  
tos musicais" sem os quais elas não são concebíveis: a pau  
sa mediana e a melodia. Este jogo permite que qualquer uma  
das duas partes seja o tópico (thème) ou o comentário (pro  
pos), separados um do outro por um silêncio e marcados por  
"inflexões de voz" que permitem distinguir claramente se o

tópico precede o comentário (AZ) ou vice-versa (ZA). Ainda segundo o autor, o comentário tem a "intonação modal" da frase independente; intonação autônoma e variada que, na sua forma mais comum "sobe ligeiramente para descer depois um pouco" (  ) (op. cit: 62). O tópico comporta, ao contrário duas intonações estereotipadas, diferentes uma da outra e ambas dependentes do comentário. Assim, no caso em que tópico precede comentário, tem-se  e na ordem inversa:  (op. cit: 62)<sup>7</sup>. A subida de voz na ordem AZ se explica pelo fato do tópico (thème) ser uma espécie de pergunta da qual o comentário é a resposta. Ora é uma questão feita pelo interlocutor e retomada pelo falante, ora é uma pergunta que o falante faz a si mesmo. No segundo caso, a entonação própria da pergunta é substituída pela "subida uniforme" que é característica da frase segmentada do primeiro tipo (op. cit: 62). Aqui, como nos casos em que se vem discutindo na análise de dados, a pergunta, ou um segmento que a substitui, marcam o lugar de um processo de negociação que as inferências segmentadas explicitam. "Esquecimento", "condensação" podem então ser entendidos como um processo de abstração que se observa tanto na diacronia quanto no processo de construção da linguagem pela criança.

Frases segmentadas como:

- "Quando chove, ficamos em casa
- Se você desobedecer, será punido
- Você será punido, se desobedecer."

(Bally. op. cit.:62)

diferem da frase ligada pela ausência de pausa e "melodias opositivas" no segundo tipo. A pausa que os apa

relhos podem detectar nas frases ligadas, não tem, segundo Bally, nenhuma realidade para o sujeito falante, por exemplo: "eu o punirei se você desobedecer"; "o sol ilumina a terra". (op. cit: 62). Pelo menos nas "formas mais puras" e "mais simples" de frases ligadas, tópico (thème) e comentário (propos) não são caracterizados "por nenhum signo lingüístico" (op. cit.:73)<sup>8</sup>. Mas do ponto de vista genético, na maioria das frases ligadas, o termo incorporado era primitivamente uma frase coordenada. Sua função era a de completar, precisar a precedente. Da frase coordenada, a segmentada diferirá pela melodia e pelo valor sintático do seu tópico, que equivale a uma frase subordinada. Há sempre, portanto, interdependência entre A e Z nas frases segmentadas.

Os fatos discutidos ao longo deste trabalho e as propostas de Jespersen (1940), Haiman (1978) e Bally (1965) fornecem evidências para que se estabeleçam analogias entre os processos diacrônicos e ontogenéticos de construção de inferências, hipóteses e suposições. A aproximação destes dois pontos de análise, se viável, fornece os elementos necessários para a compreensão dos enunciados como (100), (273 - 276) e ainda os exemplos que seguem abaixo (277 - 281). Inferências, suposições, condicionais stricto sensu são o resultado de um processo de condensação de um jogo de perguntas e respostas. A prótase desses enunciados seriam tópicos e como tal, resultantes de negociações explícitas ou implícitas.

(277 - 281) são casos de construções 'não explicitamente intersubjetivas', no período entre 3;2 e 5;0. São muitas vezes enunciados tipo lei

(cf. Dahl 1973) que expressam relações entre objetos e atributos ao mundo físico e social (277 - 278) e (280). Como já é conhecido neste trabalho, é a partir dos 3;6 que se assiste a uma verdadeira eclosão de enunciados genéricos ou semi-genéricos. Quando, quem, se são uns dos introdutores privilegiados da generalidade das relações configuradas. Em (277 - 278) e (280) quem e quando associam-se ao verbo no presente do indicativo para marcar uma regularidade. (279) é um exemplo de fala egocêntrica (Vygotsky: 1962) mais abstrata que (34 - 37) e (270 - 272). Não se notam mais os sinais da intersubjetividade. A fala parece 'monitorar' a ação: na procura de um objeto, V. estabelece o momento de partir do qual vai considerá-lo como perdido. Quanto a (281) é citado para que se note a complexidade dos esquemas relacionais por volta dos 4;6. No caso, a relação é entre "sentir/existir", estabelecida via inferência.

(277) (Olhando um jogo de cartas, em que se alteram pequenos detalhes dos personagens apresentados V. chama a atenção da mãe para um personagem com chapéu).  
V. Ô, mãe, ô.  
Quem usa chapéu, fica gozado.  
M. Quem usa chapéu fica gozado?  
V. É, fica, nê, mãe?  
(V. 3;6.2. - diário)

(278) (M. obriga irmã mais velha a comer. A reação é uma reclamação exclamando: "que raiva").  
V. Quem tá com raiva, ri.  
(V. 3;6.8 - diário)

(279) (Procurando uma fivela, olha debaixo da cama e aparentemente sem se dirigir à mãe ou qualquer outra pessoa diz).  
V. Se não tiver, eu perdi.  
(V. 3;8.26 - diário)



(280) (M. está se vestindo, depois do banho, Raquel, a irmã mais moça, diz.)  
 R. Ó a cueca dela.  
 D. Não é cueca, é calcinha. Quando não tem um buraco aqui é calcinha, quando tem um buraco aqui é cueca  
 (D. 4;2.11 - diário)

