

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Susy Ramos

**HESITAÇÕES E RUPTURAS NA FALA INFANTIL: AS  
FRANJAS DA TEORIA E O LUGAR DO SUJEITO NA  
AQUISIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Profa. Dra. Ester Mirian Scarpa

**CAMPINAS**  
**2008**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

**R147h** Ramos, Susy.  
Hesitações e rupturas na fala infantil: as franjas da teoria e o lugar do sujeito na aquisição / Susy Ramos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008. 102 p.

Orientador : Ester Mirian Scarpa.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Disfluência. 2. Hesitação (Linguística). 3. Aquisição da linguagem. I. Scarpa, Ester Mirian. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Hesitation and interruption in child speech: the fringe of the theory and the place of the subject in acquisition.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Disfluency; Hesitation; Language acquisition.

Área de concentração: Aquisição da Linguagem.

Titulação: Mestre em Linguística.

Banca examinadora: Profa. Dra. Ester Mirian Scarpa (orientadora), Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto, Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, Profa. Dra. Fernanda Maria Pereira Freire.

Data da defesa: 29/08/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

**BANCA EXAMINADORA:**

Ester Mirian Scarpa

mscarpa

Rosana do Carmo Novaes Pinto

Rosana do Carmo Novaes Pinto

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

mcaulcante

Maria Irma Hadler Coudry

\_\_\_\_\_

Fernanda Maria Pereira Freire

\_\_\_\_\_

**IEL/UNICAMP**

**2008**

À minha mãe, pelo incentivo e pelo apoio, sempre.

Ao Fernando, por sempre estar ao meu lado e não me deixar desistir.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Ester Mirian Scarpa, pela orientação, e pelos momentos de compreensão e paciência.

Às Profas. Dras. Rosana do Carmo Novaes Pinto e Maria Irma Hadler Coudry pelas valiosas sugestões por ocasião do exame de qualificação.

À Profa. Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, que me apresentou à Aquisição da Linguagem e me orientou no projeto inicial.

A todas as pessoas do Instituto de Estudos da Linguagem que contribuíram para a realização desse trabalho.

*“(...) Cada experiência de beleza é o início de um universo.  
O mesmo tema deve ser repetido,  
cada vez de uma forma diferente.  
Cada repetição é uma ressurreição,  
um eterno retorno de uma experiência passada  
que deve permanecer viva.  
O mesmo poema, a mesma música, a mesma história...  
E, no entanto, nunca é a mesma coisa.  
Pois, a cada repetição, a beleza renasce nova e fresca  
como a água que borbulha na mina...”*

Rubem Alves

## RESUMO

Na maioria dos trabalhos sobre linguagem as disfluências são tratadas pelo viés patológico e há poucas pesquisas que procuram elucidar suas ocorrências, dada a complexidade do tema. Este trabalho tem por objetivo estudar as hesitações na fala de uma criança no período de 1;9 até os 4 anos para analisar as ocorrências de pausas e repetições, itens que são considerados indícios de disfluência. A análise visa corroborar a hipótese de que as disfluências são intrínsecas à linguagem e ocorrem devido à mudança da posição do sujeito com relação à língua. Os momentos de hesitação são aqueles em que as dominâncias se alternam: dominância da língua, dominância da fala do outro e a dominância do sujeito. Dessa forma, as hesitações propiciam a progressão e a ancoragem para a continuidade do discurso, o que demonstra que não são apenas ocorrências intrínsecas à linguagem, mas necessárias.

**Palavras-chave:** Disfluência; Hesitação; Aquisição da Linguagem.

## **ABSTRACT**

Disfluencies are generally seen through the bias of pathology in a great deal of research on the subject. The aim of this dissertation is to study the instances of hesitation in the speech of a child from 1;9 to 4 years old and to analyze the occurrence of pauses and repetitions, items that have frequently been considered traces of disfluency. The analysis aims at confirm the hypothesis that disfluencies are intrinsic to language and occur due to the change of position of the subject in relation to language. The moments of hesitation are the ones in which the dominance in a structure of three poles alternate: dominance of the language, of the speech of the other, dominance of the subject. Hesitations, thus, yield to progression and anchorage to the continuity of discourse, which shows that they are not only intrinsic to language, but necessary to it.

**Key-words:** Disfluency; Hesitation; Language Acquisition.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
Os dados e o sujeito .....	14
<b>CAPÍTULO I</b>	
1. Hesitações, rupturas e o conceito de fluência/disfluência .....	16
1.1. Hesitações e rupturas como problemas e/ou interrupção do fluxo .....	17
1.2. Hesitações e rupturas em análises por séries temporais .....	23
1.3. Hesitações e rupturas: disfluência intrínseca à linguagem .....	33
<b>CAPÍTULO II</b>	
2. Hesitações e rupturas na fala infantil .....	39
2.1 Os processos reorganizacionais e os processos metafóricos e metonímicos .....	41
2.2 A dinâmica das posições .....	44
2.3 Disfluências na fala infantil .....	45
<b>CAPÍTULO III</b>	
3. Hesitações e rupturas em dados de narrativa infantil .....	50
3.1 Hesitação vs. ruptura .....	66
<b>CAPÍTULO IV</b>	
4. Conclusão .....	76
	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	
APÊNDICE .....	83

## INTRODUÇÃO

*[o conceito de fluência, quando reconhecido como digno de estudo,] is generally reserved for explaining the language behavior of the very young, the foreign or the speech-impaired<sup>1</sup> (Fillmore, 1979: 88, apud Scarpa, 2006, p.164).*

Ao falar sobre os dados tradicionalmente marginalizados pela teoria lingüística com respeito aos fenômenos a serem descritos ou analisados por áreas interdisciplinares, Scarpa (2001) assim reflete, sobre semelhanças entre o estudo de aquisição e de perda lingüística do ponto de vista do recorte e eleição dos dados empíricos:

O estudo da fala de cérebro-lesados depara-se com a questão da medicalização da fala afásica, recorrente na literatura afasiológica. Uma fala é patológica? Como se dá a transposição da patologia da lesão cerebral para a atividade lingüística? As respostas a essas questões ultrapassam os limites do puramente lingüístico e do puramente cerebral, além de tocar necessariamente na delicada questão dos vínculos entre mente/cérebro e linguagem, por um lado, e no não menos delicado encontro da Lingüística com campos científicos que tratam da patologia, de outro.

A área da Aquisição da Linguagem tem também sido, tradicionalmente, um daqueles campos que têm que contemplar os limites do diferente e do desviante. Afasia e Aquisição da Linguagem são áreas que acabam tocando nas franjas da normalidade lingüística. A afasia, por representar a "perda" de uma faculdade, capacidade, habilidade, ou qualquer nome que se queira dar à atividade lingüística, causada por lesão, e que atinge um sujeito que se supõe em pleno domínio ou exercício de tal faculdade. A aquisição, pelo caráter de presumida incompletude da plena posse da mesma capacidade que representa a língua/linguagem da criança. São os dois desvios do conhecimento padrão da língua/linguagem

---

<sup>1</sup> É geralmente reservado para explicar o comportamento lingüístico do muito jovem, do estrangeiro e o do portador de distúrbio da fala.

(conhecimento sobre o qual as teorias lingüísticas se assentam) dignos de nota na teoria lingüística. Segundo Grodzinsky (1990), os desvios desse conhecimento se devem à falta de tempo, na criança; no afásico, ao fato de ele ter sido um bom representante da comunidade de falantes antes da doença. (Scarpa, 2001 (b), p. 61)

Ao considerar como os dados que se encontram na “marginalidade” do recorte epistemológico colocam, por isso mesmo, um interessante desafio para a teoria lingüística, a autora complementa: “Ora, é exatamente por tocar nas franjas da normalidade que a aquisição e a afasia apelam para a explicitação do lingüístico, da natureza da linguagem” (Scarpa, 2001 (b), p. 62).

Dentro desse quadro é que hesitações e rupturas têm sido consideradas e nesse trabalho privilegiamos o estudo desses itens no processo de aquisição da linguagem. Em Linguística, esses são temas relativamente pouco explorados e, muitas vezes, a fala é vista como um conjunto de dados que os pesquisadores procuram adequar à teoria, isto é, não é considerada como dado empírico. Na área de Aquisição da Linguagem, como tem observado De Lemos (1995, 2001, 2002), esse quadro agrava-se quando se trata da fala infantil porque ela é permeada por pausas, repetições, hesitações e falsos começos que “atrapalham” a análise dos dados, os quais sofrem higienização: os dados são adequados à teoria utilizada pelo pesquisador e esses itens “problemáticos” são eliminados da análise. De acordo com De Lemos (1995, p. 9): “(...) Na medida em que uma teoria é usada — usada ou aplicada? — na descrição dos enunciados da criança, dela parece vir a autorização e mesmo a garantia da legitimidade dessa prática descritiva.”

Essa dissertação trata exatamente de dados de hesitações e rupturas na fala de uma criança entre 1;9.8 e 4;4.10, sob um prisma que reflete um movimento contrário às abordagens de dados marginais da literatura, baseado nos trabalhos de De Lemos (1986, 1992, 1995, 2001, 2002, entre outros). Tal prisma vê na fala da criança a empiria necessária para estudar o processo de aquisição da linguagem e vê no estudo de hesitações e rupturas aspectos pouco explorados na Aquisição da Linguagem. Nosso objetivo é reconhecer e classificar as

hesitações e rupturas na fala da criança através de narrativas de histórias infantis contadas pela própria criança, além de corroborarmos a hipótese de que esses dados, longe de serem marginais e descartáveis, são parte intrínseca, constitutiva da linguagem e sua aquisição, e podem revelar ao pesquisador interessantes pistas sobre a natureza da linguagem.

Ao discutir as hesitações e ruptura esbarramos, necessariamente, na questão da fluência/disfluência que, de acordo com Scarpa (1995; 2006), é um conceito fugidio, controverso e, por isso mesmo, sempre visto pela negativa. O Capítulo I dedica-se a explorar a revisão bibliográfica dos conceitos de fluência/disfluência e o status atribuído às hesitações, rupturas e pausa em estudos linguísticos, do ponto de vista enunciativo. Veremos que, mesmo quando as hesitações e rupturas são abordadas, os enunciados tidos como fluentes são privilegiados e os não-fluentes são julgados contra um pano de fundo do ideal da fluência que supostamente está ligada a aspectos cognitivos como planejamento e processamento lingüístico, habilidade de falar com poucas pausas, domínio de recursos sintáticos e semânticos da língua, entre outros. Mesmo que seja tematizado o estudo de hesitações e rupturas sem encará-las sob um prisma patológico, que envolve distúrbios de fala, tais fenômenos são encarados, muitas vezes, como “problemas” ou “erros”.

Trataremos também, no Capítulo I, do extensivo trabalho de Merlo (2006), que se dedica ao estudo fonético das hesitações e pausas (rupturas do fluxo de fala).

Além das pesquisas geralmente abordarem o problema sob a ótica da Teoria da Comunicação, analisam a fala adulta tomando-a como uma questão prática. Dessa forma, a fala da criança está ausente nessas pesquisas, pois não é suficientemente “fluyente” por apresentar ainda muitos “erros”. Scarpa (1995; 2006) propõe que se considerem tais dados de disfluência como pistas do caminhar da criança na aquisição do ritmo da língua materna e que revelam diferentes posições do sujeito em relação à língua.

No Capítulo II apresentamos a teoria em que nos baseamos para analisar os dados. É uma perspectiva sob a qual estão agrupados muitos trabalhos da área de Aquisição da Linguagem que privilegiam o estudo da aquisição sob a ótica da relação do sujeito com a língua, isto é o percurso da criança pela língua é marcado, de acordo com De Lemos (2002, entre outros), por sua mudança de posição dentro da língua que a captura. Essa mudança ocorre através de três posições marcadas:

- i. pela dominância da fala do outro;
- ii. pela dominância do funcionamento da língua;
- iii. pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala.

Essas posições são as que se dão nas primeiras narrativas da criança:

- i. como fragmentos da fala da mãe;
- ii. posteriormente, com o surgimento de enunciados maiores resultantes do cruzamento de fragmentos de diversas origens, o que possibilita o aparecimento de erros lingüísticos e textuais;
- iii. como rejeição às intervenções da mãe e reformulação de seus próprios enunciados, quando a criança já é capaz de sustentar a narrativa.

Nesse caminho também há mudança no papel desempenhado pela criança diante da narrativa, a qual assume os papéis de personagem, narrador e autor, o que não deixa de revelar mudanças em sua relação com a língua. Essa trajetória é marcada por repetições, hesitações, rupturas e reformulações, fenômenos que revelam um movimento da língua sobre si mesma e no sujeito.

Dentre estes fenômenos, abordaremos a hesitação e a ruptura, identificando os tipos que ocorrem na fala da criança e as diferenças entre eles, para assim tentarmos esclarecer os contextos em que ocorrem e qual o papel de

cada um na aquisição da linguagem, sem perder de vista o que eles podem nos revelar sobre o sujeito. Uma classificação de hesitações e ruptura na fala do sujeito R., de 1;9.8 a 4;4.10 é apresentada no Capítulo III, sempre sem perder de vista as nossas hipóteses de trabalho, que exponho brevemente a seguir. Nossas conclusões serão apresentadas no Capítulo IV.

A hesitação pode ocorrer sob as formas de repetição, de pausa ou através de um marcador “não lexicalizado”. Essas três formas, de acordo com Scarpa (1995; 2006), são indícios de disfluência, mas em alguns casos a hesitação leva à reformulação do enunciado, o que revela sua importância como fenômeno indicativo do funcionamento da língua. É justamente a dominância desse funcionamento, na segunda posição, que abre a possibilidade de a criança produzir o erro. Segundo De Lemos (2002, p. 61), na segunda posição os enunciados são “cadeias permeáveis a outras cadeias”, cadeias que possuem um intervalo no qual há a chance de realizar substituições e deslocamentos, permitindo à criança errar ou deslizar para outras cadeias.

Dessa forma, procuraremos corroborar por meio da análise dos dados de R., a teoria interacionista desenvolvida por De Lemos de que há uma relação dinâmica entre a criança, o adulto e a língua regida pela mudança de posição do sujeito na língua.

### ***Os dados e o sujeito.***

Os dados apresentados no presente trabalho foram obtidos junto ao banco de dados do Projeto de Aquisição de Linguagem do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

Foram analisados trechos de histórias infantis narrados pela própria criança, acompanhada de um adulto (nesse caso, a mãe), na faixa etária de 1;9.8 a 4;4.10, gravados em fitas-cassete e transcritos (ver Apêndice).

A opção por selecionar os trechos das narrativas deu-se devido à grande incidência de hesitações e rupturas nelas. Nas narrativas a criança se depara com a necessidade de enfrentar complexidades sintagmáticas, semânticas, discursivas e pragmáticas. Há nelas trechos em construção que revelam passos mais complexos na elaboração do enunciado. Tais instâncias mostram o sujeito em tensão devido aos movimentos conflitantes de “deriva vs. contenção” e de “combinação vs. seleção”. Também podem revelar a dominância do funcionamento da língua, característica da segunda posição.

Metodologicamente, há maiores vantagens ao selecionar episódios dialógicos dos quais participam a criança e um interlocutor básico, em situações naturais, pois os dados não sofreram qualquer tipo de manipulação para possibilitar sua adequação à teoria. Além disso, vários estudos têm pesquisado detalhadamente a interação mãe-criança durante a leitura de livros de histórias porque a leitura conjunta produz um contexto interativo rotineiro que propicia a aquisição da linguagem e facilita a observação das mudanças de posição pelas quais passa a criança.

No que diz respeito aos dados, serão analisados os episódios de hesitação, as quais serão caracterizadas como: a) pausa, entonacional ou hesitante; b) repetição hesitante; c) marcador “não lexicalizado” (ahm, hum). Entretanto, ressaltamos que os resultados das análises das hesitações não se aplicam somente às narrativas porque a função da hesitação na estruturação da fala narrada não é diferente da que ocorre na fala espontânea. Os episódios de narração foram escolhidos por serem estáveis e, como são um gênero, são previsíveis, possibilitando uma análise adequada do tema.

Reapresentamos, no Apêndice, os dados que contribuíram para a análise, porém não foram inseridos na íntegra no corpo do texto por uma questão de objetividade.

## **CAPÍTULO I**

### **1. HESITAÇÕES, RUPTURAS E O CONCEITO DE FLUÊNCIA/DISFLUÊNCIA**

O tema fluência/disfluência tem despertado crescente interesse e vem sendo tratado de forma bem diversa pelos vários estudiosos da linguagem, assim como as hesitações. De um lado, temos as pesquisas voltadas para as dificuldades motoras da produção da fala, que tentam entender as disfluências a partir do que é tido como normal; de outro, temos os lingüistas que procuram, em parte, analisar os trechos fluentes da fala, considerados como adequados e produtivos. Partindo desse pressuposto de que as disfluências são ignoradas e tratadas como “problemas” pelos diversos estudiosos da linguagem é que veremos as seguintes abordagens: 1) as hesitações e as rupturas como problemas, interrupções do fluxo de fala que devem ser descartadas da análise; 2) as hesitações analisadas através de séries temporais; 3) as hesitações e rupturas como constituintes da linguagem.

Por meio dessas abordagens perceberemos que apesar de a fala ser parcialmente referida em trabalhos sobre a disfluência adulta, denominada gagueira fisiológica, notamos que além das disfluências serem itens marginalizados nas pesquisas, também a fala da criança não é tida como relevante, tampouco como portadora de evidências lingüísticas importantes para a análise nessas pesquisas.

Como os estudiosos da linguagem podem ignorar a riqueza da fala infantil, sendo evidência tão rica de vários aspectos da língua? Questionamos, então, a explicação disseminada pelo senso comum: a de que disfluências são problemas que devem ser eliminados da análise.

### **1.1. Hesitações e rupturas como problemas e/ou interrupção do fluxo.**

Segundo a proposta teórica de Silva e Koch (1996) e Fávero, Andrade e Aquino (1996), a linguagem é a manifestação de uma competência comunicativa capaz de manter a interação social por meio da produção e entendimento de textos que funcionam comunicativamente.

