

**O papel do diálogo e da coconstrução do discurso na aquisição da morfossintaxe: um processo interacional e dialógico / *The Role of Dialogue and Discourse Co-construction in the Acquisition of Morphosyntax: an Interactional and Dialogical Process / Rôle du dialogue et de la co-construction du discours dans l'acquisition de la morphosyntaxe: un processus interactionnel et dialogique***

Tiphanie Bertin\*  
Caroline Masson\*\*

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo ilustrar as contribuições, para a descrição da aquisição dos aspectos morfossintáticos, de uma abordagem que cruza uma perspectiva “linguística da aquisição” com a perspectiva dialógica, elaborada a partir dos trabalhos de Bakhtin. A primeira abordagem descreve a interação como o principal vetor dos processos de aquisição da estruturação sintática, com particular atenção dada aos fenômenos de adaptação dos adultos às tentativas da criança e às retomadas feitas por ela. Em paralelo, uma abordagem dialógica da aquisição concentra-se na maneira como a coconstrução do discurso pelos dois interlocutores leva a criança a mobilizar e adquirir competências linguísticas para compartilhar e construir as significações que constituem o objeto do discurso. Nossas análises tomam como base as sequências conversacionais entre adultos e crianças com idade entre 2 e 4 anos, típicas e atípicas. Elas ilustram como o diálogo e seus fenômenos interdiscursivos, combinados aos mecanismos interacionais da retomada, são constituintes dos processos de aquisição linguageira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição; Dialogismo; Linguística da aquisição; Diálogo adulto-criança; Morfossintaxe

**ABSTRACT**

*This paper aims to illustrate the contribution of Acquisition Linguistics combined with the dialogic view driven by Bakhtin's ideas, in order to describe morpho-syntactic acquisitions. According to the first approach, interaction is the main driver of syntactic acquisition processes, especially adults' adjustments to the morpho-syntactic attempts of children and children's repetitions of adults' speech. In parallel, a dialogic approach to language acquisition focuses on how the two speakers' co-construction of discourse leads children to use and acquire the linguistic ability to share and construct meaning in discourse. We analyse conversations between adults and children aged between 2 and 4 years old, with typical and atypical developments. Our results show how inter-discursive facts in dialogue and repetition in interaction are major contributors of language acquisition processes.*

**KEYWORDS:** Acquisition; Dialogism; Acquisition linguistics; Adult-child dialogue; Morphosyntax

---

\* Université Sorbonne Nouvelle, Département des Sciences du Langage, CLESTHIA, Paris, Ilha de França, França; <https://orcid.org/0000-0002-5891-8821>; [tiphanie.bertin@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:tiphanie.bertin@sorbonne-nouvelle.fr)

\*\* Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Département des Sciences du Langage, CLESTHIA, Paris, Ilha de França, França; <https://orcid.org/0000-0002-3643-2193>; [caroline.masson@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:caroline.masson@sorbonne-nouvelle.fr)

## RÉSUMÉ

*Cet article a pour objectif d'illustrer les apports, pour la description de l'acquisition des aspects morphosyntaxiques, d'une approche croisant une perspective "linguistique de l'acquisition" avec la perspective dialogique élaborée à partir des travaux de Bakhtine. La première approche décrit l'interaction comme étant le principal vecteur des processus d'acquisition de la structuration syntaxique, avec une attention particulière portée aux phénomènes d'adaptation de l'adulte aux essais de l'enfant, et aux reprises faites par celui-ci. En parallèle, une approche dialogique de l'acquisition se focalise sur la façon dont la co-construction du discours par les deux interlocuteurs amène l'enfant à mobiliser et acquérir des compétences linguistiques pour partager et construire les significations qui font l'objet du discours. Nos analyses portent sur des séquences conversationnelles entre adultes et enfants âgés de 2 à 4 ans, tout-venant et atypique. Elles illustrent comment le dialogue et ses phénomènes inter-discursifs, combinés aux mécanismes interactionnels de la reprise, sont constituants des processus d'acquisition langagière.*