(281) (V. está no banho. Reclama que a água está quente de mais. A mãe controla a temperatura e V. comenta).  
 V. Eu não tô com frio nem com calor. Parece que eu não sou nada se eu não tô cum nenhum dos dois.  
 (V. 4;5.29 - diário)

Hã casos em que se pode observar claramente em que medida a construção de um enunciado do tipo se p, q , quando p, q, etc. é determinada pela situação dialógica atual ou por uma recuperação de diálogos passados. Os processos de incorporação e/ou negociação tornam explícita a origem dialógica. Tomem-se apenas três exemplos paradigmáticos. Todos três já analisados em artigo anterior a este trabalho (de Castro Campos, 1985).

(282) (Na hora do jantar, M. promete levar D. e irmã ao supermercado para comprarem um presente para uma amiga de D. Dali a pouco, a mãe pergunta quem já tinha jantado. Resposta: a Raquel, irmã de D.. D. acrescenta:)  
 D. Quem não jantou vai, né?  
 (D. 4;1.3. - diário)

O exemplo ilustra uma classe de resposta que a criança constrói face a uma ordem, pedido ou proibição efetivamente realizados pelo interlocutor, ou pressupostos. O exemplo (282) mostra que a criança pressupõe uma norma que, embora não explicitada naquele momento, foi provavelmente usada muitas vezes pela mãe ou pai: "comer como condi

ção para sair". Em um certo sentido, o enunciado é uma tentativa de negociar a possibilidade de violação da norma.

Considere-se outra forma de negociação.

(283) (V. preparando-se para ir ao médico e dizendo que não queria tomar vacina por medo da dor. Conversa entre mãe e filha gira em torno deste tema).  
V. Quando eu num tomo vacina, num dói.

(V. 3;10.13 )

A negociação aqui é clara: levar a mãe a aceitar que como consequência de p pode ter um efeito na sua decisão de levar V. ao médico. Uma paráfrase possível seria: "se você não quer que eu sinta dor, não me leve ao médico para tomar vacina".

Um outro exemplo mostra como V. usa uma conversão estratégica da suposição para obter efeitos similares. Numa época em que a mãe frequentemente dizia que era preciso comer para crescer, V. usa, várias vezes, o seguinte argumento, mudando apenas o modo de construir o enunciado:

(284) (Na mesa, fora da refeição).  
V. Se eu comer tudo, eu vou crescer, bater com a cabeça no teto.

(V. 3;9.6 - diário)

A estrutura argumentativa de (284) é a mesma de (101). Como D., Veronica pretende comprometer o interlocutor adulto com a indesejabilidade de q, através da exibição de sua consequência r, a fim de, extraíndo q como consequência de p, obter dele o acordo quanto a ~p. Como já foi visto em outros exemplos, o discurso adulto é incorporado em (284), mas também deslocado das suas condições de

uso, sendo então negado ou renegociado.

Como já foi observado a respeito de outros fenômenos analisados, o exercício sobre estruturas torna-se mais transparente na medida em que os 'erros' aparecem ou que se pode depreender um jogo combinatório entre segmentos do enunciado. Através do diário de V. pôde-se observar dois momentos da gênese da estrutura será que + x + ?. No primeiro será que é uma parte fixa que se combina repetida e livremente com segmentos diversos. A 'manipulação lúdica' do objeto lingüístico parece evidente. Talvez por esta razão não se observe no diário nenhuma resposta do adulto à cadeia de perguntas de V.. Nem a criança insiste em obter respostas. Tomado com um caso de fala egocêntrica, (285) é também peculiar porque V. faz a pergunta, mas não dá a resposta como nos outros exemplos observados.

- (285) V. Será que eu posso virá  
neném? Será que eu posso?  
(repete a pergunta muitas  
vezes, sempre dizendo se-  
rá que + x + ? mudando ape-  
nas a segunda parte do enun-  
ciado.  
Poucos minutos depois, chega  
ao dentista, senta-se numa  
pequena almofada no ângulo  
entre duas almofadas maiores  
e diz)  
V. Será que eu vô nassê nes  
sa cadeira?  
(V. 3;7.19 - diário)

O segundo momento revela um outro tipo de construção. (286) é um pequeno monólogo; exemplo de fala egocêntrica em que V. faz uma pergunta, pressupõe uma resposta afirmativa e constrói uma hipótese cuja prótase é um enunciado negativo estruturado na base da resposta pressuposta. O interlocutor pode ser reconhecido via pressuposição, que

é incorporada na hipótese justificada por um enunciado com porque.

- (287) (V. à mesa, com a mãe, na hora do almoço)  
 V. Será que a Dica vai almoçar lá? Se ela num almoçar lá vai almoçar no restaurante porque aqui não tem comida.  
 (V. 3;10.22 - diário)

Mais um exemplo mostra a gênese de uma outra estrutura de inferência. Se esta não é a primeira, é uma das primeiras construções do tipo intra-turno em que a criança duvida da possibilidade de ocorrer q, pelo fato de p. O exemplo mostra, aliás, a atenção de V. voltada para a estrutura do enunciado sem preocupação em dar sentido ao que diz:

- (288) (Enquanto desenha).  
 V. Mas como eu posso fazê?  
 Como eu posso, manhê, se A começa com O?  
 (V. 3;7.19 - diário)

Já no segundo capítulo (ver págs. 164 - 165) mostrou-se a tentativa de construção de um tipo de relação se/então que indicava o caminho para as contrafatuais. A frequência desses enunciados aumenta e os 'erros' são os mais variados. Ora se trata, como os sujeitos de Bates (1976), da complexidade dos tempos verbais empregados (289 - 290), ora da dificuldade em encadear no discurso um enunciado cuja pressuposição é sua própria negação (291). Note-se ainda que em (290) D. interpreta a pergunta-pedido de confirmação da investigadora como uma observação sobre um erro no tempo verbal.