Nos dois trabalhos<sup>2</sup>, ao buscarem estratégias tanto de desaceleração como de construção do texto falado, esta última por meio do estudo da correção, as autoras partem do princípio de que “toda e qualquer produção lingüística é resultado de atividades exercidas pelos interlocutores”, nas quais podem ser encontradas regularidades, isto é, indícios de um sistema. Para chegar a esse sistema, as pesquisadoras tomam como objeto de análise o texto, o qual possui as marcas do processo formulativo-interativo. Ao analisar essas marcas, têm como objetivo descrever as regularidades encontradas nas restrições e nas escolhas, regularidades que tendem a estruturar o texto:

Nossa pesquisa tem por fundamento a concepção de linguagem como atividade, isto é, partimos do pressuposto de que toda e qualquer produção lingüística é resultado de atividades exercidas pelos interlocutores. Na efetivação dessa atividade, podem-se detectar regularidades, que permitem entrever a existência de um sistema de desempenho lingüístico, cuja descrição vem constituindo o objetivo básico do Projeto “Gramática do Português Falado” (Silva e Koch, 1996, p. 327).

Mas basta observarmos um pouco a linguagem para percebermos o quanto é diversa, com hesitações, reformulações, inserções e pausas que escapam à regularidade. O movimento de seleção e combinação realizado pelo sujeito e propiciado pela linguagem revela um lugar em que as dominâncias são alternadas: ora é a língua que domina, ora é o sujeito e ora é o outro. Esse espaço da hesitação, isto é, o momento em que o enunciado é suspenso, pode dizer

---

<sup>2</sup> “Estratégias de desaceleração do texto falado” e “Estratégias de construção do texto falado: a correção”

sobre o sujeito na medida em que ele insere relatos pessoais ou mesmo quando a língua acaba indo à deriva e o enunciado é interrompido.

Nesses momentos, característicos da segunda posição e privilegiados em nossa análise, são percebidos os movimentos da língua.

Silva e Koch (1996) pretendem responder algumas questões referentes ao ralentamento, à fluência do texto, ao fluxo informacional e à descontinuidade, definida como

perturbação na seqüencialidade do texto (...) A descontinuidade define-se, pois, ou pela suspensão definitiva de um tópico, ou pela cisão de um tópico em partes, que se apresentam de forma não adjacente na linearidade discursiva (p. 337).

Fluência é definida como um ritmo constante na emissão do enunciado e ralentamento como uma desaceleração desse ritmo. As autoras afirmam que já havia sido verificado que apenas um terço da produção global dos falantes era sem desaceleração, portanto fluente. Buscam, então, estratégias utilizadas pelos falantes no discurso, visando explicar o fenômeno do ralentamento no ritmo da fala. Entre as estratégias de desaceleração, são citadas: inserção, reformulação – retórica ou saneadora – e hesitação.

Dentre as funções da inserção, estão a viabilização da compreensão entre os interlocutores através por meio da suspensão temporária do tópico em andamento e a inserção de material lingüístico com o objetivo de: a) introduzir explicações ou justificativas; b) aludir a um conhecimento prévio, um pré-requisito para o entendimento do assunto; c) ilustrar ou exemplificar; d) introduzir comentários metaformativos.

A inserção também pode funcionar como elemento para manter ou despertar o interesse do interlocutor, assim como aparentar mais intimidade ou cumplicidade por meio das seguintes “estratégias”:

- formulação de questões retóricas;
- introdução de comentários jocosos.

Silva e Koch (1996) também ressaltam outras funções da inserção, como o suporte para a argumentação em curso ou a expressão da atitude do locutor ao introduzir atenuações, avaliações, ressalvas.

Partindo para a reformulação, as autoras destacam que a reformulação retórica ocorre por meio de repetições e paráfrases que têm como principal função reforçar a argumentação e/ou facilitar a compreensão. Já a reformulação dita “saneadora” ocorre por meio de correções (“necessidade do locutor solucionar, imediatamente após a verbalização de um segmento, problemas nele detectados por ele mesmo ou pelos parceiros”) e de repetições ou paráfrases igualmente, segundo as autoras, “saneadoras” (provocadas pelo interlocutor).

A hesitação é considerada intrínseca à construção do texto falado e, de acordo com Silva e Koch (1996), difere das outras “estratégias” de desaceleração – inserções e reformulações – porque parece não ser controlada, ou controlada parcialmente, pelo locutor. No tocante às hesitações, é afirmado que

se manifestam por meio de pausas, preenchidas ou não, alongamentos de vogais, consoantes ou sílabas iniciais ou finais, repetição de palavras de pequeno porte, truncamentos oracionais, etc – têm a função cognitiva de ganhar maior tempo para o planejamento/verbalização do texto (Silva e Koch, 1996, p. 335).

Ao tratarem de ralentamento e fluência, de alguma forma pretendem abandonar a oposição fluência/disfluência, porém a tentativa de abandono dessa oposição mostra uma mudança de nomenclatura que não acarreta alterações significativas para a discussão sobre a dicotomia fluência/disfluência – embora a intenção de Silva e Koch ao propor a oposição sem ralentamento (sem desaceleração)/com ralentamento (com desaceleração) seja uma mudança de perspectiva – afinal, o que traz o ralentamento senão disfluências? Além disso, insistem em nomear certas reformulações de “saneadoras”, o que introduz um julgamento de valor ao material analisado como não-fluente.

De acordo com as análises a respeito da hesitação no discurso infantil, concordo com as autoras ao afirmarem que ela se manifesta através de repetição

e pausa, e acrescento aí os marcadores não-lexicalizados, presentes também na fala do adulto. Essas três formas pelas quais a hesitação se manifesta têm sido consideradas como indícios de disfluência.

Em alguns casos a hesitação leva à reformulação do enunciado, ou mesmo à formulação, e esse movimento revela sua importância como elemento do funcionamento da língua. Assim, mesmo a inserção e a reformulação estariam subordinadas à hesitação porque, no momento em que a fala é suspensa, o funcionamento da língua se mostra.

Diante disso, tratar as disfluências como ponto negativo na fala ou como “problemas” que devem ser eliminados, é ignorar todas as suas possibilidades de promover inserções, formulações, pausas, reformulações ou repetições e propomos, então, uma outra abordagem para a noção de disfluência: tratá-la não como elemento a ser descartado nas análises, mas como elemento constituinte e produtivo da língua.

Entretanto, ao constatarem que a fala é uma atividade fragmentada e descontínua, Silva e Koch (1996) afirmam, a respeito do locutor, que:

Na interação verbal face-a-face, ele tem de estar constantemente alerta, controlando ‘pari passu’ tal processo, sempre pronto a facilitar a compreensão dos parceiros, a atender suas solicitações, a (re)-negociar com eles o sentido do que está sendo dito. Tudo isso exige o domínio não só de habilidades lingüísticas, como também de estratégias de ordem cognitiva, social e cultural. O conjunto de regularidades passíveis de serem detectadas na atividade de produção do texto constitui o subsistema de desempenho textual, pedra angular do sistema de desempenho lingüístico (p. 336).

Pensando na aquisição da linguagem, como explicar a interação adulto-criança? Assim como a interação adulto-adulto, ela também é regida pela heterogeneidade e dificilmente se pode falar em domínio das habilidades lingüísticas ou em estratégias, como afirmam Silva e Koch acima.

A conclusão das autoras poderia encerrar várias questões das pesquisas em Aquisição da Linguagem, embora esteja claro que não é esse o escopo do trabalho realizado. Entretanto, uma observação é válida: momentos

essenciais da língua têm caráter descontínuo, não são facilmente analisáveis e indicam a mudança de posição do sujeito em relação à língua.

Dessa forma, será que é realmente nas regularidades, nos enunciados considerados produtivos e fluentes, que estão as respostas?

É com esse pensamento que chego ao artigo de Fávero, Andrade e Aquino (1996), que seguem a mesma linha do anterior, e pesquisam a correção, também em *corpus* do Projeto Norma Lingüística Urbana Culta (NURC), com a seguinte tese: “quanto maior a troca de turnos, isto é, a dialogicidade, menor a formalidade e maior o número de correções encontrado, revelando, claramente, nas marcas deixadas no texto, o processo de co-autoria”. Também buscando regularidades, as pesquisadoras falam em “textos que funcionam comunicativamente”, como já foi citado anteriormente.

Ao tratar a correção como processo de formulação, as autoras a definem como a efetivação de

atividades que estruturam e organizam os enunciados de um texto (...) Formular um texto (...) significa deixar, através das marcas, pistas para que ele, interlocutor, se esforce por compreendê-lo; isso faz com que a produção do texto falado seja ação e interação (p. 357).

As formulações são divididas em dois tipos: *strictu sensu* e *lato sensu*. Nas primeiras o falante não encontra problemas de processamento e linearização, enquanto que nas segundas o falante encontra tais problemas e deve resolvê-los.

As pesquisadoras denominam “problemas” as situações que desencadeiam as atividades de formulação (inclusive citam alguns autores que apresentam designações semelhantes), e caracterizam essas situações como constituídas pelas hesitações, “quando o problema é captado durante sua formulação/linearização”, e pelas paráfrases, correções e alguns tipos de repetições, “quando o problema é captado após sua formulação”. A correção é definida como a produção de “um enunciado lingüístico (enunciado reformulador - ER) que reformula o anterior (enunciado fonte - EF), considerado ‘errado’ aos

olhos de um dos interlocutores”, assim, a correção é uma reformulação retrospectiva.

As relações existentes, de acordo com a semântica estrutural (Greimas, 1966; Lyons, 1977) são de equivalência semântica, na paráfrase; de sinonímia denotativa, na refrasagem; e de contraste, na correção.

Há certa concordância, ao longo do artigo, quanto à dificuldade em delimitar a fronteira entre paráfrase e correção, o que as leva a usar para a correção a mesma estrutura da paráfrase: EF (Enunciado Fonte) → ER (Enunciado Reformulador). Diante disso, são examinadas as diferenças entre correção e hesitação, esta considerada como atividade de formulação, à luz das definições de Marcuschi (1993) e de Chafe (1985). O primeiro a vê como marca de planejamento e verbalização simultâneos; e o segundo como um ato criativo que relaciona dois meios: pensamento e linguagem.

Ao verificar que a hesitação difere da correção por ser uma reformulação devido à má seleção futura, as autoras esclarecem que, em seu trabalho, a correção é considerada como marca da construção do sentido do texto, e conceituam-na como “uma estratégia de reformulação textual, quando o falante encontra ‘problemas’ e deve resolvê-los.” (Fávero, Andrade e Aquino, 1996, p. 362).

A correção, de acordo com as autoras, se daria em função da percepção de um erro ou problema e, diante da grande dificuldade em olhar para a linguagem e encontrar erro ou problema, talvez pela carga semântica dessas palavras, ou talvez por já ter mostrado que a hesitação (também abordada no artigo de Silva e Koch) não é um problema, e sim um elemento intrínseco à linguagem, prefiro me restringir ao “funcionamento comunicativo” (Fávero, Andrade e Aquino, 1996, p. 357) citado no artigo:

A questão que esse funcionamento suscita é de como reconhecer um discurso que se adequa a ele, isto é, se pensarmos que na comunicação temos como elemento perturbador geralmente o ruído, podemos considerá-lo como um problema, porém, esse é um elemento inerente à linguagem.

Silva e Koch (1996) e Fávero, Andrade e Aquino (1996) partem do princípio de que a interação pode ser determinada por estratégias e sua ocorrência depende do domínio tanto de habilidades lingüísticas como de ordem cultural.

As autoras expõem uma visão de sujeito psicológico, autônomo, cognitivo, que implica num controle comunicativo de se fazer entender, de realizar estratégia de reparo por parte do falante. A noção de sujeito que iremos explorar é um tanto diferente desta noção colocada pelas autoras, pois não somos tão otimistas quando contemplamos os dados da fala da criança em sua interação com o adulto quanto ao controle comunicativo da criança-falante.

Maiores detalhes sobre a noção de sujeito com a qual trabalhamos serão tratadas no Capítulo II.

Se encararmos a linguagem como uma relação entre o sujeito e a língua – assim defendida por alguns pesquisadores – e aceitarmos as hesitações próprias da fala da criança e do adulto, sem concepções pré-estabelecidas da linguagem tais como: produtividade e fluência relacionadas com baixa incidência de pausas e hesitações e descartar a fala fragmentada da criança das análises por não ser o ideal de fluência, perceberemos que as hesitações têm muito mais a nos dizer sobre o funcionamento da língua do que estratégias que limitam as pesquisas da língua/ linguagem apenas às suas regularidades.

### ***1.2 Hesitações e rupturas em análise por séries temporais.***

Merlo (2006) estuda as hesitações na fala semi-espontânea por meio da análise por séries temporais, isto é, a autora pesquisou “a possibilidade de as hesitações apresentarem-se periodicamente em textos falados e suas relações com tipos textuais, apoio visual e conhecimento declarativo” (Merlo, 2006, p.13). Em seu trabalho, Merlo considera que pausas silenciosas hesitativas, pausas preenchidas, repetições hesitativas, prolongamentos hesitativos e falsos inícios (corrigidos e abandonados) são marcas de hesitações; em contrapartida, pausas

silenciosas fluentes, repetições fluentes ou reformulações, correções e marcadores discursivos não são exemplares de hesitação.

Ao discutir as hesitações, deparamo-nos com a questão da fluência, termo que, de acordo com a autora, dos nove dicionários especializados por ela consultados, seis não traziam sua definição<sup>3</sup>. Até mesmo em áreas como a Fonoaudiologia e a Lingüística, campos da linguagem, o tema não é muito discutido. Porém, Merlo (2006, p.17) afirma que no ensino de línguas estrangeiras “o assunto é tido como primordial, sendo constantemente levado em consideração quando do julgamento do grau de proficiência dos alunos”. Na Psiquiatria e na Neurologia, a fluência é utilizada como caracterizador do quadro nosológico de certas patologias.

A definição de fluência que Merlo nos apresenta é a encontrada em Richards, Platt & Weber, 1985, p. 107-8:

Fluency (...)

The features which give speech the qualities of being natural and normal, including native-like use of PAUSING, RHYTHM, INTONATION, STRESS, rate of speaking, and use of interjections and interruptions. If speech disorders cause a breakdown in normal speech may be referred to as **dysfluent** or as an example of **dysfluency**.

In second and foreign language teaching, fluency describes a level of proficiency in communication, which includes:

- the ability to produce written and/or spoken language with ease
- the ability to speak with a good but not necessarily perfect command or intonation, vocabulary and grammar
- the ability to communicate ideas effectively
- the ability to produce continuous speech without causing comprehension difficulties or a breakdown of communication.

It is sometimes contrasted with **accuracy**, which refers to the ability to produce grammatically correct sentences but may not include the ability to speak or write fluently. (negritos e maiúsculos dos autores)

A definição apresentada mostra alguns aspectos já conhecidos da literatura Lingüística, como o fato de a fluência ser uma habilidade formada por diversos componentes e o de estar sujeita a distúrbios. Merlo aponta uma incoerência nessa definição que consiste na afirmação de que a fluência em

---

<sup>3</sup> Bright, 1992; Crystal, 1997; Dubois, Giacomo & Gnespin, 1997; Jota, 1976; Todorov & Ducrot, 1977; Xavier & Mateus, 1990

língua materna é diferente da fluência em língua estrangeira porque, para avaliar a fluência de um falante em língua estrangeira é necessário compará-lo aos falantes nativos. Isto é, como algo intrínseco à linguagem pode ter tratamento diferenciado quando falamos em língua materna e em língua estrangeira?

A fluência, tida como habilidade e não como conhecimento lingüístico, implica em duas características: ser adquirida com a prática e ser menos flexível do que o conhecimento. Assim, uma pessoa fluente em determinada situação nem sempre será fluente em outras, conforme nos mostra Fillmore (1979) ao relacionar a fluência com: poucas pausas, coerência, domínio da sintaxe e da semântica, facilidade de adaptação em diversos contextos e uso criativo da linguagem.

Merlo discorre sobre alguns componentes que parecem fazer parte da fluência na fala espontânea e semi-espontânea (escopo do seu trabalho), dentre eles podemos citar:

- baixa freqüência de hesitações;
- baixa freqüência de reformulações;
- baixa freqüência, curta duração e uso nativo de pausas silenciosas fluentes;
- taxa de elocução confortável;
- facilidade de emissão;
- habilidade gramatical;
- diminuição da complexidade semântica.

Optamos por não discutir exaustivamente todos esses itens, porém os três primeiros chamaram nossa atenção para a maneira como as hesitações, reformulações e pausas ainda são tratadas, mesmo na Lingüística.

Alguns trabalhos, como vimos, e sobretudo a partir de Scarpa (1995), vêem as hesitações como elementos constitutivos e intrínsecos à linguagem, isto é, a fala fluente, sem pausas, hesitações, reformulações, repetições e rupturas não existe e só é encontrada em situações específicas, como nos trabalhos de

disc-jockeys ou locutores. Assim, a fala disfluente, permeada por hesitações e rupturas, não deveria ser ignorada nas pesquisas lingüísticas.

Ciente disso, Merlo considera as hesitações como atividades problemáticas de formulação textual, isto é, a autora não as vê de forma negativa, mas como processos que ocorrem na formulação textual quando o falante se depara com dificuldades:

À primeira vista, as hesitações podem parecer erros, defeitos ou disfunções presentes no texto; entretanto, atualmente, as hesitações não são mais vistas de forma negativa, mas de forma construtiva. As hesitações são consideradas atividades problemáticas de formulação textual e ocorrem quando o falante se depara com dificuldades no processamento ou na verbalização da informação, não encontrando de imediato uma alternativa para construção textual, sendo obrigado a interromper momentaneamente o texto para resolver sua dificuldade. (MERLO, 2006, p. 19).