*MOTS-CLÉS: Acquisition; Dialogisme; Linguistique de l'acquisition; Dialogue adulte-enfant; Morphosyntaxe*

## Introdução

O cenário atual das teorias em aquisição da linguagem revela, ao mesmo tempo, uma multiplicidade de abordagens que conversam entre si e perspectivas antagônicas. O nó central que permite distinguir epistemologicamente as diferentes orientações parece se encontrar no papel atribuído ao ambiente linguístico e social da criança no processo de aquisição da linguagem. Assim, ainda que certas concepções tenham como foco a dimensão maturacional e inata do desenvolvimento da linguagem, outras descrevem principalmente os funcionamentos cognitivos gerais e específicos que permitem a aquisição da linguagem, concedendo mais ou menos espaço às funções e usos languageiros. Outras, ainda, trazem o funcionamento da linguagem em uma perspectiva sociocultural, na qual a interação entre a criança e os adultos que a cercam contribui, em diferentes níveis, para o processo de aquisição languageira. Simples desencadeador de estruturas inatas, *input* sujeito aos mecanismos de processamento da informação languageira, elemento indissociável da dimensão social da linguagem e de sua aquisição, as considerações acerca do ambiente linguístico da criança parecem se inscrever em um *continuum* entre abordagens gerativistas e abordagens sociointeracionistas (para uma revisão da questão, ver Karmiloff; Karmiloff-Smith, 2001).

Entretanto, as teorias interacionistas não constituem um conjunto homogêneo, mas agrupam abordagens com concepções e análises específicas do papel da interação entre a criança e o adulto na aquisição da linguagem. Essas diferenças refletem as divergências na atenção dada a cada uma das facetas da linguagem e situações dialógicas. Enquanto algumas vão procurar na interação adulto-criança a influência dos usos sobre o desenvolvimento linguageiro (TOMASELLO, 2003), outras vão se concentrar na contribuição de modalidades conversacionais específicas (CLARK, 2014; VENEZIANO; PARISSE, 2010). Outras, ainda, vão focalizar suas análises no papel e na aquisição das propriedades dialógicas como suporte à aquisição da linguagem (DE WECK; SALAZAR ORVIG, 2019; FRANÇOIS, 2005; SALAZAR ORVIG *et al.*, 2010, 2013). Por último, alguns vão colocar no centro da aquisição os fortes vínculos entre a estruturação do pensamento e da linguagem, expressos pela dimensão sintática da língua que a criança vai experimentar no âmbito de interações adaptadas com o adulto (CANUT *et al.*, 2012; CANUT *et al.*, 2017; LENTIN, 2009 [1998]). Assim, ainda que os postulados de Wallon, Vigotski, Bakhtin e Bruner constituam-se como o fundamento das pesquisas interacionistas, não se pode negar que cada orientação vai apoiar suas análises mais sobre uma ou outra abordagem, das mais dialógicas, mobilizando as ideias de Bakhtin, às mais estruturais, fundamentadas sobretudo nas concepções vigotskianas (FRANÇOIS, 1989).

Longe de ser estudada em abordagens contraditórias, a interação adulto-criança é descrita em abordagens que se entrecruzam: às vezes em termos de coconstrução do sentido entre a criança e o adulto, em termos de aquisição das funções e usos da linguagem (aspectos pragmático-discursivos) e, finalmente, em termos de aquisição dos aspectos estruturais (morfossintaxe). Temos que admitir, no entanto, que essas facetas da linguagem são mais frequentemente estudadas de forma dissociada. O objetivo deste artigo decorre dessa constatação. Enquanto a linguística da aquisição permite analisar estruturalmente as retomadas e reformulações na interação adulto-criança, o dialogismo permite captar os fenômenos interdiscursivos que são os ecos, os traços analisáveis dos discursos anteriores (BRES, 2017). Nosso objetivo é, portanto, dar destaque ao interesse de se cruzar a abordagem estrutural e a abordagem dialógica para melhor apreender os processos interacionais de aquisição da linguagem, tomando como exemplo a aquisição dos aspectos morfossintáticos da língua. Esse cruzamento implica levar em conta o funcionamento interacional, tanto em uma perspectiva formal do discurso do adulto e da criança quanto do ponto de vista de seus usos e seus funcionamentos dialógicos.