- (289) (Investigadora explica para D. que não pode lhe empres-

ta o relógio porque a pulseira é frouxa e pode cair).

D. Se você tem um relôsiu assim, nê?

Inv. Ah! (parece levar um susto porque o relógio quase cai)

D. Um relógio assim, ô.

Inv. Hã.

D. Assim, nê? Você dava pã mim, nê?

Inv. Hã:, tã (entonação de quem finalmente entende. Reconstroi o enunciado para D.)

(D. 3;8.3 - A. T.)

(290) (D. com a inv., no carro que tinha batido levemente no da frente. D. pergunta se amassou e a inv. responde que não).

D. Se batesse, massia.

Inv. Hem?

D. Se batia massia.

(D. 3;9.10 - diário)

(291) V. Que pena que o vovô Juca morreu. Se ele morria, a vovó não tinha mais marido.

(V. 4;6.8 - diário)

A expansão dos tipos de resposta com então permitiu a observação das relações entre a construção deste sub-sistema e o de perguntas com por que?. O ponto comum entre eles são as situações que envolvem recusa, proibição, desacordo. Elas contêm, portanto, algum tipo de negação. Tanto o então - alternativa, quanto o então + por que? instauram um processo de renegociação de p: pelo oferecimento de uma alternativa q (256 - 259), ou pelo confronto entre p e q, configurados como contraditórios (260 - 261).

De modo geral, pode-se dizer que os três movimentos de decentração apontados na discussão sobre as justifi-

tivas podem ser depreendidos da análise sobre as inferências, hipóteses, suposições, condicionais strito sensu, etc... Os exercícios parafrásticos que ( 266 - 264) ilustram, são exemplos de um trabalho da criança sobre a linguagem, no processo de negociação da equivalência entre p e q ou como estratégia para assegurar o compromisso do interlocutor com p ("então num cabe nela"; "então falei curtinho né, pai?"; "ah! você falou que agora mesmo você tá aí então você vai ficar aqui"; "'agora' já foi, então, vem agora".) Por outro lado, ((280): "quando não tem um buraco aqui é calcinha...") e (281): "eu não tô com frio nem com calor...") são evidências de uma atividade exploratória sobre classes ou relações entre objetos e atributos. Nota-se ainda que os exemplos (282 - 284) mostram como os processos de negociação se fazem sobre o discurso adulto incorporado. Todos os três casos configuram situações de contra-argumentação, de negação ou violação daquilo que foi dito pelo interlocutor.

O 'erro' em (284) revela, aliás, os problemas de coordenação já apontados na análise dos enunciados x porque y.

A discussão e análise dos enunciados p então q, se p, q, quem p, quando p, q, etc. trouxeram fortes evidências em favor da hipótese de que não são esses enunciados, mas também os outros estudados neste trabalho podem ser pelo menos parcialmente explicados pelos processos dialógicos descritos ao longo da análise. Parece que não se pode compreender a construção de inferências, hipóteses, suposições, conditionais stricto sensu no desenvolvimento lingüístico, sem considerar que a sua história revela um processo de condensa

ção de um jogo de perguntas e respostas. Os casos de inferências segmentadas (além dos citados no capítulo II, cf. por exemplo (263 - 265)) e dos enunciados do tipo intra-túrnos que trazem a marca da intersubjetividade ( 270 - 272 ) são momentos intermediários no processo de abstração ou condensação observados tanto na diacronia quanto no desenvolvimento lingüístico.

Pelas suas características as inferências, suposições etc... representam uma forma de argumentação diversa das justificativas. A noção de tópico foi aqui associada a um processo de negociação explícito ou implícito em que a verdade de p ganha o sentido de algo partilhado entre criança e interlocutor. É a partir desta perspectiva que se estrutura o segundo termo do enunciado. Assim, enquanto x nos enunciados x porque y se constitui como uma 'resposta' a um ponto de vista contrário e é então justificado por y, p - via negociação - caracteriza um compromisso do interlocutor de qual se extrai uma consequência.

### NOTAS DO CAPÍTULO III

- 1 . Esses exemplos saem da categoria de pergunta com por que?, mas foram incluídos neste capítulo para que se veja como o tema se alastra por entre as construções genéricas ou semi-genéricas.
- 2 . Este exemplo deve ser considerado com uma certa cautela. Embora não haja no diário nenhuma anotação sobre a participação de um interlocutor, este mini-monólogo não parece um dado totalmente confiável.
- 3 . Ver na discussão sobre os enunciados x porque y, neste mesmo capítulo, outras situações que também requerem uma dialogia interna.
- 4 . As representações determinariam também as incorporações neste momento do desenvolvimento lingüístico. Parece que o que é dito pelo outro é tomado como argumento para persuadí-lo. Como já foi visto nas respostas a por que? e como se verá mais adiante o apelo explícito ao que foi dito, aparece sob a forma de um discurso direto ou indireto na construção de inferências. Veja-se também o exemplo (129).
- 5 . Na discussão sobre os enunciados p então q será apresentada parte da hipótese de Vogt e Ducrot sobre a negação nos enunciados com mas.