E, no que diz respeito às reformulações, a autora também as considera “atividades problemáticas de formulação textual, apresentando caráter saneador, ou seja, reparam segmentos textuais considerados inadequados (pelo locutor)” (Merlo, 2006, p. 21). Dessa forma, a autora nos esclarece:

Assim, o alvo das reformulações é retrospectivo, porque o segmento considerado inadequado já se manifestou textualmente; nas hesitações, o alvo é prospectivo, tendo em vista que o segmento problemático ainda está por vir. (Merlo, 2006, p. 21)

Sobre as pausas, a autora afirma que são divididas em dois tipos: fluentes e hesitativas. A pausa fluente é caracterizada por três componentes: freqüência, duração e uso, sendo a freqüência o componente mais perceptível de (dis)fluência. A pausa de hesitação é caracterizada por inspirações em fronteiras sintáticas fracas, isto é:

Há uma coordenação entre a atividade lingüística e a atividade respiratória, fazendo com que as inspirações/pausas não ocorram em qualquer posição, mas, sim, em posições linguisticamente relevantes. (idem, p. 23)

Além das características da fluência, a autora discorre sobre seus distúrbios, que são cinco: a) gagueira do desenvolvimento, que tem início na infância e é a mais freqüente; b) gagueira neurogênica, com menor incidência do que a anterior e causada por lesão encefálica, pode ocorrer em qualquer época da vida; c) gagueira psicogênica, causada por transtornos de conversão ou dissociativos, isto é, a gagueira é a expressão de um conflito ou de uma necessidade psíquica e todos os casos relatados na literatura envolvem adultos; d) taquilalia, que tem como sintoma a elevação constante ou irregular da taxa de elocução a ponto de comprometer a precisão articulatória do locutor e a compreensão de fala pelo interlocutor; e) taquifemia, que apresenta como sintomas a elevação constante ou irregular da taxa de elocução, a presença abundante de hesitações e a falta de consciência da alteração. A autora destaca que o fator comum das gagueiras é a ocorrência de hesitações tipicamente gaguejadas.

TABELA 1: Comparação entre as características das gagueiras (Mahr & Leith, 1992; Organização Mundial da Saúde, 2003; St. Louis & Meyers, 1997; Van Borsel & Taillieu, 2001).

<i>Características</i>	<b>Gagueira do desenvolvimento</b>	<b>Gagueira neurogênica</b>	<b>Gagueira psicogênica</b>
<i>Hesitações</i>	Bloqueios, prolongamentos em início de palavra, repetições de fone ou sílaba e/ou evitação dessas hesitações.	Repetições de fone ou sílaba são mais freqüentes. Bloqueios e prolongamentos iniciais são mais raros	Se houver acesso a um modelo de gagueira do desenvolvimento ou neurogênica, as hesitações tipicamente gaguejadas podem ocorrer de maneira bastante convincente; se não houver acesso a um modelo, geralmente ocorrem repetições estereotipadas da sílaba inicial ou sílaba tônica das palavras.
<i>Comportamentos acessórios, como: piscar de olhos, tremor mandibular, movimentos de cabeça, elevação de ombros etc.</i>	Freqüentes	Infreqüentes	Dependem de acesso a um modelo.
<i>Autoconsciência do</i>	Geralmente presente	Geralmente	Geralmente ausente: /a

<i>distúrbio de fluência</i>		presente	<i>belle indifférence</i>
<i>Início</i>	Necessariamente durante a infância, ou seja, até 12/13 anos de idade.	Em qualquer época da vida.	Adolescência, adultícia ou velhice.
<i>Mudança no padrão de fluência</i>	Geralmente gradativa	Súbita	Súbita
<i>Etiologia</i>	Geralmente multifatorial (herança genética, fatores orgânicos, ambiente familiar e características psicológicas)	Lesão encefálica devido a trauma físico, acidente vascular encefálico, doenças degenerativas, tumores. Não parece haver um sítio lesional específico.	Psicogênica, dado que ocorrem em relação temporal estreita com eventos traumáticos, problemas insolúveis/insuportáveis ou relações interpessoais difíceis. A avaliação de saúde não indica a existência de um transtorno orgânico conhecido.
<i>Influência de situações específicas, tais como: leitura em unísono, imitação de personagens, canto e retroalimentação auditiva retardada</i>	Sintomas praticamente desaparecem	Sintomas continuam praticamente inalterados.	Sintomas continuam praticamente inalterados.
<i>Histórico familiar para distúrbio de fluência</i>	Geralmente positivo	?	?
<i>Comorbidades freqüentemente associadas</i>	Distúrbio fonológico e/ou retardo de linguagem	Afasia	Outros transtornos de saúde mental

Merlo define, operacionalmente, a fluência como uma habilidade lingüística resultante da concomitância dos seguintes fatores: hesitações, reformulações, pausas fluentes, taxa de elocução, facilidade de emissão, habilidade gramatical e complexidade semântica. A autora esclarece que a fluência é um conceito amplamente utilizado (língua materna, segunda língua e língua estrangeira), e é passível de alterações, como ocorre nos distúrbios, e são justamente por essas alterações que é algo tão difícil de conceituar, variando de acordo com a linha de pesquisa.

Segundo a autora, as hesitações, desde a década de 50, foram estudadas por duas linhas teóricas: a primeira denomina seu objeto de estudo de

*disfluências* e é voltada para as dificuldades motoras, isto é, para as gagueiras. A segunda linha tem uma orientação psicolingüística muito forte e denomina seu objeto de estudo de *hesitações*, que são vistas como indicadores de dificuldades com o processamento da língua falada.

Entretanto, ressaltamos que essa classificação é pouco explicativa e, apesar de mostrar o fenômeno sob dois pontos de vista não é suficientemente esclarecedora, afinal são, na verdade, linhas psicolingüísticas distintas. Assim, Merlo apenas compara essa classificação:

TABELA 2: Comparação entre a classificação das hesitações/disfluências em duas linhas de pesquisa.

<b>Linha psicolingüística</b>	<b>Linha em gagueira</b>
Pausas hesitativas (hesitation pauses)	Pausas (pauses)
Pausas preenchidas (filled pauses)	Interjeições (interjections)
Repetições (repeats)	Repetições de palavra (word repetition) Repetições de sintagma (phrase repetitions)
Gaguejamentos (stutter)	Repetições de som (sound repetitions) Repetições de sílaba (syllable repetitions)
Falsos inícios corrigidos (retraced false starts)	Revisões (revisions)
Falsos inícios abandonados (unretraced false starts)	Sintagmas incompletos (incomplete phrases)
	Bloqueios (blocks)
	Prolongamentos de som (sound prolongation)

Fonte: Merlo, 2006, p. 210.

Diante disso, a autora classifica as hesitações nos seguintes tipos:

- Pausas silenciosas, que podem ser divididas em:
  - pausa fluente;
  - pausa hesitativa.

Para diferenciar um tipo de pausa da outra Merlo (2006) utiliza a sintaxe e a prosódia, pois:

As pausas fluentes costumam estar em fronteiras sintáticas fortes, como, por exemplo, entre sentenças, orações ou sujeito e predicado; quanto

mais forte a fronteira, mais longa tende a ser a pausa (Cruttenden, 1994; Winkworth, Davis, Adams & Ellis, 1995). Em contrapartida, as pausas hesitativas geralmente estão em fronteiras sintáticas fracas (p. 211).

Alguns autores denominam a pausa hesitativa de hesitação e Merlo acredita que essa denominação é confusa porque em Lingüística e em Psicolingüística o termo é amplamente usado também para designar marcas de descontinuidade e não somente para pausa hesitativa. Convém ressaltar que a classificação das hesitações é tema muito controverso, como Merlo destaca no início de seu trabalho, dadas as teorias que abordam o assunto e o enfoque de cada trabalho.

#### 1) Pausas preenchidas

As pausas preenchidas, de acordo com a autora, são “fones de enchimento”, tais como “ahn”, “éh” e “ah”, porém essa denominação não é única, outros autores classificam de forma diversa, às vezes como pausa de enchimento, do inglês *filled pause*, ou mesmo como interjeição, termo inadequado ao pensarmos que se refere a uma classe morfológica específica.

Merlo opta por classificar esses “fones de enchimento” como pausas preenchidas porque é a tradução presente em grande parte da literatura brasileira sobre o tema.

#### 2) Prolongamentos hesitativos

O prolongamento hesitativo, como o próprio nome diz é o prolongamento, o aumento da duração de um fone. Merlo afirma que o prolongamento hesitativo:

É uma estratégia polivalente de construção textual, porque aparece tanto em enunciados fluentes, quanto em hesitativos. O prolongamento fluente pode ocorrer no interior de um grupo acentual, tendo por função marcar a proeminência de um determinado trecho de fala (...) ou pode ocorrer no final de um grupo acentual, quando costuma ser chamado de ‘alongamento final’. O alongamento final auxilia na delimitação de grupos acentuais (...) (Merlo, 2006, p. 213).

Também nesse caso há divergência entre autores com relação à classificação. Para Marcuschi (1999) o prolongamento hesitativo é um subtipo de pausa preenchida característico da fala de sujeitos sem distúrbios de comunicação; por outro lado, Andrade (1999) considera todos os prolongamentos hesitativos como característicos de sujeitos com gagueira. Merlo acrescenta que é importante ressaltar essa diferenciação, já que o prolongamento hesitativo é uma das características que distingue a fala gaguejada da não-gaguejada, no que diz respeito à gagueira do desenvolvimento.

### 3) Repetições hesitativas, divididas em:

- repetição hesitativa;
- repetição de reformulação

A repetição diz respeito à ocorrência sucessiva de uma mesma palavra, sílaba ou fone. A diferença entre esses dois tipos consiste na relação de sinonímia denotativa entre o enunciado fonte e o enunciado reformulador encontrada na repetição reformuladora, de acordo com Merlo que partilha da mesma opinião de Fávero, Andrade & Aquino (1999).

### 4) Falsos inícios

- abandonado;
- corrigido

O falso início, segundo Merlo (2006, p. 216), é a construção sintática iniciada com algum problema. Isto é, como iniciou com “problema”, ela pode tanto ser abandonada como retomada e corrigida, sendo possível na última localizar itens fonológicos, morfológicos, sintáticos e/ou semânticos que lembrem o segmento inicial.

Ressaltamos que a correção decorrente do falso início corrigido nada mais é, muitas vezes, que a reelaboração do enunciado. Essa é uma das mais freqüentes ocorrências de auto-correção ou ruptura na fala dos nossos sujeitos. Longe de ser um problema é um indício de funcionamento da língua e de uma

mudança de posição, quer dizer, de uma outra relação da criança com a língua – além daquelas reveladas pela dominância da fala do outro ou da dominância da relação do sujeito com sua própria fala, nessa posição aparecem os erros lingüísticos e textuais resultantes de enunciados maiores que acarretam muitas vezes as reelaborações, além de ser um recurso estratégico forte na aquisição do ritmo da língua materna, como veremos no Capítulo III.

#### 5) Bloqueios

Os bloqueios dificilmente ocorrem em sujeitos sem distúrbios de comunicação, são tipicamente gaguejados, e caracterizam-se pelo posicionamento para produzir determinado fone, no entanto o movimento é detido (Merlo, 2006, p. 217).

#### 6) Marcadores discursivos

Os marcadores discursivos, de acordo com Merlo, não são marcas de hesitação e possuem, explicitamente, a função de coesão que a autora afirma ser o oposto das hesitações, “as quais sinalizam regiões de descontinuidade no texto devido à evidência de dificuldades com o processamento ou a verbalização da informação” (Merlo, 2006, p. 218).

Porém, os marcadores discursivos são considerados, de fato, como hesitações na área de Distúrbios da Fluência. Segundo Urbano (2001), são elementos constitutivos da fala espontânea, como: *ah, bom, olha, né?, entende?, então, assim, sabe?, digamos* etc. Suas características são: pouco conteúdo semântico e grande independência sintática, o que os tornam resistentes a análises sintáticas ou semânticas. Eles têm como função auxiliar na troca de turno, na transição entre tópicos, facilitar a interação entre os interlocutores e são marcas da coesão e da coerência do texto falado.

O trabalho de Merlo é um grande passo na descrição temporal de marcas de fluência/disfluência e um trabalho pioneiro no recurso à abordagem fonético-acústica do fenômeno em questão.

### **1.3. Hesitações e rupturas: disfluência intrínseca à linguagem.**

Scarpa (1995; 2006) afirma que, ao estudar o conceito de fluência, notamos a ausência de interesse por parte dos linguistas, e, quando é estudado na área de Distúrbios da Linguagem, sua consideração vem “do extremo da sua negação, isto é, a gagueira”. De fato, segundo a autora, o conceito de fluência mais utilizado, seja por lingüistas, psicolingüistas ou fonoaudiólogos é o que parte de sua negativa e tem como pressuposto o fato de que a fluência se define circularmente, como sendo o trecho de enunciado *destituído* de disfluências, prolongamentos e pausas. Essa definição deve-se ao fato de que os trabalhos sobre o tema são de interesse de fonoaudiólogos e foniatras que estudam os “distúrbios de fluência” investigando as causas e características do viés patológico da disfluência.

Diante disso, a autora lança o olhar para esses pesquisadores e nos revela que apesar dessa definição ser comum:

(...) não deixa claro se ela identifica uma fala que os ouvintes interpretariam como fluente nem se tal definição se refere à fala normalmente fluente. Isto é, parece que a produção e o produto da fluência (ou da disfluência) demandariam, desde o princípio, especificidades de abordagem e, portanto, de definição ou de domínio. A dicotomia está presente desde o início, na assunção de que o que o ouvinte interpreta como fala fluente deve se distinguir necessariamente da ‘fala normal fluente’ (Scarpa, 1995, p. 164).

Scarpa alerta que a dificuldade em lidar com este tema é a aparência de fácil compreensão de que se reveste a fluência, que é, na verdade, resistente a uma definição “direta e não-ambígua” (Finn & Ingham, 1991, p. 92, *apud* Scarpa, 1995). Afinal, os mesmos autores citados admitem que os traços de fluência/disfluência são facilmente reconhecidos, mesmo não havendo um meio adequado de mensurá-los.

Para alguns autores a fluência deve ser delimitada pela semântica, para outros, pela sintaxe ou pelos morfemas ou ainda pela prosódia e, como a dificuldade em estabelecer um método de análise persiste, Scarpa aponta para a

ambiguidade e insegurança, presentes na literatura, da definição de fluência que considera sempre a disfluência como sua face desviante, pois a fluência seria “o normal”. Tal ambiguidade ou insegurança atribui os traços de disfluência, ou mesmo a definição de fluência, ora como pertencentes à fala, ora à língua(gem).

Entretanto, de acordo com a autora, a mensuração da fluência/disfluência tem sido considerada importante na distinção da gagueira e não-gagueira em fase inicial, na fala das crianças; porém, por outro lado, a literatura revela a frustração dos pesquisadores em prever se a disfluência infantil desembocará na gagueira posteriormente porque admitem “pouca ou virtualmente nenhuma possibilidade de distinção entre a disfluência do gago e do não-gago em estágios incipientes de gagueira” (Yairi & Lewis, 1991, *apud* Scarpa, 1995).

As categorias utilizadas para comparar a disfluência na fala infantil são as mesmas utilizadas para mensurar a fluência/disfluência na fala adulta e estão discriminadas abaixo:

- interjeições;
- repetição de parte de palavra;
- repetição de palavra de uma sílaba;
- frase incompleta ou retomada;
- fonação disrítmica;
- pausa tensa (isto é, preenchida);
- repetição de palavra polissilábica;
- repetição de frase ou sintagma.

Scarpa (2006) salienta que alguns trabalhos mais recentes na área da Psicolingüística procuram instituir critérios de previsibilidade da incidência de disfluência a partir de estudos laboratoriais:

Lickley (2001) mostra que a disfluência depende do tipo de tópico (*move*) dentro do diálogo. Os tópicos que requerem mais planejamento, como respostas complexas e negativas, tendem a produzir mais marcas de disfluência do que as de pequeno planejamento. Mais uma vez, marcas que são lingüísticas têm a explicação deslocada para um domínio fora da

língua: o do planejamento e processamento lingüístico (Scarpa, 2006, p. 164).

Além disso, é simplista demais interpretar as marcas de disfluência apenas com relação à complexidade de planejamento. Como destacou Scarpa (2006), a disfluência é intrínseca à linguagem e as tentativas de explicá-la tomando como pressuposto que ela é decorrente apenas dessa complexidade acabam por marginalizar o tema.

Também os linguistas, segundo Scarpa, com a tendência a criar dicotomias, colaboram para a existência de um papel explícito para a disfluência e outro, implícito, para a fluência. Fillmore (1979) estuda a fluência nos anos 60 e 70, entre as polêmicas discussões sobre competência e performance, tendo seu foco na maneira como as questões de variação são articuladas na linguística teórica. Assim, ele diferencia o conceito de fluência da língua daquele baseado em motricidade, e opõe *conhecimento* e *uso*, o que Scarpa (2006, p. 164) nos explica:

A imperfeição do input está fora do “conhecimento lingüístico”; portanto, a questão da fluência/disfluência nele não encontra estatuto. Já o uso acolhe tal problemática porque ele cuidará de variação e de diferenças individuais. Explora, então, a idéia de que há níveis de sucesso (*accomplishment*) lingüístico ao longo de várias dimensões, que distinguem um falante do outro; tais diferenças formam um contínuo limitado de casos claros como os das crianças pequenas e os dos portadores de distúrbios de fala.

Fillmore, estritamente a partir do aspecto da produção, observa que a palavra “fluência” indica uma série de habilidades lingüísticas e apresenta quatro tipos de fluência, baseados nas seguintes características:

1) habilidade/capacidade de falar extensamente com poucas pausas, como os disc-jockeys ou locutores esportivos;

2) habilidade de falar com sentenças/enunciados coerentes, pensados e “semanticamente densos” que revela o domínio dos recursos sintáticos e semânticos da língua;

3) habilidade de ter coisas apropriadas a dizer em diversos contextos, isto é, alguém que está “verbalmente à vontade” em vários tipos de situações conversacionais;

4) habilidade de usar criativa e imaginativamente a linguagem, de expressar idéias de um modo diferente.

Diante disso, Scarpa conclui que a palavra “fluência” tem acepções diversas tanto do ponto de vista da motricidade como do desempenho no uso da linguagem e, além disso, ao analisar a tensão entre simplicidade e complexidade articulatórias, verifica-se que “as demandas por contrastes perceptuais diminuem, o gesto se simplifica, cedendo lugar à disfluência. Dessa forma, “fluência/disfluência estão na base dos mesmos processos dinâmicos de processamento da fala” (Scarpa, 2006, p. 166).

Na fala adulta as disfluências têm sido vistas como “acidentes de percurso” e, como tais, são despojadas de qualquer valor, são ignoradas pelo pesquisador ou pelo ouvinte. A exceção, nesse caso, é a pausa que desperta interesse por ser um elemento prosódico de valor textual e sintático.