## 1 Interação e desenvolvimento linguageiro

Todos os estudos interacionistas sobre o desenvolvimento da linguagem mobilizam elementos de reflexão provenientes de abordagens complementares para refinar a análise do funcionamento da díade adulto-criança, como a abordagem em linguística da aquisição, que se apoia, especialmente, nos trabalhos realizados em sociolinguística (CANUT, VERTALIER, 2014; CANUT *et al.*, 2018; LENTIN, 2009 [1998]), ou aquelas que vão se apoiar em concepções dialógicas do funcionamento linguageiro (SALAZAR ORVIG, 2017).

Múltiplos elementos estão em jogo nas interações linguageiras entre adulto e criança do ponto de vista da aquisição da linguagem, mas também do ponto de vista do próprio funcionamento da comunicação. Os enunciados do adulto, seja ele o pai/mãe, educador, professor ou terapeuta, se inscrevem sempre em contextos discursivos particulares (explicações, narrativas, injunções, descrições...) e visam ajustar-se, de forma mais ou menos consciente e sistemática, às capacidades de compreensão e de produção da criança (DE PONTONX *et al.*, 2017). Essa adaptação permitirá manter a comunicação, favorecendo a circulação do sentido e da forma, e colocar a criança em um verdadeiro estatuto de interlocutor (DE PONTONX *et al.*, 2019). Nesses diálogos, o adulto fornece à criança não apenas um andamento linguístico, mas igualmente um andamento da tarefa para a gestão ou realização de uma atividade (BRUNER, 1983, 2007<sup>1</sup>; DE WECK, SALAZAR ORVIG, 2019). Quando dá suporte à criança no nível linguageiro, o adulto pode intervir em diferentes níveis, tanto estruturais (ver Clark, 2010 a respeito do léxico; Bertin, 2014; Veneziano; Parisse, 2010 a respeito da morfologia; Canut; Vertalier, 2014 a respeito da sintaxe) quanto funcionais (DE WECK *et al.*, 2019; SALAZAR ORVIG *et al.*, 2013). O suporte linguageiro do adulto se dá, em grande parte, pelas retomadas (*repeats*) e reformulações (*recasts*) do que a criança diz (ver, especialmente, Nelson *et al.*, 1984; De Weck; Salazar Orvig, 2019). Ele consiste em recuperar a significação do enunciado da criança, adequando-o às convenções estruturais e usos apropriados utilizados, mas não dominados pela criança. Assim, essa utilização da linguagem em contexto permite à criança experimentar, ao mesmo tempo, o funcionamento conversacional, a função e o uso dos elementos linguageiros e o código de sua língua.

---

<sup>1</sup> BRUNER, J. *Como as crianças aprendem a falar*. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007. [1983]

Essas intervenções adultas respondem a uma necessidade comunicativa da criança e se inscrevem em uma continuidade conversacional (VENEZIANO, 2005). Devido ao seu aspecto discursivo dinâmico, elas fazem eco ao discurso da criança e vão, desse modo, constituir um suporte para o processo de aquisição linguageira.

Embora todos concordem a respeito da importância do andamento, os estudos sobre o funcionamento interacional da aquisição linguageira vão considerar a entrada na língua por seus aspectos estruturais ou por seus aspectos funcionais. Nosso artigo cruza, assim, duas abordagens que nós consideramos complementares: a abordagem dialógica e a abordagem linguística da aquisição.