- 6 . "B mas<sub>SN</sub> A" e "B mas<sub>PA</sub> A" correspondem às duas funções diferentes que este conectivo tem nas línguas românicas. A primeira é a do espanhol sino e do alemão sondern. A segunda é realizada em espanhol por pero e em alemão por aber.
  
- 7 . De acordo com Cagliari L.C. (comunicação pessoal) o padrão intonacional do Português do Brasil para tópico e comentário é similar ao que acontece em Francês tal como Bally des creve.
  
- 8 . Este é um critério geral, feita a abstração do que o autor chama de "casos privilegiados" em que há procedimentos para a distinção entre thème e propos (Bally 1965:74-75).

## IV - COMO CONCLUSÃO

Foram descritos neste trabalho processos constitutivos da construção das perguntas com por que?, justificativas com porque e dos enunciados com então, se/então, quando, etc... Foi igualmente mostrado que sua prática acarreta mudanças qualitativas que podem ser descritas do ponto de vista de três polos interdependentes: o polo da intersubjetividade ou do interlocutor, o polo da linguagem enquanto objeto e o polo da relação linguagem e mundo. Ao retomá-los separadamente, neste momento, não se tem em vista senão maior clareza da exposição.

É a partir do polo da intersubjetividade que se explica a negação como determinante tanto das perguntas quanto das justificativas, inferências, hipóteses, etc... Sua complexidade gradativa põe em relevo uma 'contraparte positiva' que é justamente a construção de normas do mundo físico e social.

No período inicial os enunciados respondem ao que é dito, vivido ou experienciado em situações que envolvem violação/transgressão de normas ou expectativas (por que?). Do mesmo modo, procedimentos interpretáveis como justificativas estão vinculados a um pequeno número de esquemas de interação. As mudanças qualitativas que se depreendem da análise do período de três a cinco anos se dão no sentido da desvinculação da negação relativamente ao aquí e agora, nas perguntas com por que?. Essa desvinculação se manifesta também através da pluralidade das situações recortadas pelas justificativas. Assim é possível di

zer que x, nos enunciados x porque y se constitui como uma 'resposta' a um ponto de vista contrário efetivamente apresentado pelo interlocutor ou a ela atribuído em um jogo que envolve a representação que a criança faz de si própria como aquele que nega e do Outro como aquele a ser persuadido.

São as formas de negação mais tardias que evidenciam a coordenação entre os sub-sistemas de perguntas com por que?, justificativas, inferências, hipóteses, etc... O então - alternativa e o então + por que? são dois modos distintos de negar o enunciado do interlocutor. Por outro lado, a negociação de um assentimento sobre p, passa a ser mais sistematicamente usado como base de contra-argumentação: a criança incorpora o argumento do interlocutor, desloca-o da sua situação de uso, para negá-lo ou renegociá-lo.

A maior variedade e complexidade dos tipos de negação só puderam ser compreendidos quando se deu conta das diferentes representações que a criança se torna capaz de fazer de si própria e do interlocutor. Essas representações determinam, por exemplo, o jogo de implícito e explícito constitutivo dos diferentes recortes dos elos da cadeia de justificativas.

Do mesmo modo se explicam as incorporações como assunção pela criança do fragmento discursivo do seu interlocutor enquanto Outro capaz de aceitar seus próprios argumentos, ou de ser persuadido por argumentos incorporados de outras situações, reaplicadas ou reinséridas no momento da interação; como se vê, por exemplo, nos

casos em que a criança usa o argumento dos adultos para outras crianças ou introduz argumentos da escola no diálogo familiar. Das fórmulas fixas e dos argumentos cristalizados, aos enunciados em que já se pode reconhecer uma certa sintonia com a perspectiva do interlocutor, definem-se os processos de construção de representações que nos termos do Ducrot, estão inscritas na linguagem.

São esses mesmos processos que determinam a redução dos turnos, revelando uma maior autonomia da criança relativamente a seu interlocutor empírico. A construção do interlocutor representado pode, aliás, ser observada através dos exercícios de representações ou de uma atividade epi-pragmática efetivada nas inúmeras ocorrências de fala egocêntrica encontradas em todos os procedimentos analisados. Essa atividade é, pois, parte de um movimento de decentração do ponto de vista da intersubjetividade.

Maior decentração é ainda exigida na construção das justificativas de dois turnos. Sua dificuldade pragmática é um dos fatores responsáveis pelo seu aparecimento mais tardio no desenvolvimento lingüístico: justificar pelo Outro exige a representação das possíveis representações que o interlocutor faria ao justificar x, isto é, uma dialogia interna resultante desse movimento de decentração.

É a partir do polo da linguagem que se explica a passagem dos procedimentos não analisados ou parcialmente analisados para a apreensão da estrutura x porque y. É através da recontextualização desses procedimentos e de sua análise - menos visíveis na estrutura p então q - que esta mudança se dá.

A apreensão das estruturas x por que y e se p então q começa a ser observada a partir do momento em que a criança não recorre mais a segmentos fixos, multiplicando as situações recortadas por x e y. Outro sinal de mudança é quando ela volta a sua atenção para os conectivos. Esse fato mostra sua sensibilidade para a especificidade de cada uma das estruturas e das relações entre elas. Os 'erros' de troca ou superposições dos conectivos são evidências dessa atenção e de uma tentativa de coordenação.