De acordo com Cruttenden (1986), as pausas ocorrem:

a) em fronteiras de constituintes maiores, especialmente entre orações e entre sujeito e predicado;

b) antes de palavras de alto conteúdo lexical (isto é, “pontos de probabilidade transicional baixa”);

c) depois da primeira palavra de um grupo entonacional (posição típica de outros ‘erros de performance’), como por exemplo, correções de falsos começos e repetições.

Assim, as pausas do tipo (a) e (b) são fenômenos de hesitação, dadas suas características prosódicas.

Scliar-Cabral, Martim & Chiari (1981, *apud* Scarpa, 1995; 2006) estudaram pausa e hesitação na fala espontânea, selecionando instâncias de pausas vazias, pausas plenas (preenchidas), truncamento (falsos começos) e repetição. Nesse estudo reconheceram duas funções das pausas:

1) pausas para codificar o enunciado (relacionadas à familiaridade do falante com o tópico, controle da situação e status dos interlocutores);

2) pausas constituintes dos traços de conversação (recursos fáticos visando retro-alimentação do interlocutor, manter e tomar o turno – por exemplo, a pausa preenchida).

Assim, as pausas de codificação ocorrem em sua maioria antes da supra-sentença (“unidade textual definida por um mesmo tópico em torno de uma ideiação, um trecho de fala entre duas macro-junturas”, [Scarpa, 2006, p. 172]), ou de unidades hierarquicamente menores que a acima.

Diante do exposto, concordamos com Scarpa (2006) quando conclui que:

A fluência falada é, assim, um ideal da escrita. A criança que gagueja não desemboca na teleologia do sujeito adulto fluente. O sujeito histórico fluente também é uma abstração. A linguagem em uso é faltosa e incompleta – os discursos transitam por outros discursos e quem faz a fluência é o outro. O outro recompõe as disfluências e imperfeições da fala – ou convive com elas. (p. 174)

Nesse ponto, Scarpa questiona, então, o que fazer com a hipótese da pobreza de estímulo que parte do pressuposto de que o falante/ouvinte ignora as disfluências? E continua: o produto final da fala seria “editado” por parte do interlocutor? Há diferença entre o que é produzido e o que é recebido? São processamentos diferentes o de quem fala e o de quem escuta? Falar e ouvir são produtos distintos, objetos de duas teorias diversas? Para a autora, uma linha de estudo que considerasse a relação entre discursos como interpretantes evitaria a divisão – improdutiva, diga-se – em processamentos distintos: um para a produção e outro para a recepção.

As atividades lingüísticas abordadas por Scarpa (pausas fora de lugar, hesitações, interrupções da cadeia de fala, inserções ou reduções de fragmentos, retomadas, repetições, falsos começos e reelaborações), consideradas “atividades epilingüísticas” em trabalhos anteriores por ela e por outros pesquisadores, são agora tratadas apenas como atividades da língua, possibilitando um olhar mais abrangente sobre a fluência/disfluência. Para tanto, apóia-se na análise do

discurso, mais precisamente em Pêcheux (1990), no que diz respeito à superioridade da língua sobre a linguagem, o discurso, a fala, o texto e a interação conversacional:

A conseqüência [desta primazia] é que toda descrição – quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de um arranjo discursivo-textual, não importa, a partir do momento em que nos prendemos firmemente ao fato de que “não há metalinguagem” – está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (Pêcheux, 1990, *apud* Scarpa, 2006, p. 175).

Assim, cada pausa, cada hesitação revelam um momento em que o enunciado pode derivar e tornar-se outro, são marcas formais da “deriva discursiva”, de acordo com Pêcheux. Essas marcas de deriva discursiva marcam, também, os trechos disfluentes, aqueles em que há um descongelamento da língua que a deixa à deriva. Em oposição temos os trechos fluentes, enunciados congelados, fragmentos de discurso que se alternam com os trechos disfluentes do falante, ou do outro.

Partindo dessa visão, Scarpa chega à conclusão de que a fluência e a disfluência indicam diferentes relações do sujeito com a língua, isto é, a fluência, reconhecida pela estabilidade do enunciado, é encontrada em partes cristalizadas, congeladas: “blocos incorporados do discurso do outro colocados em relação de contigüidade ou substituição discursiva” (De Lemos, 1992). Por outro lado, a disfluência também revela o funcionamento da língua através da instabilidade que deixa transparecer a “língua à deriva”.

Sem a pretensão de separar *conhecimento* de *uso*, nem estimular a cisão entre produção e recepção, Scarpa procura lançar o olhar positivo sobre o termo “fluência”, afastando-se das definições negativas que têm sido atribuídas no estudo desse tema. Scarpa conclui, lembrando de Lindblom (1985), que “a escuta é seletiva, guiada pela língua”. E a autora acrescenta: “por informações lingüísticas (...) pelo estruturado, pelo simbólico”.

## CAPÍTULO II

### 2. HESITAÇÕES E RUPTURAS NA FALA INFANTIL

Um dos motivos pelos quais a fala da criança é tão fascinante e repleta de interrogações é porque traz à tona o inesperado, o insólito e o imprevisível, suscitando diferentes reações no outro que vão desde o riso até o estranhamento. Esse aspecto que a torna singular, que a distingue da fala do adulto não é considerado por Chomsky, ao propor um processo universal, comum a todos e que não deixa lugar para as idiosincrasias:

The language faculty is a distinct system of the mind/brain, with an initial state  $S_0$  common to the species (to a very close first approximation, apart from pathology, etc) and apparently unique to it in essential respects. Given appropriate experience, this faculty passes from the state  $S_0$  to some relatively stable steady state  $S_S$ , which then undergoes only peripheral modification (say, acquiring new vocabulary items) (Chomsky, 1986, p. 25).

Assim, essa passagem do estado inicial ao estado estável nos faz pensar sobre o que há entre um estado e outro, o que há no “estado intermediário”, onde estão intrínsecas a heterogeneidade e a instabilidade. No modelo de aquisição por ele proposto não cabem as vicissitudes dessa fala que tanto interroga à Lingüística, mas que são habilmente tratadas nas pesquisas interacionistas.

De Lemos (1986, 1992, 1995, 2002) busca respostas que esclareçam como se operam as mudanças qualitativas na fala da criança e de que natureza são a criança e a linguagem. Há o reconhecimento de uma ordem própria da língua que implica “a necessidade de (re)pensar uma natureza, tanto para a linguagem, quanto para a criança que, como qualquer falante, sai da posição de origem para constituir-se como um efeito da língua” (Faria, 1997, p.73). O compromisso do psicolingüista é com a diacronia e com a sincronia, isto é, a

primeira refere-se à gênese de estruturas e de categorias que visam a identificação e explicação das mudanças qualitativas na fala da criança; a segunda visa descrever, em termos de categorias e estruturas os enunciados relevantes de cada momento do período que isola como objeto de estudo.

As mudanças que ocorrem na fala da criança são pensadas como efeitos da linguagem produzidos na criança em sua interação com o adulto que, por sua vez, é concebido como uma instância de funcionamento lingüístico-discursivo, ao que De Lemos esclarece:

Pensar o sujeito como efeito da linguagem equivale, pois, literalmente, a subverter uma concepção de sujeito enquanto posicionado face à linguagem como objeto de conhecimento a ser aprendido ou construído. Ou, em outras palavras, a considerar a criança, enquanto corpo pulsional, como capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada, por um outro, como falante, antes mesmo de o ser. Nesse sentido, pode-se dizer que essa captura tem o efeito de colocá-la em uma estrutura em que comparece o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes (2001, p. 28-9)

O caráter dinâmico da aquisição da linguagem é facilmente percebido na proposta de que ocorrem mudanças de posição da criança na/pela linguagem, e essas mudanças são marcadas por alterações de dominâncias. A primeira posição é marcada pela dominância da fala do outro, caracterizada pela presença de fragmentos da fala da mãe; a segunda pela dominância do funcionamento da língua, momento em que surgem enunciados resultantes do cruzamento de fragmentos de diversas origens, os quais podem levar a erros lingüísticos e textuais; a terceira, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala, caracterizada pela rejeição às intervenções da mãe e reformulação de seus próprios enunciados.

Seriam as três posições evidência de desenvolvimento?

Em uma primeira leitura, o que se depreende dessa proposta, é que as posições são etapas pelas quais a criança passa durante o processo de aquisição da linguagem, como se esta última fosse algo estático e a criança ultrapassasse posição por posição. Entretanto, um olhar mais acurado revela que esse processo

é dinâmico: há, de fato, um trânsito da criança pelas posições e também um movimento da língua sobre si mesma e na/pela criança.

Dessa forma, assim como Jakobson afirma que não há mensagens verbais que preencham uma única função, mas que pendem para uma função, a criança pende para determinada posição, sem que isso signifique a anulação das outras; pelo contrário, elas continuam presentes; afinal a relação entre a linguagem e a criança é dinâmica. Este fato é observado não apenas pelas dominâncias/mudanças das/nas posições, mas também através dos processos metafóricos e metonímicos, os quais evidenciam o movimento da língua sobre si mesma, como veremos abaixo, no próximo item.

Diante disso, não podemos afirmar que existem estágios ou etapas a serem superados; o que há, de fato, é um *infans* que, ao transitar na/pela linguagem, vem a ser um falante. Isso, de certa forma, é esclarecido por De Lemos (inédito):

Ainda que essas três posições sejam propostas para dar conta da estruturação da criança como falante, elas não podem ser ordenadas segundo uma teleologia definidora de um processo de desenvolvimento. Não há como eliminar da relação do falante com a sua língua materna nem a fala do outro e seu efeito, nem o movimento da língua e seu efeito tanto de estabilização quanto de ruptura e estranhamento.

### **2.1 Os processos reorganizacionais e os processos metafóricos e metonímicos.**

Os processos metafóricos e metonímicos, inicialmente propostos por Jakobson, ao serem abordados por De Lemos (1992), a partir de uma releitura deste e de Saussure, apontaram para uma perspectiva diferente nas pesquisas em Aquisição da Linguagem. O processo metafórico (através da substituição de elementos da língua, seja em cadeias manifestas e/ou latentes) e o processo metonímico (por meio da combinação destes elementos) permitem observar a

emergência da criança na língua. Assim, ao entender esse movimento da língua que alterna as posições do sujeito observamos, assim como De Lemos, que a aquisição da linguagem não é um processo de desenvolvimento que visa chegar a um estágio final no qual não haveria mais ressignificações.

Para entendermos a importância dos processos metafóricos e metonímicos atualmente nos estudos em Aquisição da Linguagem, é necessário conhecer os processos reorganizacionais (Bowerman, 1982), já que aqueles se mostraram uma alternativa a esses no que diz respeito à abordagem da fala infantil.

A teoria dos processos reorganizacionais estabeleceu que os elementos lingüísticos que já fazem parte do conhecimento da criança são reorganizados sucessivamente a partir da equivalência das formas a significados pré-estabelecidos. De acordo com Bowerman (1982, p. 320):

Reorganization in language development has important implications for the way children work out the relationships between linguistic forms (words, inflections, patterns for word combination, etc) and categories of meaning (...) Language acquisition, according to this hypothesis, can be seen as a process of matching forms to preestablished meanings.

Segundo Bowerman, os processos reorganizacionais reconhecidos são: análise pela criança de formas não-analisáveis, sucessivos desaparecimentos ou substituições de regras e mudanças sistemáticas na maneira da criança compreender as palavras das sentenças. Eles serviriam, de certa forma, para esclarecer que as formas produzidas pela criança não são erradas, apenas sofrem mudança no processo da aquisição da linguagem. Assim, a criança, em um primeiro momento, operaria corretamente com os elementos que ela já conhece da língua para, posteriormente, estes mesmos elementos surgirem em outros contextos como “erros” e, mais adiante, aparecerem de forma regular e correta em sua fala.

A proposta de Bowerman, apesar de contemplar a aquisição da linguagem como uma relação dinâmica entre a criança e a língua, não explicita a

interação criança-adulto. Nesse sentido, os processos metafóricos e metonímicos seriam considerados alternativas aos processos reorganizacionais por (i) atuar sobre itens não-analisados já em circulação na fala da criança; (ii) explicitar um funcionamento que explique tanto o fragmento não-analisado como o “erro” e até mesmo a mudança inferida do reconhecimento entre um e outro.

Jakobson (2003, p. 37) afirma que “falar implica a seleção de certas entidades lingüísticas e sua combinação em unidades lingüísticas de mais alto grau de complexidade”, e estipula que a língua opera nos modos de combinação e seleção. Ele explica que todo signo aparece em combinação com outros signos, isto é, serve de contexto para unidades mais simples ou pode ser combinado com unidades lingüísticas mais complexas. Por esse motivo, é uma relação *in praesentia*: “baseia-se em termos presentes em uma série efetiva” (op. cit., p. 40). A seleção, por sua vez, une termos *in absentia*: um termo só aparece em substituição a outro, de acordo com sua adequação ao contexto. O autor esclarece:

Os constituintes de um contexto têm um estatuto de contigüidade, enquanto num grupo de substituição os signos estão ligados entre si por diferentes graus de similaridade, que oscilam entre a equivalência dos sinônimos e o fundo comum (*common core*) dos antônimos (op. cit., p.40)

Assim, os efeitos de substituição/similaridade e de combinação/contigüidade, chamados de processos metafóricos e metonímicos, de acordo com Lemos (2002, p. 52) “permitiriam apreender, (...) como queria Jakobson, a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, assim como o movimento que produziria a mudança.”

Segundo De Lemos (inédito):

O processo metafórico estabelece, pela substituição, uma relação de semelhança. Esse efeito de semelhança é, contudo, apenas a contraparte do que essas substituições revelam sobre o cruzamento da cadeia manifesta com cadeias latentes e de seu deslocamento de outros textos. O processo metonímico se dá pela irrupção das cadeias latentes nas posições em que se dá a substituição que sinaliza o processo metafórico.

Nessa via de mão dupla em que um processo implica o outro, a interação é uma condição necessária, pois propicia o contato da criança com a fala do outro e com a língua representada por essa fala. Sob esse aspecto, os significantes da criança são submetidos a esses processos e deslocam-se, aproximam-se, ressignificam-se a partir da relação com outros significantes.

## ***2.2 A dinâmica das posições.***

O caráter dinâmico da aquisição da linguagem é percebido na proposta de que ocorrem mudanças de posição da criança na/pela linguagem, e essas mudanças são marcadas por alterações de dominâncias. Como dissemos inicialmente, a primeira posição é marcada pela dominância da fala do outro, caracterizada pela presença de fragmentos da fala da mãe; a segunda pela dominância do funcionamento da língua, momento em que surgem enunciados resultantes do cruzamento de fragmentos de diversas origens, os quais podem levar a erros lingüísticos e textuais; a terceira, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala, caracterizada pela rejeição às intervenções da mãe e reformulação de seus próprios enunciados.

A direção dos processos metafórico e metonímico é a “estabilização” da língua na fala da criança, isto é, a consolidação de categorias e estruturas, o que não significa que seja o término desses processos. A aparente homogeneidade na fala dos adultos não exclui a singularidade e a diferença nem detém a mudança lingüística. Nesse estado supostamente estável caracterizado pelo “erro”, encontramos pausas, reformulações, correções e auto-correções desencadeadas pela reação do interlocutor e que se dão sob a forma de substituições. Assim sendo, também “remetem a processos metafóricos e metonímicos que implicam o reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e a que vem a substituir” (De Lemos, 1992).

Portanto, diferente de algumas propostas que tratam as hesitações e rupturas como “problemas”, afirmamos que as disfluências são importantes no funcionamento da língua. No momento em que a fala é suspensa e esse funcionamento se mostra, além de emergir a criança nessa cadeia de significantes, surge a possibilidade de inserir, formular, pausar, reformular e repetir.

### ***2.3 Disfluências na fala infantil***

Scarpa (1995), ao pesquisar como são distribuídas “fluência” e “disfluência” em sujeitos na faixa etária de 22 meses a 3 anos, encontra os seguintes traços de disfluências:

- falsos começos;
- inserção de sílabas;
- pausas no interior do enunciado, às vezes fora do lugar esperado (ex: no meio de sílaba), seguidas ou não de oclusão glotal;
- divisão do enunciado em blocos rítmicos;
- variações ou flutuações na velocidade de fala: lentificação em algumas partes e aceleração em outras; o fim do enunciado é mais rápido e menos sujeito a interrupções do que o começo;
- modificação na duração das vogais e de algumas consoantes;
- variações na qualidade de voz (produção de voz rangida, por exemplo).

A autora nos alerta que pouco se sabe sobre esse assunto, porém chega à conclusão de que a fluência encontra-se em

(...) pares adjacentes ritualizados, enunciados estereotipados, familiares, muitas vezes em situação de especularidade imediata, em expressões mais congeladas. São incorporadas como um bloco da fala do interlocutor, não analisáveis ou discretizáveis em unidades gramaticais menores. (Scarpa, 1995, p. 169)

## E a disfluência está

(...) em tentativas de conversão de discurso direto a indireto e vice-versa, primeiras tentativas de relatos de experiência pessoal, início de um tópico conversacional pela criança, ou quando tenta responder, com expressões não-cristalizadas, a perguntas polares ou qu- (os primeiros pares adjacentes pergunta-resposta na fala dos sujeitos são pares cristalizados, não-analisados; aqui, trata-se de uma etapa posterior, quando a criança começa a quebrar os primeiros blocos não-analisados) (Scarpa, 1995, p. 170).

Scarpa analisa o diálogo abaixo que apresenta trechos de “fluência” (linhas 3, 5, 7, 9, 12 e 13) e de “disfluência” (linhas 1 e 10) e ilustra os pontos discutidos acima. Na linha 9 temos um enunciado interrompido, produzido em situação de especularidade imediata.

<u>Transcrição fonética</u> Criança	<u>Transcrição cursiva</u> Criança e adulto
1. Cr: <sup>suss</sup> Ela vai pika'eli// vʌ / vai // fet ?// ta	Ela vai pega(r) ele// va/ vai// fet// ta
2. Adulto.	Hm?
3. Cr: udo'doi deli 'la	O dodói dele lá.
4. Adulto.	Dodói de quem?
5. Cr: udupo'po	O do popô (= chupeta)
6. Adulto.	Do popô? Ai, coitadinho! O popô ta com dodói?
7. Cr. E	É...
8. Adulto.	Ah, é mesmo, o popô ta quebrado. Deixa eu ver. Tá lá no chão?
9. Cr: ta'la:	(ES)tá lá.
10. Cr: u ɔmp // uɔmpik //u ɔmpɛkae/ 'eli // εubili'kxu'eli	O home(m) pe // o home(m) pec// o home(m) pega ele // é um beliscão ele.
11. Adulto	O homem pega ele e dá um beliscão nele?