### **1.1 Uma abordagem dialógica da aquisição da linguagem**

A aquisição da linguagem, considerada em uma concepção dialógica, resulta do envolvimento da criança em situações e atividades que lhe permitem se inscrever em um ou vários “jogos de linguagem” específicos (MASSON *et al.*, 2020). Por meio de suas interações com o adulto, a criança descobre, a princípio, os usos da linguagem e estes a conduzirão progressivamente a adquirir os aspectos estruturais (SALAZAR ORVIG, 2017, 2018). Baseando-se principalmente nos conceitos desenvolvidos em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006)<sup>2</sup>, a abordagem dialógica focaliza a enunciação, o “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p.114). Ela considera que “a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua” (p.125), materializada pelas trocas verbais entre os indivíduos e que formam o diálogo. Em uma perspectiva do dialogismo interdiscursivo (BRES, 2017), os enunciados produzidos pelos diferentes interlocutores formam uma corrente: todo enunciado deve ser visto ao mesmo tempo como um eco, uma resposta a um enunciado precedente, e como a origem de um enunciado posterior. O enunciado dialógico pressupõe, portanto, dois enunciadores que retomam a palavra do outro (de forma explícita ou não) e a ela atribuem uma significação no aqui e agora (BRES e VERINE, 2002; SALAZAR ORVIG e GROSSEN, 2008), o que constitui um diálogo permanente entre vários discursos, os seus e os dos outros.

---

<sup>2</sup> BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006. [1929]

A criança, no processo de socialização linguageira, desenvolverá competências em contato com os diálogos do outro e no interior dos gêneros do discurso nos quais está envolvida (VION, 1998). Mais que simples contextos de produção, os gêneros do discurso definem aspectos funcionais e estruturais da linguagem que serão mobilizados pelos locutores na situação. Eles contribuem, deste modo, para a elaboração progressiva de estruturas mentais complexas na criança. Ao longo do processo de aquisição, os gêneros do discurso vão se complexificar, dos gêneros primários aos gêneros secundários (BAKHTIN, 2006)<sup>3</sup>. Os gêneros primários são as trocas verbais espontâneas, presentes nos primeiros estágios do desenvolvimento da criança, enquanto os gêneros secundários são as trocas mais complexas, sem contextos imediatos, orais ou escritas. Para SCHNEUWLY (2004)<sup>4</sup>, o aparecimento dos gêneros secundários não implica o desaparecimento dos gêneros primários, mas na reorganização dos mesmos, trazendo novas significações e novas perspectivas.

À semelhança de outras abordagens interacionistas, a abordagem dialógica da aquisição a considera como um processo dependente das relações mantidas pela criança com seu meio social: “o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.114)<sup>5</sup>. No diálogo, os indivíduos se coordenam, se ajustam uns aos outros e até mesmo se autoadaptam a fim de alcançar a coconstrução da enunciação. Essa “polifonia enunciativa” (VION, 2010) se manifesta através das retomadas que, mesmo quando são a repetição idêntica de um enunciado precedente, diferem na medida em que são marcadas pelo posicionamento do coenunciador (SALAZAR ORVIG e GROSSEN, 2008) e permitem fazer circular os sentidos das palavras em função do discurso do outro. Assim, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.115)<sup>6</sup>. Para a presente reflexão, isso implica considerar, por um lado, que a criança assimila as palavras

---

<sup>3</sup> BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.261-306

<sup>4</sup> SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

<sup>5</sup> Para referência, ver nota de rodapé 2.