A multiplicação dos segmentos que ocupam os lugares de x e y ou de p e de q conduz ao estabelecimento de relações entre eles. Nesse sentido os 'erros' aparecem ou enquanto sintomas de operações de 'concordância' entre o tempo verbal que ocorre em x e o que ocorre em y, como observado nas contrafatuais, ou pela incompatibilidade da relação entre x e y com o sentido argumentativo do conectivo que os une.

Um outro índice de mudança é a passagem de um estado inicial em que o por que? das perguntas e o porque das justificativas funcionam como homônimos para um estado em que se pôde falar da multifuncionalidade desses conectivos.

No que diz respeito aos fenômenos de recontextualização e sua eficácia dialógica, pode-se dizer que é muitas vezes possível recuperar a fonte dos argumentos. Há momentos em que a própria criança revela a sua origem, mostrando que é no diálogo que nasce o compromisso com o significado. Os casos mais transparentes são aqueles em que ela recorre ao discurso direto para legitimar seu argumento.

Os conectivos e os lugares por eles criados constituem uma estrutura cuja apreensão pela criança é evidente no período de três a cinco anos. São os fenômenos chamados de exercícios de estrutura que se manifestam tanto através de atividades lúdicas quanto de comportamentos epilingüísticos que constituem evidência dessa apreensão. Os exercícios lúdicos mostram a capacidade da própria criança de fixar o que entra em x e y. No polo oposto ao lúdico, as diversas manifestações do comportamento epilingüístico - das hesitações aos exercícios parafrásticos - atestam a possibilidade de decentração crescente sobre o polo da linguagem.

Outro aspecto deste tipo de decentração é a coordenação observável sobretudo a partir dos três anos e meio, entre os sub-sistemas de justificativas, inferências e suposições.

As relações entre linguagem e mundo representam um outro caminho de decentração.

De fato, do estatuto lingüístico dos procedimentos discutidos acima decorre a necessidade de reconhecer, no período inicial, que as relações entre os enunciados e as situações a que eles estão vinculados não correspondem a um recorte e organização do mundo físico em categorias como objetos, eventos, atributos.

A propósito do por que? - operador, não se pode deixar de lembrar o papel do adulto na atribuição de relações entre perguntas da criança e determinado estado de coisas no mundo. Nesses casos, é ele que estabelece essa relação.

As perguntas que se associam à violação/construção de normas ou expectativas e as manifestações de confli-

to sócio-cognitivo - cujo valor heurístico não se nega - são as primeiras mudanças na direção da construção do por que? em que se pode falar da dominância do aspecto cognitivo da atividade.

Nas justificativas, nas inferências e hipóteses, a passagem de um tipo de construção limitada a um pequeno número de esquemas interacionais para uma pluralidade de segmentos ocupando os lugares de x e y e p e q, são índices do recorte gradual e organização do fluxo da experiência. Procurar o que cabe nos lugares x e y ou p e q é também procurar organizar as relações entre objetos e atributos e entre eventos do mundo. Tanto nas justificativas quanto nos enunciados com então, se, quando, etc... os 'erros' nas relações causais para as quais o conectivo aponta são muitas vezes sintoma de uma dominância do polo da intersubjetividade. A expressão desta relação é, pois, determinada pelas necessidades argumentativas.

Um fenômeno geral vai caracterizar as relações entre linguagem e mundo por volta dos três anos e meio. Trata-se de uma verdadeira eclosão de enunciados genéricos e semi-genéricos que constituem as situações configuradas como regularidades do mundo físico e social. Este fenômeno coincide justamente com o momento em que se torna mais evidente a coordenação entre os sub-sistemas analisados. Ela pode ser depreendida até mesmo nas situações em que a criança não recorre ao uso de uma argumentação complexa, combinando vários tipos de enunciados. Por exemplo, as perguntas genéricas e semi-genéricas com por que? estabelecem relações de implicação entre os fenômenos configurados.

A experimentação sobre o que cabe nos lugares abertos pelos conectivos em cada enunciado revela um movimento de decentração no uso das relações entre linguagem e mundo na medida em que nesta prática organizam-se e reorganizam-se em sub-sistemas os elementos lingüísticos e não lingüísticos da experiência da criança.

Este movimento de decentração indica o percurso para a organização de objetos abstratos como classes e relações. As ocorrências de comportamento epicognitivo seriam exemplos deste caminho para a abstração.

Falar de epilingüístico e epicognitivo não significa separar os dois domínios, mas reconhecer aquilo que é tematizado através da linguagem: a linguagem enquanto tal ou os passos do raciocínio da criança. No mesmo sentido é que se deve entender o uso do termo "atividade epipragmática" quando a criança, pela linguagem egocêntrica, tematiza - ou dramatiza - os papéis dialógicos.

A descrição de processos dialógicos gerais de terminantes da construção de perspectivas interdependentes no desenvolvimento lingüístico obriga a que se tome a linguagem como uma atividade intersubjetiva, através da qual a criança se constitui como sujeito da enunciação.

A interdepêndência dessas perspectivas, ou polos de construção, impede que se isolem desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento lingüístico.