12. Cr: ε	É...
13. Cr: kotadindupo'po	Coitadinho do popô!
14. Adulto	Coitadinho, né? Que judiação, fazer isso com o popô!

OBS. Notações:

/ pausa de duração pequena ou média

// pausa mais longa, com respiração e/ou preenchida com oclusão glotal

suss (= sussurro) indicação de traço paralingüístico (qualidade de voz), sobrescrito no trecho sussurrado.

Esse exemplo confirma que os trechos tidos como fluentes são aqueles congelados, já conhecidos e vêm em bloco, enquanto os disfluentes são aqueles instáveis, em construção. Scarpa (2006, p. 169) afirma que:

As expressões mais circuladas nos diálogos, fragmentadas ou não, são ilhas de fluência (por exemplo, as linhas 3, 5 e 13 acima). Mas a relação de contigüidade entre os fragmentos discursivos, provavelmente circulados em diálogos anteriores, parece gerar disfluência. Assim é que o colocar em relação de contigüidade “ela vai pegar ele/ o homem pega ele” e “dá um beliscão nele”, para explicar a borda de plástico da chupeta quebrada, gera interrupções, oclusões glotais, repetições de sílabas, em suma, traços fônicos geralmente identificados como hesitações e disfluências.

Ainda assim, na literatura a fluência tem sido relacionada com produtividade, isto é, é produtivo o enunciado fluente e não-produtivo o disfluente. Essa relação é problemática dado que a noção de produtividade juntamente com a de criatividade também não estão bem resolvidas.

Scarpa evidencia que apesar de ter um estatuto marginal, o tema, em Aquisição da Linguagem, tem sido estudado a partir de diversas abordagens. Dentre as questões, ressaltamos:

1) A questão colocada por Chomsky ao desenvolver a Teoria da Gramática Universal: como o ser humano, recebendo estímulos pobres e transitórios, conhece tão bem a linguagem?

2) E, no que diz respeito à “ancoragem” (*bootstrapping*), as crianças, ao utilizarem pistas prosódicas como ganchos para a gramática, utilizam as que apresentam disfluência?

Com relação à primeira questão, é respondida pela teoria chomskiana da Gramática Universal de que há uma dotação biológica inata na espécie para a linguagem. A segunda questão, ao tentar respondê-la, nos deparamos com métodos de pesquisa que simplesmente ignoram as disfluências e usam em seus trabalhos apenas trechos fluentes do input. Diante disso, Scarpa (2006, p. 170) explica:

Coloca-se então, a necessidade de descrever ou definir o que seja o input fluente. A definição tem vindo pela negativa e o argumento é circular. A idéia é que a criança já “sabe” separar o joio do trigo e limpar a área do material disfluido, supérfluo e descartável. Se há informações (genéticas?) para editar a disfluência da fala, então como fica a própria questão da ancoragem, se a criança nasce equipada com a Gramática Universal, constituída de princípios e parâmetros fixados pela experiência?

A autora também nos apresenta outros problemas práticos e metodológicos, tais como: se a criança é capaz de ignorar as disfluências, como, baseada no input, diferencia uma pausa não preenchida de hesitação (indicadora de disfluência) de uma pausa de elaboração (característica de textos fluentes)? Isto é, como a criança diferencia trechos passíveis de desencadear conhecimento sintático daqueles sem importância para o gatilho sintático, se prosodicamente são tidos como iguais?

Nos dados analisados por Scarpa, estes fenômenos usados como argumentos para a indeterminação, flutuação e falta de controle fonológico da fala são vistos como ajustes prosódicos relacionados à organização temporal da fala, e é claro que não ocorrem isoladamente, são acompanhados pelos seguintes fenômenos fonológico-prosódicos:

- harmonia vocálica;
- inserção de oclusiva glotal antes de uma entonação ascendente;

- sons preenchedores (“sílabas ininteligíveis, preenchedoras de uma unidade rítmica, ou uma matriz entonacional ou rítmica dando suporte a fragmentos em bloco extraídos do discurso do interlocutor”).

Assim, a autora explica que entender a disfluência infantil como “gagueira fisiológica”, que é superada com o tempo, significa que a “criança disfluente” cede lugar ao adulto fluente, que ingenuamente se assume que atinge “um estado estável em que a disfluência é considerada acidental, secundária e desviante da norma, vestígios de dados degenerados” (Scarpa, 2006, p. 171).

## **CAPÍTULO III**

### **3. HESITAÇÕES E RUPTURAS EM DADOS DE NARRATIVA INFANTIL**

Os dados de hesitações apresentados a seguir serão analisados a partir da teoria das três posições proposta por Claudia Lemos, a qual diz que o sujeito, em sua relação com a língua, assume posições que são caracterizadas pela dominância da fala do outro, pela dominância do funcionamento da língua e pela dominância da língua. Lembramos que essas posições não estabelecem uma ordenação, ou mesmo estágios, podendo co-ocorrer e revelando sempre a dominância de uma posição.

A primeira posição, marcada pela dominância da fala do outro, é caracterizada pela presença de fragmentos da fala da mãe na fala da criança, às vezes blocos cristalizados que ela toma como se fossem seus, geralmente impermeáveis às correções. Na segunda posição, quando o que está em evidência é o funcionamento da língua, na fala da criança isso é percebido através dos erros lingüísticos e textuais, sendo essa considerada uma posição muito produtiva, pois a criança produz enunciados maiores resultantes do cruzamento de fragmentos diversos. A terceira posição, que é a dominância da relação do sujeito com a sua própria fala, indica que a criança rejeita as intervenções da mãe e já reformula seus próprios enunciados, sustentando a narrativa.

Diante disso e considerando as hesitações indícios da mudança de posição, quer dizer, de uma outra relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro, nossas análises serão realizadas, em sua maioria, em enunciados nos quais a segunda posição predomina, pois nela a língua pode ficar à deriva ou ser contida, o que ocorre, geralmente, nos pontos de hesitação: a língua pode derivar para outras histórias ou pode ser contida por uma retomada ou reformulação.

Os pontos em que há deriva são aqueles em que o enunciado é interrompido ou aqueles em que a criança insere outras histórias, outros personagens ou até mesmo relatos pessoais. Nesses pontos dá-se a ver o movimento da língua e as alternâncias das posições que podem ocorrer nos pontos em que há hesitação. Por outro lado, a contenção dos enunciados pode dar-se através das reformulações. Assim, a hesitação pode estar tanto na interrupção brusca de enunciados quanto na sua contenção e pode levar a língua para outros significantes abertos à interpretação pelo interlocutor. Dessa maneira, é um mecanismo constitutivo do funcionamento da língua/linguagem. Em outras palavras, longe de considerarmos a hesitação como um problema na aquisição, procuraremos corroborar a hipótese de que ela é *intrínseca à língua*, assim como a disfluência. Afinal, como já nos mostrou Scarpa (1995; 2006), o sujeito fluente é uma utopia.

Vejamos, agora, quais tipos de marcação encontramos nos dados analisados. A hesitação, na fala do sujeito, pode ser marcada por:

a) pausa

- entonacional;

- hesitante;

b) repetição hesitante;

c) marcador “não lexicalizado” (ahm, hum).

Há também ocorrências de hesitação seguida de reformulação, geralmente acompanhada por repetição.

#### **a) Pausa entonacional**

Em nossos dados ela surge seguida aos conectores “então” ou “daí” que nas narrativas estão relacionados à entonação característica de contar a história e são usados para conectar as suas partes, mas, segundo Scarpa (1996),

caracteriza paratons<sup>4</sup> típicos de narrativas, relativos a instâncias de “contar histórias”:

A criança incorpora da fala adulta o vocábulo *então*, realizado com um tom ascendente contínuo, com uma queda terminal opcional, se a tessitura (isto é, a diferença entre a altura máxima e a altura mínima do tom) for ampliada. Na fala adulta exerce, entre outras, a função de partícula coesiva de um texto e encadeamento lógico ou temporal de eventos numa história (SCARPA, 1996, p. 99).

Esse tipo de hesitação surge muito cedo, quando a criança produz suas primeiras falas e ancora-se no arcabouço prosódico materno. Nos dados analisados o adulto mais próximo é a mãe; portanto, ela inicia a história com a entonação característica desses conectores e, adiante, observaremos que a criança usa os mesmos conectores, inclusive com a entonação típica de narração seguida de pausa. Essa pausa, no caso, é chamada de pausa entonacional justamente por seguir-se à marca prosódica da narrativa, o que evidencia sua relação com a língua.

Após os três anos, a pausa entonacional passa a ocorrer também após os vocábulos *isso* e *daí* e, aos quatro anos, a ocorrência da pausa entonacional diminui, a criança já não se prende aos esquemas anteriores sustentados pela mãe, marcados por *então*, *daí*, *isso* e pela pausa entonacional, produzindo os enunciados sem se ancorar neles ou nesses esquemas. Entendemos que a pausa entonacional não constitui mais o esquema prosódico sustentado pela mãe, é outro.

Assim, sabemos que esse tipo de pausa não desaparece da fala da criança, apenas muda de posição (função).

(1) (M. pega um livrinho e dá a R.)

M.: Você conta?

---

<sup>4</sup> Unidades entonacionais que se combinam num nível superior para formar unidades fonológicas maiores, que dão uma impressão auditiva de parágrafos orais. O termo paratom, de acordo com Couper-Kuhlen (1982), dá uma idéia mais precisa da hierarquização numa unidade coesiva.

**R.: conto (entonação descendente)**

**então...(ascendente e forte)** *pausa entonacional*

M.: Hum.

**Nanão (ascendente).**

M.: Hum.

**Foilaqui (descendente)**

(R. 1; 9.8)

O exemplo acima, produzido a 1;9.8, mostra a pausa entonacional precedida pelo “então”, marcador prosódico do arcaísmo de contar histórias que surge na fala da criança a partir da repetição da fala do outro, nesse caso, da fala da mãe.

(2) (Vendo livro da Branca de Neve)

M.: Então conta a estória prá mim, conta.

**R.: Então (ascendente forte)** *pausa entonacional*

Hum.

**a banca de neve...** *pausa entonacional*

Hum.

(...)

Ah, e depois o que aconteceu?

**Então (ascendente, gritando)**

Hum.

**Então...** *pausa entonacional*

Hum.

**(inspiração profunda) pá...**

**banca di neve**

(R. 2;1.23)

(3) (Volta ao livro do Pinóquio: página da baleia)

**R.: Então (ascendente)** *pausa entonacional*

M.: Hum.

**a baleia...** *pausa entonacional*

Hum.

**dele... deu bolassa**

**de/dele**

Deu o quê?

(Não responde)

(R.:2;2.2)

Nos episódios (2) e (3) a pausa entonacional continua caracterizando o arcabouço de contar histórias, inclusive por ocorrer após “então”, porém a entonação ao produzir “a banca de neve”, em (2), e “a baleia”, em (3), também é característica da narrativa de histórias e antecede a pausa.

(4) (R. e M. desenham árvores)

M.: Vai contando uma estorinha e desenhando,  
explicando o

desenho.

**R.: Sabe?**

Hum.

**isso...** *pausa entonacional*

Hum.

**é uma estorinha,**

**era uma vez**

Hum.

**(inspiração profunda)**

**isto, sabe que que é?**

Hum.

(...)

**e daí...** *pausa entonacional*

Hum.

**o lobo que era mais grandão  
até lá no céu**

(R. 3:6.16)

Como podemos verificar nos dados acima, até os três anos de idade prevalece a ocorrência de *então* antes da pausa entonacional e, posteriormente, como vemos no exemplo (4) a pausa entonacional é precedida por outros conectores, como *isso* e *daí*. A partir dos três anos há uma diminuição da pausa entonacional e ela não está mais tão ligada ao arcabouço de contar histórias e sua ocorrência dilui-se pela fala do sujeito, o que é corroborado pela co-ocorrência com outros elementos da língua que a segunda posição põe em relevo.

**b) Pausa hesitante**

A pausa hesitante muitas vezes indica uma mudança de rumo da narrativa ao propiciar a entrada de material alheio à história. Não é apenas uma ruptura do enunciado, mas um ponto em que a narrativa fica à deriva, isto é, é uma verdadeira quebra da narrativa, uma lacuna a partir da qual a língua pode tomar outros caminhos, inclusive partir para histórias pessoais ou simplesmente conter-se, quando a narrativa é retomada.

Sua característica é o prolongamento de vogal, motivo pelo qual alguns pesquisadores consideram que essa é uma pausa de elaboração, isto é, a hesitação seria o momento em que o falante estaria elaborando a sua fala. Aqui, entendemos que a pausa hesitante mostra o domínio do funcionamento da língua sobre o sujeito, pois a criança já está produzindo enunciados maiores que se abrem para o cruzamento de fragmentos diversos.

Temos na pausa hesitante a intromissão das cadeias latentes na cadeia manifesta, o que só ocorre porque os enunciados são cadeias permeáveis a

outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento, de resignificação e de abrir-se para significar outra coisa.

Notamos que as ocorrências de pausa hesitante não desaparecem da fala, porém, após os quatro anos vêm acompanhadas por marcador não lexicalizado (hum, ahm) que, vale ressaltar, são utilizados pela mãe para indicar que “presta atenção” à história narrada, ou, melhor dizendo, para marcar prosodicamente seu turno.

(5) (Vendo livro da Branca de Neve)

M.: Então conta a estória prá mim, conta.

**R.: Então (ascendente forte)**

Hum.

**a banca de neve...**

Hum.

**deu u/u/u passalinho...** *pausa hesitante*

(...)

(R. não quer mais contar mas volta depois a fazê-lo por insistência de M.)

Continua a contar a estória da Branca de Neve, conta.

Oba, conta.

**banca ...** *pausa hesitante* **di neve**

**Vira a página, vira a página.**

(M. vira a página)

**ná, não...** *pausa hesitante*

(R. 2;1.23)

(6) (Contando estória da Branca de Neve)

M.: Olha a rainha má.

**R.: cadê?**

Aqui (aponta).

**cadê? é/ é?.**

O que ela está perguntando pro espelho?

**Ma...ela tá toma...** *pausa hesitante*

**ela mamãe**

**ela fo mamãe?**

**a mamãe dela foi/foi**

**tabalhá**

(R.2;1.23)

As primeiras ocorrências de pausa hesitante se dão por volta dos dois anos. Em (5) a pausa é caracterizada pelo prolongamento da vogal e em (6), produzido na mesma idade. Além desse prolongamento, notamos que a pausa propiciou a inserção de material alheio à narrativa. A mãe aponta a rainha má e, ao questionar o que ela está perguntando para o espelho, a criança afirma que a mãe dela (da rainha má) foi trabalhar, isto é, há fragmentos de outros (con)textos circulando nesse discurso devido ao intervalo gerado pela pausa.

(7) (Contando estorinha para a boneca a partir de um álbum de figurinhas)

**R.: Agora eu vô contá estolinha pa ela**

**caí na...o...** *pausa hesitante*

**o Donal, né?**

M.: Que é isso, Raquel?

**É a estória do Donomé**

O que é Donomé? Que estória é essa? Não conheço.

**Ele que é o Do/ele**

**que é o Donomé.**

M.:(rindo) Que é isso, Daniela?

D.: Num sei.

M.: Deve estar inventando

(R.2;11.6)

(8) (Contando a estória de Mimi)

**R.: Mimi era um gatinho muito querido.**

**Uns amiguinho dele faziam bagunça  
mas a dona nem ligava.**

M.: Não ligava a dona? Por que?

**Porque...hum... *pausa hesitante* ah, porque  
eles era os nenês.**

**A dona só fazia um pedido:**

**"Mimi, não suba no telhado!"**

**Mimi me falou assim que... *pausa hesitante* hum...**

**"Não dá jeito".**

**Mimi pulou, pulou e falou assim:**

**"Que droga!"**

(R. 4;1.24)

Em (7) e (8), produzidos em faixas etárias diferentes, percebemos que a criança já mantém a estrutura narrativa sem a ancoragem do adulto, em (7) de maneira inicial e em (8), já aos 4;1.24, com poucas ocorrências de pausa hesitante. Nesses episódios, além de exemplificarem a concomitância das posições – há a dominância da criança sobre a língua na tentativa de narrar histórias criadas por ela mesma e, ao mesmo tempo, em (8) temos a dominância da língua.

c) ***Repetição hesitante***

A repetição hesitante também é uma característica da segunda posição e suas primeiras ocorrências, por volta dos dois anos de idade, estendem-se até os quatro anos e, aparentemente, também é um indício de elaboração do

enunciado. Observando os dados abaixo entende-se porque muitos pesquisadores da área concordam com essa visão.

(9) (Contando a estória do Pinóquio)

**R.: ele tá tomando banho**

M.: Quem que tá tomando banho?

**ele**

O grilo falante?

**o grilo falante** (assent.)

Hum.

**ói quem segou da escola**

Quem é?

**é o grilo falante**

**o...o**, *repetição hesitante* **como é que sama?**

Pinóquio.

**o... pinóquio**

**ó quem segou da escola**

**o pi-nó-quio! (com ênfase)**

**óia lá**

(R. 2;2.20)

Em (9) a fala da mãe vai guiando o ato de contar, porém, quando a personagem muda do grilo falante para o Pinóquio surge a repetição hesitante seguida da pergunta “como é que chama?” proferida pela criança. Nesse caso não há reformulação do enunciado, a criança repete o que a mãe disse e complementa com o que ela mesma havia dito anteriormente: se num primeiro momento quem chegava da escola era o grilo falante, ao reconhecer a personagem como sendo o Pinóquio, este passa a ser o sujeito que chega da escola. Dessa forma, salientamos a importância da fala do outro na estruturação da fala infantil.

(10) (M. aponta para um personagem)

M.: Quem é esse?

**R.: Quem segou da escola?**

**O Pinóquio. Agola ele  
tá dumindo na caissa de  
vido.**

Caixa de vidro?

**Caissa de vido.**

Ahm?