<sup>6</sup> Para referência, ver nota de rodapé 2.

de sua língua nos usos, em diálogo, e por outro, que o rastro dessa assimilação deve ser procurado nas retomadas da criança. A circulação das palavras provoca modificações no discurso, levando a significações que não eram, necessariamente, compartilhadas antes da instauração do diálogo. Além disso, essa ausência de compartilhamento seria a própria condição do diálogo (BAKHTIN, 2010<sup>7</sup>; BENDER, 1998). O pensamento de Bakhtin e o de Vigotski convergem nesse ponto, considerando que é a assimetria da comunicação (o que FRANÇOIS (1990) chama de “comunicação desigual”) entre um *expert* (o adulto) e um iniciante (a criança) que permite o estabelecimento do diálogo e, em uma perspectiva aquisicionista, a colocação em funcionamento da linguagem. Sua assimilação progressiva estaria, assim, ligada à aprendizagem realizada no interior da Zona de Desenvolvimento Proximal da criança (VIGOTSKI, 2005 [1934])<sup>8</sup> e do diálogo no qual o aprendiz retoma, molda e redireciona seus próprios discursos e os dos outros (CHAYNE e TARULLI, 1999). O dialogismo interdiscursivo aparece, portanto, como o suporte de um processo de aprendizagem dinâmico (GUIRAUD, 2017), permitindo evidenciar a forma como a criança integra os discursos provenientes das diferentes esferas de seu entorno e os compartilha com o outro para entrar na linguagem.

O diálogo adulto-criança poderia, então, ser considerado como o lugar privilegiado do desenvolvimento da linguagem, pela coconstrução de significações compartilhadas e, conseqüentemente, do pensamento, dado que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.114)<sup>9</sup>. Essa concepção da relação entre linguagem e pensamento, que se encontra igualmente nos escritos de Vigotski, é compartilhada pela linguística da aquisição.

## 1.2 A abordagem “linguística da aquisição”

Na linguística da aquisição, a linguagem da criança é dependente da linguagem que ela experiencia nas suas múltiplas trocas com o adulto. A língua ali utilizada não é descrita em relação a uma língua padrão, normativa, escrita. Uma abordagem

---

<sup>7</sup> BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução, notas e prefácio Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

<sup>8</sup> VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1934].

<sup>9</sup> Para referência, ver nota de rodapé 2.

sociolinguística da língua, considerando ao mesmo tempo a diversidade dos gêneros discursivos (BRONCKART, 2014) e os contextos de enunciação (DEBAISIEUX; VERTALIER, 2014), permite descrever a língua a ser adquirida como um conjunto de variantes enunciativas diversificadas (LENTIN, 2009 [1998]), situadas em um *continuum* que vai do oral mais espontâneo à escrita mais formal. Cada uma dessas variantes se inscreve em gêneros discursivos diferentes, respondendo às exigências culturais e práticas da situação de comunicação nas quais se encontram engajados os dois interlocutores. O funcionamento languageiro e sua aquisição são, assim, descritos em contexto e em situação, a exemplo do que fazem as abordagens dialógicas.

Essa “colocação em funcionamento” da linguagem, longe de estar isolada de toda atividade mental, está conectada diretamente ao funcionamento do pensamento (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]<sup>10</sup>; VIGOTSKI, 1995 [1934]; WALLON, 1986 [1945]<sup>11</sup>). A abordagem em linguística da aquisição empenha-se, assim, em descrever a implementação de um funcionamento cognitivo-languageiro. Uma relação de interdependência é estabelecida entre a estruturação do pensamento e a da linguagem: “O desenvolvimento do pensamento e da linguagem são apresentados como interdependentes, a linguagem contribuindo para o desenvolvimento e a estruturação do pensamento e para o acesso à abstração” (CANUT; VERTALIER, 2014, p.85). Lentin (2009 [1998]) fala de um “aprender a pensar-falar”, a estruturação languageira permitindo a expressão de um pensamento explícito e estruturado, principalmente pela organização sintática dos enunciados e do discurso.

Esses elementos destacam a importância dada, nessa abordagem, à dimensão sintática. Ao comparar as competências lexicais e morfossintáticas de crianças de 3 a 6 anos, Lentin (sobretudo os trabalhos de 1974, 2009 [1998]) destaca que as principais diferenças de funcionamento languageiro das crianças se encontram na configuração sintática de seus enunciados. Certas crianças apresentam, assim, formulações implícitas de seu pensamento, enquanto outras produzem verbalizações explícitas, com enunciados elaborados e articulados entre si.