No período do desenvolvimento focalizado por



este trabalho, ao refletir sobre a linguagem do interior de um modelo de desenvolvimento cognitivo, Piaget concentra sua análise no que se chamou do polo da relação linguagem e mundo, tomando-o como expressão ou sintoma do desenvolvimento cognitivo. Reduz assim a noção de ação /operação ao domínio cognitivo, deixando de lado - como diz Rommetveit - os aspectos operativos da linguagem natural.

Nas obras de 1926 e 1927, Piaget reconhece o papel do fator social como "desencadeador" das normas lógicas chegando a dizer que :

"Não há outro critério de objetividade além do acordo dos espíritos. Do ponto de vista genética, por outro lado, é fácil observar que a necessidade de prova é uma necessidade social: necessidade de aprovação antes de tudo e depois de verificação."

(Piaget 1977b:219 )

ou ainda que:

"Não se pode falar portanto da criança sem se perguntar se a lógica é coisa social e em que sentido. Eu fui tocado pela questão; procurei afastá-la; ela se fez continuamente presente."

(Piaget 1977b: )

Note-se, porém, que não há lugar para a linguagem nesta passagem de um processo intersubjetivo de conhecimento para um processo intrasubjetivo ( ver págs.39 - 40 ) .

Por outro lado, Vygotsky, que reconheceu o papel da linguagem nesse processo, não chega a mostrar como ele se dá, sendo sua observação empírica sobre fala egocêntrica, insuficiente enquanto comprovação da hipótese que sustenta.

Um dos aspectos operativos da linguagem natural que este trabalho mostrou são os movimentos de decentração ou abstração realizados nos três polos do desenvolvimento lingüístico.

A insistência com que se tem usado aqui a expressão "movimento de decentração" decorre da intenção de tornar o fenômeno a que ele se refere interpretável como evidência de que no interior de uma hipótese construtivista - como é a de Piaget e também a deste trabalho - o conceito de egocentrismo deve ser integrado na visão de um processo de centração/decentração. A saber, não como fase a ser superada, mas como um dos produtos desses dois movimentos contrários que atuam dialeticamente a cada instanciamento de porque ou de então, ao longo do desenvolvimento. A negociação explícita ou implícita sobre a qual assenta a argumentação da criança só pode ser entendida a partir desse movimento e da tensão entre os polos da intersubjetividade, da linguagem e do mundo.

A história dessa prática é o percurso para a abstração da noção de argumento. Em outras palavras, é daquilo que a criança faz argumentando que nasce esta noção.

BIBLIOGRAFIA

- Adamec, P. (1966) "Porjadok Slov v Sovremennom Russkom Jazyke" in Rospravy Československé akademie věd, Řada společenských věd ročník 76, sešit 15. Praga: Academia.
- Ali, Said M. (1964) Gramática Secundária Histórica da Língua Portuguesa. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília.
- Bally, C. (1965) Linguistique Générale et Linguistique Française. Berna: Editions Francke
- Bates, E. (1976) Language and Context. New York, Academic Press.
- Bates et al (1977) "Cognition and Communication from 9-13 months". Roma: Instituto de Psicologia, CNR.
- Bechara, E. (1964) Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Beilin, H. (1969) "Stimulus and Cognitive Transformation in Conservation" in D. Elkind and J.JC.Flavell.(org.) Studies in Cognitive Development : Essay in honor of Jean Piaget. Nova York: Oxford University Press
- \_\_\_\_\_ (1975) Studies in the Cognitive Basis of Language Development. Nova York: Academic Press.
- \_\_\_\_\_ (1976) "Constructing Cognitive Operations Linguistically" in Peese and Lipsitt (eds) Advances in Child Development

and Behaviour. Nova York: Academic Press

- Benveniste, E. (1966) Problèmes de Linguistique Générale. Paris: TEL Gallimard.
- Bever, T.G. (1975) "Some Theoretical and Empirical Issues that Arise if We Insist on Distinguishing Language and Thought". Conferência apresentada na Academia de Ciências de Nova York.
- Binet, A. (1969) "The Perception of Lengths and Numbers in Some Small Children" in R. H. Tollock e M. W. Brenner (orgs) The Experimental Psychology of Alfred Binet. Nova York: Springer. (1ª edição francesa 1890).
- Blank, M. (1974) "Cognitive Functions of Language in the Preschool Years". Developmental Psychology. 10. 2, 229-245.
- Bloom, L. (1970) Language Development: Form and Function in Emerging Grammars. Cambridge: Mass: The M.I.T. Press.
- \_\_\_\_\_ (1973) One Word at a Time. The Hague: Mouton.
- Blount, B.G. (1969) "Aquisition of Language by two Children". Tese de doutoramento. Universidade da Califórnia, Berkeley.
- Bovet, M. P. (sem data) "Les Conditions de L'Obligation de Conscience".  
Année Psychologique XVIII, 55-120.