**Passa, passa di caissão**

Tá confundindo. Cê tá misturando a estória  
da Branca de Neve com a do Pinóquio.

Vai, e daí?

**Agora (inspiração profunda)**

**tá/ta *repetição hesitante* dumindo**

(R. 2;2.28)

O episódio acima, produzido oito dias após o episódio (9), parece uma seqüência do anterior, mas não é. Percebemos que o discurso permanece em circulação na fala da criança e ocorre concomitante a outros presentes no ato de contar. Além disso, a repetição hesitante após o intervalo da inspiração – que corresponde à pausa – não significa necessariamente que sua função seja de formulação do enunciado.

(11) **R.: Então...**

M.: Hum.

**o príncipe co...**

**soitalo/ soltavo**

**o cavalo dele**

Caiu do cavalo?

**caíro**

Dá aqui, larga

Você qué vê? E agora?

**os bichinho robô**

**a/a/a/a/a...** *repetição hesitante*

**a... hum/hum...**

A capa?

**a/ na/ não, a capa não** *repetição hesitante*

**a /a roupa do príncipe** *repetição hesitante*

(R.2;5.5)

Em (9), (10) e (11) é difícil evitar a afirmação de que a criança está formando seu léxico, afinal é exatamente isso que observamos à primeira vista: repetições por alguém que ainda não domina a língua. Curiosamente, muitas vezes os momentos de disfluência no adulto caracterizados pela repetição hesitante também é encarada como um indício de formulação do enunciado.

Porém, se observarmos o conjunto dos dados veremos que a repetição hesitante evidencia o funcionamento da língua, como apresentado nos exemplos abaixo:

(12) **R.: O Estôbole e/e** *repetição hesitante* **pendulô o Pinóquio na gaiola, cê/cê/ocê** *repetição hesitante* **pocula?**

(R. 2;11.6)

(13) (Estória de João e o pé de feijão).

**R.: Jão entô lá , viu**

**que tava lá...**

**uma galinha domino...**

**e tinha uma bota...**

**depois tinha uma bota** *repetição*  
**do gigante (inspiração)**  
**depois (inspiração)**  
**ele pegou a bota**  
**sem acordá eles**  
**(inspiração)**  
**depois... depois...depois...** *repetição hesitante*  
**o gigante acordô, acordô, acordô**  
**viu quem tá qui (inspiração)**  
**o Zoão... e depois, sabe**  
 (...)

**Zoão Pilanta foi esquevendo e foi**  
 Vamos, vamos virar?  
 Onde é que eles foram?

**Então...** *pausa entonacional*  
**foi São Paulo e foi São Paulo São Paulo** (baixo)  
 Ele foi à São Paulo?

**O Zepeto levou eles**

(R. 3;0.25)

Dessa forma, o que poderíamos interpretar como indício de formulação do enunciado revela uma complexidade maior: lidar com o que anteriormente dito convoca materiais alheios, isto é, no intervalo o foco de atenção, que não pode ser dividido, se espraia e ocorrem outros discursos, outras falas, como *Foi São Paulo e foi São Paulo São Paulo* durante a narrativa da história do Pinóquio.

#### **d) Marcador não lexicalizado**

De acordo com Marcuschi (2006), os marcadores conversacionais são divididos em três tipos: a) verbais; b) não-verbais e c) supra-segmentais e têm como função ligar unidades comunicativas e orientar os falantes entre si. De acordo com

o autor, as unidades comunicativas são “marcadas por pausas, pela entonação e por certos elementos lexicais ou paralexicais” (op. cit., p. 62). Marcuschi classifica o marcador não lexicalizado como um dos recursos verbais, isto é, como uma classe de

expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação. Alguns não são sequer lexicalizados, tais como “mm”, “ahã”, “ué” e muitos outros. (Marcuschi, 2006, p. 63)

Entretanto, verificamos que o marcador não lexicalizado, apesar de indicar, aparentemente, a formulação do enunciado, um meio de manter o turno, ocorre com grande frequência próximo a itens como repetição e pausa hesitante.

Nos dados apresentados abaixo há a ocorrência dos marcadores “ahm” e “hum”, sendo o último utilizado pela mãe para indicar a manutenção do diálogo. Assim, a criança inicialmente utiliza esses marcadores como itens indicadores de hesitação, porém, com o passar do tempo, as ocorrências diminuem e deixam de estar diretamente ligadas às hesitações.

Podemos perceber nessa mudança de característica do marcador não lexicalizado a importância do movimento da língua sobre a criança e a dinâmica do processo de aquisição da linguagem que põe sempre em evidência a tensão entre o dito e o não dito presente nos momentos de hesitação.

(14) **R.: Então (ascendente forte)**

M.: Hum.

**O cavalo correu,correu  
correu, correu, correu,  
correu, correu... a banca di neve.**

Hum.

**Foi danqui, tó qui de vê, ahm, ahm,** *marcador não lexicalizado*

**conta..**

(R. não quer mais contar mas volta depois a fazê-lo por insistência de M.)

(2;1.3)

No episódio acima, aos 2;1.3, a criança inicia a narrativa e, em determinado momento, quando não quer mais contar a história insere os marcadores não lexicalizados e pede pra mãe continuar a contar. Os marcadores não lexicalizados estão ali antecipando uma ruptura, afinal são seguidos por uma breve pausa antes da ruptura da narrativa.

(15) (diálogo sobre o manuseio do livro A Bela Adormecida)

**R.: Qué vê?**

M.: Hum.

**a pimavela**

Hum.

**azul**

Hum.

**azul**

Ahm.

**ahm e/e/e/e/é** *repetição hesitante*

**pimavela pois azul**

Pôs azul? E a Fauna que cor pôs? Vira mais.

**ahm...ahm...ahm...** *marcador não lexicalizado*

Hum.

**levou o nenezinho**

**pra casa, óia.**

(2;5.5)

Em (15) temos ocorrências de marcador não lexicalizado antes da repetição hesitante e, um pouco mais adiante, ocorre antes da mudança de tema: a mãe pergunta sobre a cor da roupa e a criança fala de outro episódio. Como os

marcadores não lexicalizados preenchem os intervalos de hesitação assumem, aparentemente, o papel de indício de formulação do enunciado, entretanto, eles nada mais são do que marcas de hesitação, como veremos a seguir.

(16) (Contando a estória de Mimi)

**R.: Mimi era um gatinho muito querido.**

**Uns amiguinho dele faziam bagunça**

**mas a dona nem ligava.**

M.: Não ligava, a dona? Por que?

**Porque...hum... *pausa hesitante/marcador não lexicalizado* ah,**

**porque**

**eles eras os nenês.**

**A dona só fazia um pedido:**

**"Mimi, não suba no telhado!"**

**Mimi me falou assim que... *pausa hesitante* hum... *marcador não lexicalizado***

**"Não dá jeito".**

**Mimi pulou, pulou e falou assim:**

**"Que droga!"**

**Ele ficava triste,**

**Mimi ficava triste,**

**Ele ficava mais feliz ainda.**

**E daí Mimi foi:**

**"Mimi, venha para casa!"**

**e ele foi.**

**A dona chamou...**

M. A dona o quê?

**Chamoule.**

(E assim prossegue a estória)

(R. 4;1.24)

Em (16), produzido aos 4;1.24, quando a criança já possui maior domínio sobre a narrativa e não necessita tanto da fala do adulto para ancorar seu texto, as ocorrências de marcador não lexicalizado estão explicitamente próximas à pausa, o que acaba reforçando seu estatuto de hesitação.

Temos nos marcadores não lexicalizados, então, não apenas tentativas de manter o turno ou indícios de formulação do enunciado, mas marcas de hesitação, assim como a pausa e a repetição.

### ***3.1 Hesitação vs. Ruptura?***

O intervalo da narrativa a que denominamos hesitação é potencialmente carregado de significantes que levam a língua à deriva quando na dinâmica das posições a criança não a domina completamente – se é que é possível dominá-la por completo. Porém, outras vezes, a hesitação contém essa deriva e possibilita que o sujeito dê continuidade à fala, no nosso caso, à narrativa.

Diante dos dados percebemos que a hesitação também pode desencadear a ruptura da fala infantil, que é uma pausa sem preenchimento, seguida de interrupção da narrativa que pode ou não ser retomada. A ruptura ocorre de três formas:

1) ruptura sem preenchimento – quando a narrativa é bruscamente interrompida;

2) preenchida:

2.1) com material pessoal – a narrativa é interrompida e sua continuidade se dá com a circulação de outros discursos, geralmente relatos pessoais;

2.2) seguida de continuidade da narrativa – ocorre com a interrupção da narrativa, isto é, ela é bruscamente interrompida e retomada posteriormente, às vezes de maneira incoerente, motivo pelo qual é denominada ruptura e não pausa.

Em seguida reapresentamos exemplos de ocorrências desses tipos de ruptura:

➤ Ruptura sem preenchimento

(17) (M. pega um livrinho e dá a R.)

M.: Cê conta?

**R.: conto (entonação descendente)**

**então...(ascendente e forte)**

M.: Hum.

**nanão (ascendente).**

M.: Hum.

**foilaqui (descendente) ruptura sem preenchimento**

(R. 1; 9.8)

O episódio acima chama a atenção por ocorrer a 1;9.8, por conter o arcabouço prosódico típico de contar histórias e por apresentar o cruzamento lexical *foilaqui*. O fato de a narrativa ser interrompida bruscamente após o *foilaqui* não desperta tanto interesse e, se considerarmos apenas a transcrição creio também que não há muito o que falar. No entanto, ao ouvirmos a gravação de (17) e considerarmos as anotações sobre as marcas prosódicas na fala da criança, reconhecemos uma narrativa com início, meio e fim observando apenas a entonação. Dessa forma é impossível considerar a narrativa acima bruscamente interrompida; o que seria facilmente denominada ruptura é, na verdade, o término da história.

(18) (Volta ao livro do Pinóquio: página da baleia)

**R.: Então (ascendente)**

M.: Hum.

**a baleia...**

Hum.

**dele... deu bolassa**

**de/dele** *repetição hesitante seguida por ruptura*

Deu o quê?

(Não responde)

(R.:2;2.2)

Em (18) o arcabouço prosódico, inicialmente, é semelhante ao do episódio (17), porém a narrativa foi interrompida após algumas repetições que levam à correção: “*dele... deu bolassa de/dele*”. Esse tipo de correção, na maioria das vezes, é um indício de reelaboração do enunciado que permite também o aparecimento dos erros lingüísticos que revelam uma outra relação da criança com a língua.

Além disso, notamos que esse tipo de ruptura ocorre juntamente com repetição ou com marcador não lexicalizado, o que a aproxima da hesitação ou, ao menos, a torna uma das características da hesitação.

➤ Ruptura preenchida com material alheio

Esse tipo de ruptura revela muito sobre o sujeito (no caso, a criança) que acaba inserindo, no momento em que o enunciado é suspenso, fragmentos de outras falas, que podem até ter tido origem em situações dialógicas de experiências pessoais que contam ora sobre desejos da criança, ora sobre situações por ela vividas. Entram numa rede associativa de possíveis falas que voltam a circular em momentos de narrar. Ver, a esse respeito, Perroni (1983), que se refere a esse fenômeno como “colagem”.

(19) **R.: Então...**

M.: Hum.

**(inspiração profunda) pá...**

**banca di neve**

Hum.  
**pediu po pai dela** *ruptura (inserção de material alheio)*  
Hum  
**eu quero socolate**  
Hum.  
**socolate e pilulito**  
Ah, é? E o pai dela deu?  
**deu**  
E depois?  
**ele num deu**  
Num deu? O que o pai dela falou?  
**o pai dela falô**  
**ela fechô os óio pa i duimí**  
Fechou, é. A Branca de Neve. Aí ela está de olho  
fechado sim. O que o pai dela falou, que não podia  
comer chocolate?  
**Hum.**

(R. 2;1.23)

Acima, no momento em que a narrativa é interrompida, a interrupção abre caminho para outras falas, que se mesclam com a história da Branca de Neve, como se a personagem quisesse comer chocolate e pirulito e os tivesse pedido ao pai. Nota-se que, num primeiro momento, a criança afirma que o pai da Branca de Neve deu os doces a ela para, logo em seguida, afirmar que ele não deu e dizer que a Branca de Neve fechou os olhos pra ir dormir. Coincidentemente, no livro aparece a ilustração da personagem dormindo. Nesse episódio temos, de fato, não apenas a inserção do relato pessoal, mas a interligação das histórias e de cadeias associativas diversas.

(20) M.: Tá espirrando, a baleia está espirrando e jogando o que pro ar?

**R.: a baleia está espirrando**

**Quem tá jogando fó...** *ruptura temporária*

**tá pes-can-do**

O Gepeto, né?

**O Zepeto... ele pesquei** *ruptura preenchida com materia alheio*

**de noite**

Quem pescou de noite?

**eu choleiva**

Ahm?

**chorava**

Quem chorava?

**eu**

Quando?

**quando eu fui no pesqueiro pescá**

Quando você foi no pesqueiro pescar?

Por que que você chorava?

**porque sim**

Ahm? O que aconteceu?

Porque o peixinho caiu?

Ou porque você ficou com medo da perereca?

**Eu fiquei com medo**

**da perereca**

É?

**da perereca**

(R. 2.2.20)

Em (20), logo ao iniciar o episódio, a criança, além de introduzir um caso o faz na primeira pessoa, aliás, ela alterna as pessoas ao dizer “*ele pesquei*”

diferente do que ocorre no episódio anterior (19). Em (20) o sujeito muda completamente o rumo da narrativa após a ruptura. A narração começa com a baleia jogando algo para fora e, em seguida, a criança já muda para a cena em que o Gepeto está pescando, o que suscita uma experiência vivida pela criança quando ela foi pescar e chorou (*eu choleiva*) com medo da perereca.

Esse episódio mostra explicitamente o cruzamento de cadeias no momento em que há a alternância entre o pronome de terceira pessoa do singular e o morfema de primeira pessoa do singular no verbo *pescar* (ele pesquei). Além disso, ao dizer *eu choleiva* a criança revela o funcionamento da língua em ação que põe em concorrência construções como *chorava* e *chorei*, isto é, o processo de contigüidade muito presente na segunda posição provoca essa situação em que, por fim, diante do estranhamento do adulto a criança reformula seu enunciado dizendo *chorava*.

(21) (Estória da Bela Adormecida)

M.: De repente quem aparece?

**R.: Hum?**

Hum?

**A Malévola e o corvo.**

A Malévola e o corvo e daí?

**E daí?**

Hum!

**Espe... ruptura lh! (inspiração profunda)**

**voceis vai espetá o dedo e morré lá**

morrerá! E daí?

**E ela vai espetá o dedo e**

**morrelá e o corvo. Então (brava)**

Hum.

**Quem segô?**

Hum.

### **Que segô?**

O pai, a mãe e a filhinha?

**É.**

(R. 2;7.29)

Em (21), produzido alguns meses após o episódio (20), há ainda a alternância dos pronomes em sua narrativa e percebemos também a importância da fala da mãe como âncora da narrativa, afinal é a fala da mãe que propicia a continuidade da história.

Nos exemplos acima, percebemos mais claramente o que ocorre quando afirmamos que a pausa abre espaço para a inserção de material alheio à narrativa. Fica claro nesse tipo de ruptura que, ao interromper uma cadeia, sobram resíduos que trarão relações outras. Relações de ancoragem e progressão propiciadas pela pausa e que têm muito a revelar sobre o sujeito e sua relação com a língua.

#### ➤ Ruptura seguida de continuidade da narrativa.

O que difere esse tipo de ruptura da pausa é o intervalo em que o enunciado é suspenso. Além disso, ao contrário dos exemplos anteriores, nesse caso a narrativa é retomada após a ruptura com a continuidade da narrativa e não com a narração de casos experienciados pela criança.

É importante salientar que esses episódios, na verdade, esses tipos de rupturas são co-ocorrentes, isto é, eles não ocorrem de forma hierarquizada, mas estão em movimento na língua e podem ocorrer em maior ou menor escala na fala da criança.

Nos exemplos abaixo percebemos mais claramente o que é dito acima:

(22) (Vendo livro da Branca de Neve)

**R.: Então (ascendente forte)**

M.: Hum.

**a banca de neve...**

Hum.

**deu u/u/u passalinho...** (*ruptura temporária - narrativa retomada após a intervenção da mãe*)

O que ela falou pro passalinho?

**ela falou? ela avoou,.**

**voou. O passalinho vo-**

**ou, voou, voou, voou!**

E depois?

**depois o pintô.**

(R. 2;1.23)

Acima a criança interrompe a narrativa logo após a ocorrência de repetição hesitante, porém, quando a mãe intervém com uma pergunta (sua fala funciona como apoio à história contada), a narrativa é retomada e, logo em seguida, interrompida novamente.

Essa é a principal característica desse tipo de ruptura: manter a narrativa mesmo após ser interrompida, mas nem sempre ela é retomada apenas após a intervenção do outro.

(23) (Contando a estória da Bela Adormecida a partir de uma revista da coleção Walt Disney)

**R.: Então...**

M.: Hum.

**o ne-nezinho**

Hum.

**o nenezinha não** *ruptura temporária*

Como é que chama essa estória?

**Ha!**

Hum? Hum?

### Qué vê?

Bela Adormecida.

(diálogo sobre o manuseio do livro)

(R.2;5.5)

Acima, por exemplo, a continuidade da história ocorre após a reformulação, quando a criança corrige *o nenezinho* por *o nenezinha* e, em seguida, descarta essa construção em que co-ocorrem o artigo masculino com o substantivo feminino, produzindo a ruptura da narrativa que, embora não tenha tido continuidade, derivou para um diálogo sobre o livro.

(24) ( R. reiniciar a brincadeira de personificação e teatralização das histórias infantis)

**R.: eu era a princesa,**

**a Dani também,**

**cê era a rainha, tá, mãe?**

**cê era amiga de nós**

**(inspiração)**

**cê num matava pessoa ruim,**

**cê co/perguntava pra elas**

**(inspiração)**

**e daí cê punha**

**ve de vermelho, cê im... *ruptura temporária***

**fechado assim**

Como é que é?