- Brown, R. (1973) A First Language: the Early Stages. Londres: George Allen & Unwin Ltda.
- Camaioni et al (1985) "On the Failure of the Interactionist Paradigm in Language Acquisition: A re-Evaluation" in W. Doise e D. Palmonari (org.) Individual and Social Development . Londres : Academic Press.
- Camaioni, L. e de Lemos (1985) "Introduction" in L. Camaioni e C. de Lemos (org.) Questions on Social Explanation : Piagetian Thèmes Reconsidered. Amsterdã: John Benjamin.
- Carlson, J.S. (1967) "Effects of Instruction on the Concept of Conservation of Substance". Science Education, 51, 138 - - 145.
- Clancy et al (1976) "The Acquisition of Conjunction: A Cross - Linguistic Study. PRCLD, 10, 71-80.
- Clark, R. (1975) "What is the Use of Imitation". Journal of Child Language. 4, 341-358.
- Dahl, Ö. (1969) "Topic and Comment: a Study in Russian and General Transformational Grammar". Slavica Gothoburgensia, 4, 3-53. Estocolmo Almqvist and Wiksell.
- de Castro Campos M. F. e de Lemos (1979) "Pragmatic Routes and the Development of "Causal" Expressions". Seminário apresentado no Netherlands Institute for Advanced Studies on Human and Social Sciences (N.I.A.S.) - Holanda.

de Castro Campos, M.F. (1985) "On Conditionals as Dialogue Constructs" in M. Dascal (org.) Dialogue: an Interdisciplinary Approach. Amsterdã: John Benjamin.

de Castro Campos, M. F. (inédito) "Processos Intersubjetivos na Construção de Justificativas". A ser publicado na Revista Ibero Americana. Frankfurt.

de Lemos C.T.G. (1975) "The Use of Ser and Estar with Particular Reference to Child Language Acquisition in Brazilian Portuguese". Tese de doutoramento. Universidade de Edimburgo.

---

(1980) "De Vygotsky a Luria: Marcas da fala social na Linguagem Interna e sua Desorganização no Discurso do Afásico". Congresso Internacional sobre Afasia. São Paulo.

de Lemos, C.T.G. (1981a) "Universais Lingüísticos ou Língua Original?" Revista da PUCSP, 9, 15-41.

---

(1981b) "Interactional Processes and Child Construction of Language" in W. Deutsch (org.) The Child's Construction of Language. Londres: Academic Press (57-76)

de Lemos (1982) "Sobre Aquisição de Linguagem e seu Dilema (peccado) Original. Boletim da ABRALIM 3, 97-126.

de Lemos (inédito) Relatório de Atividades apresentado ao CNPq.

de Lemos, C.T.G. e Bybee, J.L. (inédito) "The Development of Backgrounding Devices Coded on the Verb".

de Lemos, C.T.G. e de Castro Campos, M.F. (1978) "Algumas Observações sobre a Utilização do Modelo Piagetiano em Recentes Estudos de Aquisição da Linguagem". Cadernos de Estudos Lingüísticos 1, 51-63.

Ducrot, O. (1972) Dire et ne pas Dire. Paris: Hermann.

Ducrot, O. (1981) Provar e dizer. São Paulo: Global Editora.

Edwards, D. (1973) "Sensory-motor Intelligence and Semantic Relations in Early Child Grammar". Cognition 2, 4, 395 - 434.

Ferreiro, E. (1971) Les Relations Temporelles dam le Langage de L'Enfant. Genebra: Droz.

Fischer, K. (1976) "Formal Theory of Cognitive Development: Seven Levels of Understanding". Manuscrito. Universidade de Denver.

Franchi, C (1976) "Hipóteses para uma Teoria Funcional da Linguagem". Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_ (1977) "Linguagem - Atividade Constitutiva". Almanaque, 9 - 27.

- Furth, H. (1970) "On Language and Knowing in Piaget's Developmental Theory". Human Development. 13, 241-257.
- Furth, H. (1971) "Piaget's Theory of Knowledge: The Nature of Representation and Interiorization" in Eliot J. (ed.) Human Development and Cognitive Processes. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Gebara, E.M.S. (1984) "The Development of Intonation and Dialogue Processes in two Brazilian Children". Tese de doutoramento. Londres. School of Oriental and African Studies.
- Greenfield, P. and Smith J. (1976) The Structure of Communication in Early Language Development. Nova York: Academic Press.
- Haiman, J. (1978) "Conditionals are Topics". Language 54 3, 564 - 589.
- Inhelder, B. et al. (1974) Apprentissage et Structures de la Connaissance . Paris:PUF.
- \_\_\_\_\_ (1974) Learning and the Development of Cognition. Cambridge, Ma: Havard University Press.
- Inhelder, B. (1979) "Langage et Connaissance dans le Cadre Constructiviste" in Piatelli - Palmarini (org.) Théories du Langage Théories de L'Apprentissage. Le débat entre J.Piaget et Noam Chomsky (200 - 205).



Jespersen, O. (1940) A Modern English Grammar on Historical Principles V: Syntax. Londres: George Allen and Unwin.

Kač<sup>y</sup>, M.B. (1972) "Clauses of Saying and Interpretation of because". Language. 48. 3, 626-632.

Karmiloff - Smith, A. (1979) a Functional Approach to Child Language: a Study of Determiners and Reference. Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff - Smith, A. (inédito) "Does Metalinguistic Awareness Have Any Function in Language Acquisition Processes?" . Texto mimeografado. Max-Planck Institute for Psycholinguistics.

Kernam, K. T. (1969) "The Acquisition of Language by Samoan Children". Tese de Doutorado. Universidade da Califórnia, Berkeley.

Larendeau, M. e Pinard, A. (1971) La Pensée Causall. Paris: P.U.F.

Lumsden e Kling (1969) "The Relevance of an Adequate Concept of "bigger" for Investigations of Size Conservation: A Methodological Critique". Journal of Experimental Child Psychology. 8, 82-91.