(R.3;8.8)

Em (24), a criança retoma uma brincadeira baseada nas narrativas lidas com a mãe. Na brincadeira, ela e a irmã são as princesas e a mãe é a rainha, mas a criança avisa que a mãe não deveria ser uma rainha má, ela não matava as pessoas. O imaginário infantil está repleto de rainhas más, porém, essa, que

possui a imagem da mãe, não pode ser má. Além disso, nesse episódio, a criança exerce o papel não apenas do narrador, mas do autor também e vai construindo o texto sozinha, num movimento que permite passar da realidade à fantasia para ser interrompido e, posteriormente, retomado.

Na ruptura temporária a quebra da narrativa deixa o texto inconcluso, possibilitando a convocação de fragmentos que podem ou não fazer parte da história, porém, na maioria das vezes, há a retomada da narrativa de forma descontínua, através ou não da intervenção do outro. Nesse tipo de ruptura percebemos a língua deslizando, não há a contenção dos significantes, eles apenas sofrem a ruptura.

Diante disso, podemos considerar como hesitação as pausas e as repetições, sendo que rupturas e marcadores não lexicalizados são apenas indícios da hesitação. Na verdade, eles ocorrem concomitante às hesitações, motivo pelo qual podem ser confundidos, porém não podemos considerá-los como hesitações.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. CONCLUSÃO**

Embora disfluência e erro sejam fenômenos distintos, ambos são constituintes do processo de aquisição da linguagem. A hesitação é um fenômeno decorrente da disfluência e pode levar ao erro, já que a fluência é encontrada em enunciados cristalizados, característicos do período em que a criança está sob o domínio do discurso do outro ou em holófrases, blocos sem intervalo, não desmembráveis, sem substituições e deslocamentos. Assim, hesitação e erro, primeiras expressões da subjetividade, indicam que a criança já não está apenas submetida ao discurso do outro quanto na primeira posição, o que nos permite entrever a complexidade e a importância destes elementos no discurso infantil, levando-nos a questionar o que a hesitação, assim como a ruptura, nos revela sobre a fala da criança.

No intervalo da hesitação há uma criança exposta ao erro (ou ao acerto) e, no enunciado bruscamente interrompido, é aberta a possibilidade de um material alheio à narrativa ser inserido. Na maioria dos casos, a inserção desse tipo de material nos revela muito sobre a circulação da linguagem na criança, que pode mesmo se referir aos seus desejos, seus medos ou mesmo acontecimentos do seu dia-a-dia. Assim, os intervalos nos quais aparecem hesitações e rupturas, marcas que podem ser usadas para comprovar a (dis)fluência do falante, aqui são vistos como pontos em que o sujeito se revela, evidências da emergência do sujeito.

Nossa análise também oferece uma alternativa à listagem extensiva e mensurada – ou supostamente mensurada – dos traços de disfluência exibidos na fala da criança (ou, por que não dizer, do adulto?). Tais listas estão presentes em qualquer trabalho que tente explicar a disfluência em si ou que tentam antecipar, na disfluência infantil, a gagueira a se desenvolver em etapas posteriores. Vale dizer que esse tipo de trabalho, que tem como objetivo o diagnóstico precoce da

gagueira, tem tido pouco sucesso na área de Fonoaudiologia. Nossa análise, ao contrário, mostra que as hesitações, rupturas, reformulações, repetições, oclusões glotais são partes constitutivas do processo da fala e, mais ainda, revela pistas sobre o funcionamento da língua em cadeias associativas e sintagmáticas. Segundo Scarpa (1995; 2006), são também exemplos do processo de elaboração dos sistemas de ritmo da língua materna.

Ao longo do trabalho, não nos furtamos a usar o termo “disfluência”, embora saibamos da dificuldade existente em isolar e classificar o fenômeno. Apenas evidenciamos que uma postura teórica que as leve em conta nas análises linguísticas e que não as encare negativamente, como aspectos improdutivo da linguagem, deverá ser sem dúvida a melhor postura para explicar e analisar os dados de aquisição da linguagem. Ressaltamos que a hesitação integrada à cadeia discursiva é semelhante à (dis)fluência, isto é, ela é constitutiva da fluência. O que denominamos disfluência não deve ser entendido como um transtorno de fluência, mas como elementos integrantes da fala e que, portanto, não devem ser eliminado das análises.

A função das disfluências – no caso, das hesitações – na estruturação da fala não difere entre a narração e outras instâncias e episódios dialógicos da fala espontânea. Em ambos os casos as hesitações levam a pontos de deriva e são efeitos da relação do sujeito com a língua, com o outro e com sua própria fala. Além disso, mostram-se como vestígios do sujeito na segunda posição, que é aquela em que predomina o funcionamento da língua. Ousamos afirmar que isso é válido tanto para a fala infantil quanto para a fala adulta, embora este trabalho tenha se concentrado na primeira.

Embora as hesitações tenham sido inicialmente classificadas como pausa entonacional, pausa hesitante, repetição hesitante, marcador não lexicalizado e ruptura, ao longo do trabalho vimos que os marcadores não lexicalizados e as rupturas são apenas indícios de hesitação porque na maioria das vezes ocorrem próximas às pausas e repetições, motivo pelo qual podem ser confundidos.

As rupturas, assim como as hesitações, também são pontos de deriva da cadeia significativa, mas quando o enunciado é interrompido são reveladas relações outras do sujeito com a língua. Dessa forma, a interrupção do enunciado não pode ser considerada como uma característica da hesitação, porém é uma marca de disfluência, assim como os marcadores não lexicalizados.

Como vimos, a pausa entonacional organiza o esquema de contar histórias nas primeiras narrativas da criança e sua ocorrência diminui com o passar dos anos. Por sua vez, a pausa hesitante pode introduzir outras narrativas conhecidas da criança ou trazer à tona outras falas e discursos presentes em experiências e trocas linguísticas progressas. Portanto, mais do que uma pausa de elaboração, a pausa hesitante evidencia a dinâmica da língua em relação ao sujeito. Da mesma forma entendemos a repetição hesitante, com a diferença de que esta leva o sujeito muitas vezes a reformular o que foi dito, num movimento de retroação que ancora a fala e leva à progressão do enunciado.

Diante disso, concluímos que a hesitação seguida por ruptura é inseparável na cadeia discursiva por ser vestígio do sujeito na segunda posição, quando ele ainda está sob o domínio do funcionamento da língua. Por outro lado, nos momentos de reformulação ou quando a hesitação é seguida por elaboração, temos em evidência as relações sintagmáticas e associativas que emergem do ponto de deriva. Nesses momentos de tensão temos as alternâncias das posições e a marca do sujeito que, de uma forma ou de outra, está sempre presente.

Ao longo desse trabalho pudemos observar que rupturas e hesitações são indícios da presença do sujeito no movimento da língua, marcando uma diferença entre a fala do outro e a fala da criança e reafirmando sua mudança de posição diante da língua, de forma que o lugar cedido não é um espaço apenas do outro ou da língua, é um espaço do sujeito também.

Assim, a matriz é sempre dialógica, pois a hesitação permite a entrada de outros interlocutores ou de outros discursos, outras falas, e a circulação do discurso evidencia a tensão entre dois “eus”: o eu narrador e o eu falante, isto é, a aquele que fala *versus* aquele do discurso.

Finalmente, concordamos com Scarpa (1995; 2006) quando afirma que o sujeito fluente é um ideal da escrita. Porém, infelizmente, essa utopia ainda tem lugar nas pesquisas sobre a língua falada que muitas vezes restringe-se ao material verbal e não analisa o dado como um todo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. R. F. de. **Diagnóstico e intervenção precoce nas gagueiras infantis**. Carapicuíba: Pró-Fono. 1999.

BOWERMAN, M. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In: WANNER, E.; GLEITMAN, L. R. (Eds.), **Language acquisition: the state of the art**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 142-178.

BRIGHT, William (ed.). **International Encyclopedia of Linguistics**. Nova York e Oxford: Oxford University Press, 1992.

CHAFE, W. Linguistic difference produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R; TORRANCE, N; HILLYARD, A. (eds.). **Literacy, language and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

CRUTTENDEN, A. The forms of intonation. In: **Intonation**, 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 35-74.

CRYSTAL, David. **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**, 4th ed. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.

DE LEMOS, C. T. G. Interacionismo e aquisição de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo: EDUC, v. 2, n. 2, p. 231-248, 1986.

——— Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. I, p. 121-136, 1992.

——— Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje** Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 102, p. 9-29, 1995.

——— Sobre o estatuto lingüístico e discursivo na narrativa da fala da criança. **Lingüística**, São Paulo: Hedra, v. 13, p. 23-60, 2001.

——— Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: IEL/UNICAMP, n. 42, p. 41-69, 2002.

——— Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Artigo inédito.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1997.

FARIA, N. R. B. **Nas letras das canções, a relação oralidade e escrita**. Maceió: EDUFAL; Recife: EDUFPE, 1997.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z.G. Estratégias de construção do texto falado: a correção. In: KATO, M. A. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 355-366.

——— A correção no texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, M. H. M. **Gramática do português falado**. Vol. VII: novos estudos. São Paulo e Campinas: Humanitas e Editora da Unicamp. 1999.

FILLMORE, C. On fluency. In: **Individual differences in language ability and language behavior**. Nova Iorque: Academic Press. 1979.

FINN, P.; INGHAM, R. The selection of “fluent” samples in research on stuttering: conceptual and methodological considerations. In: HEALEY, C. (org.). **Readings on research in stuttering**. Nova York: Longman Publishing Group. 1991.

GREIMAS, A.J. **Sémantique structurale**. Paris: Larousse, 1966.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. 19 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

JOTA, Z. S. **Dicionário de Lingüística**. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

LEMOS, M. T. G. de **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem**. Campinas: Mercado de Letras; FAPESP, 2002.

LICKLEY, R. Dialogue moves and disfluency rates. In: **Anais da Conferência DiSS '01 Disfluency in Spontaneous Speech**. Edimburgo, 29 a 31 de agosto de 2001.

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

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MAHR, G.; LEITH, W. Psychogenic stuttering of adult onset. **Journal of Speech and Hearing Research**, 35, 1992. p. 283-286.

MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

——— A hesitação. In: NEVES, M. H. M. **Gramática do português falado**. Vol. VII: novos estudos. São Paulo e Campinas: Humanitas e Editora da Unicamp. 1999. p. 159-194.

——— **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática. 2006.

MERLO, S. **Hesitações na fala semi-espontânea**: análise por séries temporais. Campinas, SP. 2006. 218 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2003). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Volume 1. 10ª revisão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

PÊCHEUX, M. **O discurso. Estrutura ou acontecimento**. Ed. Pontes: Campinas, 1990.

PERRONI, M. C. Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

RICHARDS, J. *et al.* **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. Essex (England): Longman Group Limited, 1985.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCARPA, E. M. Sobre o sujeito fluente. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: IEL/UNICAMP, v. 29, 1995. p. 163-184.

——— Duas marginalidades e falsas expectativas na aquisição da prosódia. In: DE CASTRO, M. F. P. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 87-110.

——— Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001 (a). p. 203-232.

——— Aquisição, afasia e a hierarquia prosódica. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: IEL/UNICAMP, v. 40, 2001 (b). p. 61-76.

——— A criança e a prosódia: uma retrospectiva e novos desenvolvimentos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: IEL/UNICAMP, v. 47, n. 2, 2005, p.19-28.

——— (Ainda) sobre o sujeito fluente. In: LIER-DE VITTO, M. F. (Org.). **Sobre a aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2006. p. 160-180.

SCLIAR-CABRAL, L.; MARTIM, E; CHIARI, B. Fenômenos de pausa e hesitação em língua portuguesa. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Linguística**. PUC-RJ: Rio de Janeiro. Setembro de 1981.

SILVA, M. C. P. S.; KOCH, I. V. Estratégias de desaceleração do texto falado. In: KATO, M. A. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 327-338.

ST. LOUIS, K. O.; MYERS, F. L. Management of cluttering and related fluency disorders. In: CURLEE, R. & SIEGEL, G. M. (eds.). **Nature and treatment of stuttering: new directions**, 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon, 1997. p. 313-332.

TODOROV, T.; DUCROT, O. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETTI, D. (org.) *Análise de textos orais*. 5ª ed. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 81-101.

VAN BORSEL, J.; TAILLIEU, C. Neurogenic stuttering versus developmental stuttering: an observer judgment study. **Journal of Communication Disorders**, 34, 2001. p. 385-395.

XAVIER, M. F. & MATEUS, M. H. **Dicionário de Termos Lingüísticos**. Vol. I, Lisboa: Cosmos, 1990.

YAIRI, E.; LEWIS, B. Disfluencies at the onset of stuttering. In: HEALEY, C. (org.) **Readings on research in stuttering**. Nova Iorque: Longman Publishing Group. 1991.

## APÊNDICE

### Seleção dos dados transcritos

#### Legendas

M. Mãe

R. Raquel

D. Daniela

[...] indicação de falas simultâneas

(1) (M. pega um livrinho e dá a R.)

M.: Você conta?

**R.: conto (entonação descendente)**

**então...(ascendente e forte)** *pausa entonacional*

Hum.

**nanão (ascendente).**

Hum.

**foilaqui (descendente)** *ruptura sem preenchimento*

(R. 1; 9.8)

(2) (Vendo o livro da Branca de Neve)

M.: Então conta a estória prá mim, conta.

**R.: Então (ascendente forte)**

Hum.

**a banca de neve...** *pausa entonacional*

Hum.

**deu u/u/u** *repetição hesitante* **passalinho...** *ruptura temporária (narrativa retomada após a intervenção da mãe)*

O que ela falou pro passarinho?

**ela falou? ela avoou,  
voou. O passalinho vo-  
ou, voou, voou, voou!**

E depois?

**depois o  
pintô.**

O que que é?  
(R. assoando o nariz)  
Pronto... Vamos Raquel. Eu quero ouvir a estória da Branca de Neve que você vai me contar. Chega de limpar o nariz, deixa eu dobrar o lençinho.

**Hum. Então (ascendente forte)**

Hum.

**O tavalu correu, correu  
correu, correu, correu,  
correu, correu... pausa a banca  
di neve.**

Hum.

**Foi danqui, tó qui de vê, ahm, ahm, marcador não lexicalizado conta...**  
*ruptura*

(R. não quer mais contar mas volta depois a fazê-lo por insistência de M.)  
Continua a contar a estória da Branca de Neve, conta. Oba, conta.

**banca... pausa hesitante di neve**

**Vira a página, vira a página.**

(M. vira a página)

**ná, não... pausa hesitante**

Olha a rainha má.

**Hã? Não! É pá/é pá/ é pá repetição hesitante  
vê**

Ah, e depois o que aconteceu?

**Então (ascendente, gritando)**

Hum.

**Então... pausa entonacional**

Hum.

(inspiração profunda) **pá... pausa hesitante**

**banca di neve**

Hum.

**pediu po pai dela ruptura (inserção de material pessoal)**

Hum

**eu quero chocolate**

Hum.

**chocolate e pilulito**

Ah, é? E o pai dela deu?

**deu**

E depois?

**ele num deu**

Num deu? O que o pai dela falou?

**o pai dela falô ela fechô os óio pa i duimí**

Fechou, é? A Branca de Neve, aí ela tá de olho fechado  
sim O que o pai dela falou? Que não podia comer  
chocolate?

**Hum.**

Por que não pode?

**Que num pode é, é/é/ela repetição hesitante  
num pode. Vila a pági, a  
parte...**

Pá-gi-na (corrigindo).

**Pá-gi.**

(R. 2;1.23)

(3) (Volta ao livro do Pinóquio: página da baleia)

**R.: Então (ascendente)**

M.: Hum.

**a baleia...** *pausa entonacional*

Hum.

**dele...** *pausa* **deu bolassa**

**de/dele** *repetição hesitante seguida por ruptura sem preenchimento*

Deu o quê?

(Não responde)

(R.:2;2.2)

(4) (Contando estória da Branca de Neve)

M.: Olha a rainha má.

**R.: cadê?**

Aqui (aponta).

**cadê? é/ é?** *repetição*

O que ela está perguntando pro espelho?

**Ma... ela tá toma...** *pausa hesitante*

**ela mamãe**

**ela fo mamãe?**

**a mamãe dela foi/foi** *repetição hesitante*

**tabalhá** *reformulação do enunciado*  
(R.2;1.23)

(5) (Contando a estória do Pinóquio)

**R.: ele tá tomando banho**

M.: Quem está tomando banho?

**ele**

O grilo falante?

**o grilo falante (assent.)**

Hum.

**ói quem segou da escola**

Quem é?

**é o grilo falante**

**o...o, repetição hesitante como é que sama?**

Pinóquio.

**o... pausa pinóquio**

**ó quem secou da escola o pi-nó-quio! (com ênfase)**

**óia lá**

Hum hum.

**quem segou da escola?**

**o pi-nó-quio!**

Hum hum.

**ó aqui. Pinóquio sega da es-co-la**

(...)

**como é que sama?**

Qual?

**esse**

O João Pilantra

**João Pilanta segou até lá da escola... pausa**

**então... pausa entonacional**

Hum

**foi estevendo, escrevendo, estevendo, estevendo, estevendo,  
escrevendo**

(R. bate ritmadamente no livro enquanto fala)

Foi escrevendo, e depois?

**esse?**

(R. não identifica o personagem como o mesmo da ilustração anterior)

É o João Pilantra também.

**Zoão Pilanta foi esquevendo e foi**

Vamos, vamos virar?

Onde é que eles foram?

**Então...** *pausa entonacional*

**foi São Paulo e foi São Paulo São Paulo** (baixo)

Ele foi à São Paulo?

**O Zepeto levou eles**

Quem? O Gepeto levou eles pra São Paulo?

**Óia o Zepeto aqui**

(...)

(outra página)

**tá espirran...** *ruptura temporária*

Tá espirrando, a baleia está espirrando e jogando o que pro ar?

**a baleia está espirrando**

**Quem tá jogando fó...** *ruptura temporária*

**tá pes-can-do**

O Gepeto, né?

**O Zepeto...** *pausa* **ele pesquei** *ruptura preenchida com material pessoal*  
**de noite**

Quem pescou de noite?

**eu choleiva**

Ahm?

**chorava**

Quem chorava?

**eu**

Quando?

**quando eu fui no pesqueiro pescá**

Quando você foi ao pesqueiro pescar?

Por que que você chorava?

**porque sim**

Ahm? O que aconteceu? Porque o peixinho caiu?

Ou porque você ficou com medo da perereca?

**Eu fiquei com medo da perereca**

É?