Lyons, J. (1977) Semantics, Vol. II. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ochs, E. et al (1979) "Propositions Across Utterance and Speakers"  
in E. Ochs and B.B. Schieffelin (orgs.) Developmental  
Pragmatics. Nova York: Academic Press, 251 - 268.
- Orlandi, E. (1983) A Linguagem e seu Funcionamento: as formas  
do discurso. São Paulo: Brasiliense.
- Pascual - Leone (1973) "A Mathematical Model for the Transition  
Rule in Piaget's Developmental Stages". Acta Psychologica  
32, 301 - 345.
- Perroni, M.C. (1983) "Desenvolvimento do Discurso Narrativo". Te  
se de Doutorado. UNICAMP.
- Piaget, J. (1926) La Répresentation de Monde chez L'Enfant.  
Paris: Felix Alcan.
- Piaget, J. (1927) La Causalité Physique chez L'Enfant. Paris:  
Felix Alcan.
- Piaget, J. (1951) Judgement and Reasoning in the Child. Londres:  
Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1952) The Origin of Intelligence in the Child.  
citado por Batro, A.M. (1966) Piaget: Dictionary of  
Terms. Nova York. Pergamon Press.
- Piaget, J. (1966) Six Études de Psychologie. Genebra: Conthier.

Piaget, J. et al (1968) Epistemologie et Psychologie de la Fonction. Paris: P.U.F.

Piaget, J. (1971) Les Explications Causales. Paris: P.U.F.

Piaget, J. (1975) Comunicado apresentado à "Jean Piaget Society", Filadélfia.

Piaget, J. (1976) La Formation du Symbole chez L'Enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1977a) The Origins of Intelligence in the Child . Inglaterra: Penguin Books.

Piaget, J. (1977b) Études Sociologiques. Geneva: Droz .  
(Contêm conferências proferidas em 1927 e escritos que datam de 1941 a 1950).

Piaget, J. (1978) Le Jugement et le Raisonnement chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1979) "Schèmes D'Action et Apprentissage du Langage".  
in Piatelli Palmarini (org.) Théories du Langage Théories de l'apprentissage. Le débat entre J. Piaget et Noam Chomsky. 247 - 251. Paris Seuil.

Piaget, J. e Szeminska (1941) Citado por Beilin (1976). Não consta na bibliografia.

Piaget, J. e Inhelder(1966) L'Image Mentale chez l'Enfant. Paris:  
P.U.F.

Piaget, J. e Inhelder (1974) The Child's Construction of  
Quantities. Londres:Routledge and Kegan Paul (1.<sup>a</sup> edi  
ção: 1941).

Pratoomraj, S e Johnson, R.C. (1966) "Kinds of Questions and  
Types of Conservation Tasks as Related to Children's  
Conservation Responses". Child Development 37, 343-353.

Rommetveit, R. (1978) "On Piagetian Cognitive Operations Semantic  
Competence, and Message Structure in Adult-Child Communica-  
tion" in Marková J (ed.) The Social Context of Language .  
Chichester: John Wiley and Sons.

Rommetveit, R. e Blakar, R.M. (1973) "Indured Semantic-Associative  
States and Resolution of Binocular Rivalry Conflicts Between  
Letters". Scandinavian Journal of Psychology. 14, 185 - 194.

Ross, J.R. (1970) "On Declarative Sentences. Readings in English  
Transformational Grammar" in R.A. Jacobs and P.S. Rosenbaum  
(org.). Boston: Ginn-Blaisdell.

Rutherford, W.E. (1970) "Some Observations Concerning Subordinate  
Clauses in English". Language 46, 97 - 115.

Scollon, R. (1979) "A Real Early Stage: an Unzippered Condensation  
of a Dissertation on Child Language" in E. Ochs e B.B. Schieffelin  
(org.) Developmental Pragmatics. Nova York: Academic Press .  
(215 - 227)

---

Sinclair - de Zwart, H. (1967) Aquisição do Langage et Developpement de la Pensée. Paris: Dunod.

Sinclair, H. (1971) "Sensorimotor Action Patterns as a Condition for the Acquisition of Syntax" in Renira Huxley e Elizabeth Ingram (orgs.), Language Acquisition Models and Methods. New York: Academic Press.

\_\_\_\_\_ (1973) "Language Acquisition and Cognitive Development" in T.E. Moore (orgs.) Cognitive Development and the Acquisition of Language. New York: Academic Press.

Sjoberg, L e al. (1970) "Teaching Conservation of Weight by means of Verbal Instructions. Scandinavian Journal of Psychology 11, 266 - 273.

Smith, J (1968) "The Effets of Training Procedures upon the Acquisition of Conservation of Weight". Child Development 39, 515 -526.

Vogt, C.A. (1977) O Intervalo Semântico: Contribuição para uma Teoria Semântica Argumentativa. São Paulo: Ática.

Vogt, C.A. (1978) "Indicações para uma Análise Semântica Argumentativa das Conjunções porque, pois, e já que". CADERNOS de Estudos Lingüísticos 1, 35 - 50.

\_\_\_\_\_ (1980) Linguagem Pragmática e Ideologia. São Paulo: Hucitec.

Vogt, C.A. e Ducrot, O. (1980) "De Magis a Mas: uma Hipótese Semântica" in C.A. Vogt. Linguagem Pragmática e Ideologia. São Paulo: Hucitec - FUNCAMP.

Vygotsky, L. (1962) Thought and Language. Massachusetts: M.I.T.

\_\_\_\_\_ (1978) Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard. U.P.

Wallon, H. (1949) Les Origines du Caractère chez l'enfant. Paris: P.U.F.