**da peleleca**

(R. 2;2.20)

(7) (M. aponta para um personagem)

M.: Quem é esse?

**Quem segou da escola? O Pinóquio. Agola ele tá dumindo na caissa de vido.**

Caixa de vidro?

**Caissa de vido.**

Ahm?

**Passa, passa di caissão**

Tá confundindo. Você está misturando a estória da Branca de Neve com a do Pinóquio. Vai, e daí?

**Agora (inspiração profunda)**

**tá/ta** *repetição hesitante* **dumindo**

(R. 2;2.28)

(8) (Contando a estória da Bela Adormecida a partir de uma revista da coleção Walt Disney)

**R.: Então...** *pausa entonacional*

M.: Hum.

**o ne-nezinho**

Hum.

**o nenezinha não (sic)** *ruptura temporária*

Como é que chama essa estória?

**Ha!**

Hum? Hum?

**Qué vê?**

Bela Adormecida.

(diálogo sobre o manuseio do livro)

**Qué vê?**

Hum.

**a pimavela**

Hum.

**azul**

Hum.

**azul**

Ahm.

**ahm e/e/e/e/é** *repetição hesitante*

**pimavela pois azul**

Pôs azul? E a Fauna que cor pôs? Vira mais.

**ahm...ahm...ahm...** *marcador não lexicalizado*

Hum.

**levou o nenezinho pra casa, óia.**

(...)

Conta, filha. Então, a coruja...

**Conta, óia. Então a colu/a coluza entou no balde**

Hum.

**óia a coluza indo no**

**balde...** *pausa* **paumm!**

Hum, e depois?

**coelhinhos**

Hum.

**óia. Então...** *pausa entonacional*

Hum.

**o príncipe co...** *ruptura temporária* **soitalo/ soltavo o cavalo dele**

Caiu do cavalo?

**caíro**

**Dá aqui, larga**

Você quer ver? E agora?

**os bichinho robô**

**a/a/a/a...** *repetição hesitante*

a...hum/hum...

A capa?

**a/ na/ não, a capa não** *repetição hesitante*

**a /a roupa do príncipe** *repetição hesitante*

Hum. E daí? E daí? E daí?

**Então...** *pausa*

Hum.

**então ele no/não** *hesitação/ reformulação* **salva**

Hum.

(...)

E daí eles fizeram bolo, e daí?

**ói ela/ela/ela/elas** *repetição hesitante*

**ela não gostalo**

Não gostaram? E o bolo?

**O bolo ca pôs numa vassoura e caiu, poft pa!**

Poft! Caiu em cima da vassoura, hum?

**óia**

**Azul, rosa, azul.**

Azul! Rosa (rindo)!

**É rosa! Azul! Rosa.**

(Conversa paralela de M. com D., sua outra filha)

**Eu vô espetá o dedo na agulha, espetá o dedo na agulha.**

Hum.

**ói, pendeu o príncipe**

Predeu o príncipe? E depois?

**óia tirando a fozinha**

As setas se transformaram em flores.

**óia ele tá no cavalo caiu lá embasso**

Hum.

**ói... *pausa* fala, tá cheio de espinho**

E o que o príncipe faz com o espinho?

**corta o espinho**

Aí a Malévola se transforma no quê?

**es/estão *repetição hesitante* fala... *pausa* isso daqui?**

Dragão.

**dagão**

Que é que o dragão faz?

**espirra, espirra fogo no príncipe assim na boca**

**Aah! (imitando o dragão)**

(R.2;5.5)

(10) (Escolhendo a estória a ser contada)

M.: Branca de Neve? Bela Adormecida?

**Não, Banca de Ne:ve!**

**não, daquela menina que tá lavano são, aquela dum**

**dum/dum *repetição hesitante* livo... *pausa* Quem rasgou?**

Vocês.

Qual que está lavando chão?

É a Branca de Neve?

**É.**

Você quer aquela que tem os anõezinhos ou aquela que tem o príncipe Filipe... Aquela que tem a Malévola que vira dragão.

**Eu quero que é aquela que vira dragão e cai na água assim** (faz o gesto).

O cavalo ou o dragão que cai na água, o príncipe ou o dragão?

**Hum? (ri)**

(R.2; 6.19)

(11) (Estória da Bela Adormecida)

M.: Vem cá, vem cá. Pega a da Bela Adormecida e vai contar pra mim, vem.

**R.: Eu num sei contá esta.**

Sabe sim, vem cá. Senta aqui no meu colinho e eu te ajudo. Vem?

**Por que?**

Por que o quê?

**Porque tem muita coisa.**

É (rindo), você que falou que não sabe.

**Como é que sama essa?**

Fauna, Flora e Primavera.

**E essa?**

Flora.

**E essa?**

Fauna.

**E essa?**

Fauna.

**E essa?**

Fauna.

**E essa?**

Flora.

**E essa?**

Primavera. Que é que está acontecendo aqui, conta pra mim o que está acontecendo.

(página que contém a ilustração da disputa das fadas)

**Num sei. E essa?**

Você sabe como é que ela chama.

**Fauna.**

Então.

**E essa?**

Você sabe.

**Foo/Foora.** *hesitação/reformulação*

E aquela?

**Num sei.**

Você sabe.

**Pimavela.**

É. Então conta a estória. O que está acontecendo aqui. A  
menininha...

**A menininha**

Vira.

**Vila.**

De repente quem que aparece?

**Hum?**

Hum?

**A Malévola e o corvo.**

A Malévola e o corvo e daí?

**E daí?**

Hum!

**Espe... ruptura preenchida com material pessoal lh! (inspiração profunda)**  
**voceis vai espetá o dedo e morrê lá**

E morrerá! E daí?

**E ela vai espetá o dedo e morrelá e o corvo. Então! (brava)**

Hum.

**Quem segô?**

Hum.

**Que segô?**

O pai, a mãe e a filhinha?

**É.**

E agora? Aqui mais pra frente, ó.

**(inspiração profunda)**

**cadê?**

Aí, ó.

**óia aqui. Que fez? Aí, ah, agola aqui.**

Aqui, ó aqui, aqui.

**aí (inspiração profunda) E daí (grita)...**

Hum.

**(inspiração profunda)**

**ela qué pegá um/um** *repetição hesitante* **pano**

Hum.

**pa fazê**

Hum.

**vestido**

Pra quem?

**num sei.**

Pra Aurora.

**Pá Aulola. Olha (grita)**

O que ela fez? Hum?

**Num sei.**

Ah, Raquel!

**óia**

O que é?

**Num sei.**

Assim não tem graça.

**Aí...(grita)** *pausa*

Você só fala que não sabe.

**Aah! A coluza caiu dento do balde**

Hum.

**E eles?**

Eles estão olhando os coelhinhos.

**O que e daqui segô?**

Ahm? Sansão, o cavalo do príncipe.

**E esse?**

O príncipe, o príncipe jogou água no cavalo,  
por que ele jogou água no cavalo?

**Então?**

Hum.

**Então eles tão fazendo o que?**

O cavalo tá olhando. Nada, ele não está fazendo nada.

**Tá sim (grita)!**

E o príncipe está perguntando: "Hei, e o meu chapéu e a  
minha capa?" Tem gente levando e quem que é que estava  
levando a capa e o chapéu dele?

**Num sei.**

Coruja.

**Coluja. E que e quem tava dançano?**

A Aurora e o príncipe Filipe. E/e... e aqui?  
O bolo.

**Caiu.**

Aonde?

**Todo na vassoula.**

(Ri)

(Comentários sobre a roupa de um personagem)

**E e aqui?**

Aí ela pegou a varinha mágica e está fazendo um bolo  
direitinho.

Só com varinha mágica que ela sabe fazer bolo.

**E aqui?**

Aí está fazendo vestido pra varinha mágica, também pra  
varinha mágica que sabe fazer vestido

**E aqui?**

Então?

**E aqui?**

O corvo estava espiando.

**Rosa! (grita)**

Azul, rosa.

**Azul?**

(E o diálogo continua como começou)

(R. 2;7.29)

(13) **Eu quero vê a blusa que/que** *repetição hesitante* **deu maçã envenenada**  
**pa/pla** *hesitação/reformulação* **Branca de Neve.**

(R.2;11.6)

(14) **O Estôbole e/e** *repetição hesitante* **penduô o Pinóquio na gaiola,**  
**cê/cê/ocê** *repetição hesitante/reformulação* **pocula?**

(R. 2;11.6)

(15) (Contando estorinha para a boneca a partir de um álbum de figurinhas)

**R.: Agora eu vô contá estolinha pa elaa**

**caí na... o... o...** *pausa hesitante* **o Donal, né?**

M.: Que é isso, Raquel?

**É a estória do Donomé**

Que que é Donomé? Que estória é essa? Não conheço.

**Ele que é o Do/ele que é o Donomé.**

(rindo) Que é isso, Daniela?

D.: Num sei.

Deve estar inventando.

**O caçolo do Donomé é (inspiração profunda) ele foi... pausa saiu o caçolo do do repetição hesitante Donomé.**

Hum. (E para registrar a informação sobre o contexto):

Tá vendo álbum de figurinha.

**O Donomé ficou sozinho**

**(inspiração profunda)**

**filhinho, com o filhinho**

**do/do repetição hesitante (inspiração profunda)**

**Donomé (inspiração profunda)**

**e o Donomé... pausa**

Hum.

**ficô (inspiração profunda)**

**essa é a titia do Donomé... pausa**

**a titia do Dono (inspiração)**

**a/o a titia do Donomé... pausa**

hesitação/reformulação

**foi passeá co titio**

**dôo (inspiração) do/do repetição hesitante barrigudo.**

Esse barrigudo aí?

**Esse.**

É o rei, sabe quem é esse barrigudo?

É o rei, pai do príncipe da Cinderela.

(R.2;11.6)

(16) (Contando a estória da Branca de Neve)

**R.: Era uma vez uma rainha má... pausa**

**e/que molava ca/ca repetição hesitante Branca de Neve.**

(R.:2;9.10)

(17) (Estória de João e o pé de feijão).

**R.: Vô contá ota mais bonitinha.**

M.: Ah, conta sim.

**Era uma ve-ez**

Conta do Jã/do pé de feijão.

**Não sei do pé de fesão.**

[Sabe]

**[Era] uma vez**

Hum.

**O pé de fesão**

Hum.

**e é lá... *pausa* lá no céu, lá no céu sabe que o pé de fesão encontrô?**

O quê? O João?

Hum.

**(inspiração)**

**ele contoô... *pausa entonacional***

**um castelo grande e uma porta grande**

**(inspiração)**

**e ele viu... *pausa***

**uma galinha que soca ovo ouro.**

Choca ovo de ouro?

**É (inspiração) e**

**[e] depois [Aah!]**

**o pé de feijão**

**entrô lá**

**[não não] [Ah, o João.]**

*reformulação*

**Jão entô lá , viu**

**que tava lá... *pausa***

**uma galinha domino... *pausa***

**e tinha uma bota... *pausa***

**depois tinha uma bota do gigante (inspiração)**

**depois (inspiração) ele pegou a bota sem acordá eles**

**(inspiração)**

**depois... depois... depois... *repetição hesitante***

**o gigante acordô, acordô, acordô**

**viu quem tá qui (inspiração)**

**o Zoão... *pausa* e depois, sabe**

**grande e... *pausa* ele conseguiu abri o açuqueiro (inspiração)**

Ah, o açuqueiro?

**e/e *repetição hesitante* vô**

**Ah, guardou o João debaixo do**

**[É] açuqueiro? [Sei]**

**[Depois] [E daí?]**

**pôs a bota o do gigante (inspiração)**  
**[foi] corrê [Hum]**  
**pra casa dele, correno, correno, correno (inspiração)**  
**e acabô... pausa a estólia e morreu a vitólia.**  
(R. 3;0.25)

(18) (Contando estória do Chapeuzinho Vermelho)  
**R.: Era uma vez o sapeuzinho vermelho ia na floresta**  
**(inspiração)**

**e... pausa hesitante**

M.: continua.

**e ele contô o lobo... pausa**  
**o lobo e/e e... repetição hesitante depois**  
**sabe que o lobo ia fazê? Pegô o revolve dele e**  
**matá... pausa matá o sapeuzinho**  
**e depois... pausa**

Fala, conta.

**e depois a ota pequenininha**  
**minha filha foi lá na flo**  
**na floresta também (inspiração) e eu encontrei o lobo**

Ah.

**Floresta.**

E daí, o que você fez?

**Eu matei o lobo.**

**Ah, caiu.**

Ih, sua filha caiu da rede.

**Depois, sabe o que que o lobo fez? ele pegô na e depois**  
**pegô o revolve dele e matô... pausa a filhinha.**

(R.3;0.25)

(19) (R. brincando com M. e D., sua irmã)

**R.: né, aí... pausa eu chama princesa,**  
**eu chamava princesa [tá, Dani?]**

D.[Eu também]... bonito.

M.: Então eu chamava rainha.

**É (inspiração profunda)**

**você chamava raqui... rainha... hesitação/reformulação**

**(inspiração profunda)**

**cê tinha um gravador...** *pausa*

**ah, mais/mais** *repetição hesitante* **cê era amiga de nós.**

D.: O mami, vamo fazê?

(mostrando um tecido para M.)

**cê era amiga de nós (inspiração profunda)**

**e tinha um gravador (inspiração profunda)**

**que tinha veneno**

**quando o...** *pausa hesitante* **gente**

**cê/cê...** *repetição hesitante* **cê punha vene/**

**cê tinha veneno aqui, né?** *hesitação/ reformulação*

**e daí cê jogava veneno na gente (inspiração)**

**e elas morria, tá?**

M.: Quem morria?

**a/a...a/a/a** *repetição hesitante* **gente mau**

**pra/pra** *repetição hesitante* **vocês e pra gente, tá?**

M.: Tá bom (ri). Quer dizer que o que é ruim pra nós tem que matar com o veneno do gravador?

**É.**

(D. interrompe R. para falar sobre o tecido com M.)

M.: (retomando)

Quem é que é mau pra vocês, Raquel?

**É (inspiração)**

**e/e/e** *repetição hesitante* **ruim pra você, pra ela e pra mim, tá?**

M.: Matar?

**é, com o veneninho que**

**tá aqui, [tá?] [No gravador?]**

**É.**

Ai, coitada da pessoa ruim, não precisa matar.

**Mais, mais tem que matá.**

Por quê?

**Porque eu quero**

**porque eu que inventei a brin/brincadeira.**

(Dez minutos depois, R. quer reiniciar a brincadeira)

**eu era a princesa, a Dani também, cê era a rainha, tá, mãe?**

**cê era amiga de nós (inspiração)**

**cê num matava pessoa ruim, cê co/perguntava pra elas**

**(inspiração)**

**e daí cê punha ve de vermelho, cê im...** *ruptura temporária*

**fechado assim**

Como é que é?  
(R.3;8.8)

(20) (R. e M. desenham árvores)

M.: Vai contando uma historinha e desenhando, explicando o desenho.

**Sabe?**

Hum.

**isso...** *pausa entonacional*

Hum.

**é uma estorinha,  
era uma vez**

Hum.

**(inspiração profunda)  
isto, sabe que que é?**

Hum.

**o menino...***pausa* **foi andano, andano**

Hum.

**e encontrô uma árvore dentro duma piscina  
e daí ele foi nadá e deu da/dentro da piscina  
encontrô outra árvore que era da dona mamãe.**

Da dona mamãe? Ah.

**e daí...** *pausa entonacional*

Hum. O que você fez em volta da árvore?

**Piscina, ele foi andá nessa piscininha e dentro encontrô árvore da  
dona mamãe.**

Ah!

**e daí...** *pausa entonacional*

Hum.

**o lobo que era mais grandão até lá no céu**

Hum.

**pegô o menininho, pôis no açucareiro dele e num saiu nunca mais.  
Acabou a estória, morreu a vitória.**

O menino ficou no açucareiro do lobo? E não saiu nunca mais? Coitado, Quel, quem tirou ele do açucareiro, ninguém?

**Ninguém, nem a mãe dele, nem o pai dele, eles era  
lôbum também, eles era amigo mais ele prendeu...**

(murmurando) **Coitadinho, né?**

Ah!

Eu adorei a sua estória.

**Dorô?**

Adorei.

(R. 3:6.16)

(21) (Contando a estória de Mimi)

**R.: Mimi era um gatinho muito querido.**

**Uns amiguinho dele faziam bagunça  
mas a dona nem ligava.**

M.: Não ligava a dona? Por que?

**Porque...hum... *pausa hesitante* ah, porque  
eles eras os nenês.**

**A dona só fazia um pedido: "Mimi, não suba no telhado!"**

**Mimi me falou assim que... *pausa hesitante* hum... *marcador não lexicalizado*  
"Não dá jeito".**

**Mimi pulou, pulou e falou assim: "Que droga!"**

**Ele ficava triste, Mimi ficava triste,**

**Ele ficava mais feliz ainda.**

**E daí Mimi foi: "Mimi, venha para casa!" E ele foi.**

**A dona chamou...**

M. A dona o quê?

**Chamoule.**

(E assim prossegue a estória)

(R. 4;1.24)

(22) (Desenhando)

M.: Ah, é robô?

**R.: É o robô/o robô mentiroso.**

(riso breve)

Me conta a estória do robô mentiroso.

**[Eu vô] fazê a estória primeiro. [Cê vai desenhar?]**

**O robô mentiroso... *pausa entonacional***

Hum? Hum?

(R. prossegue narrando)

**Ele foi numa casa/ele mentirou**

**pra mentira pra uma menina, falou**

Hum.

**que o pai dela num gosta dela.**

**E/[e a] menina acreditou.**

[Sujeira]

E daí?

**Daí (inspiração) ele falou que todo mundo acredita  
as coisa dele.**

Ah.

**Tô fazendo a estória.**

E daí?

**Mais o acreditado foi desacreditando (inspiração)  
e não acreditou mais.**

Hum.

**Falou pro robô**

Hum, hum.

**que é mentira, que é mentira mesmo**

Hum.

**disse que o robô mentiroso (inspiração) ele mentira muito,  
então os céus num vai vim pra ele.**

Que que não vai vir pra [ele]?

**[Só] vai ro (inspiração)**

**chovê no lugar que ele vem**

Ah.

**e no lugar que a gente vem só vai chovê às vezes.**

(R. 4;4.10)