A organização dos elementos de seu discurso, especialmente a partir da organização sintática dos constituintes de seu enunciado, permite à criança verbalizar um pensamento abstrato, organizado e estruturado, acessível ao seu interlocutor (LENTIN,

---

<sup>10</sup> Para referência, ver nota de rodapé 2.

<sup>11</sup> WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1986.



2009 [1998]). O funcionamento sintático é, então, descrito como a interligação de elementos linguageiros portadores de significação na situação de interlocução.

Essa atividade cognitivo-lingueira não acontece fora de todo contexto de enunciação, ela é “culturalmente situada, nunca é isolada ou conduzida sem assistência” (BRUNER, 1983; VIGOTSKI, 2005 [1934]<sup>12</sup>). Nessas interações com o adulto, a criança experiencia uma linguagem que lhe é diretamente dirigida, que responde às suas necessidades comunicativas e que, ao mesmo tempo, dá suporte às suas produções tanto do ponto de vista dos usos, da significação, quanto da forma dos elementos linguageiros. A linguagem dirigida à criança não se constitui como um modelo apresentado de maneira fixa, mas se insere nos mecanismos interacionais, sustentando a atividade cognitivo-lingueira da criança. O adulto oferece, retoma, reformula os funcionamentos linguageiros: “em uma atividade dialógica significativa com o adulto, a criança apropria-se progressivamente do que é capaz de usar para fazer funcionar seu sistema de produção-compreensão linguageira” (LENTIN, 2009 [1998], p.47)<sup>13</sup>.

Em meio a esses mecanismos, a retomada das palavras do adulto desempenha um papel fundamental. O adulto, que responde às tentativas de produção linguageira da criança, retoma, reformula a produção da criança, se inscreve em uma interação que é significativa para ela, mas também adaptada. Se essas retomadas do adulto estiverem próximas das capacidades das crianças, podem ser situadas em uma zona de desenvolvimento potencial. As tentativas de produção da criança são, nesse sentido, constitutivas do processo de aquisição da linguagem. Nem sempre é fácil de identificar, no decorrer da conversação, os efeitos dessas retomadas na aquisição da linguagem, mas, às vezes, vestígios podem estar visíveis na continuação da troca entre o adulto e a criança (BERTIN, 2014; CANUT; VERTALIER, 2014, p.114):

[...] se não é possível acessar o intrapsíquico, pode-se identificar elementos indicando rupturas, pontos de mudança, transformações, no sentido vigotskiano do termo, que podem ser indícios do funcionamento intrapsíquico<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Para referência, ver nota de rodapé 8.

<sup>13</sup> Texto em francês: “dans une activité dialogique signifiante avec l’adulte, l’enfant prend progressivement ce qu’il est en mesure d’utiliser pour faire fonctionner son système de production-compréhension langagière”.

<sup>14</sup> Texto em francês: “s’il n’est pas possible d’atteindre l’intrapsychique, on peut relever des éléments indiquant des ruptures, des points de changement, des transformations, au sens vygotkien du terme, qui pourraient être des indices du fonctionnement interpsychique”.

Esses indícios são encontrados especialmente nas retomadas efetuadas pela criança das propostas de reformulações feitas pelo adulto. Esse mecanismo de retomadas recíprocas, seu funcionamento nas interações adulto-criança e seus efeitos sobre a aquisição dos elementos pela criança foram descritos no quadro da aquisição das construções sintáticas (CANUT e VERTALIER, 2014) e da aquisição de certos elementos de morfologia gramatical (BERTIN, 2011, 2014). Assim, Canut e Vertalier (2014) descrevem como as construções sintáticas complexas aparecem primeiramente na criança em relação direta com as proposições do adulto, nas retomadas imediatas idênticas, e depois aparecem progressivamente em produção autônoma. No caso dos elementos de morfologia livre, Bertin (2011, 2014) mostra como, na interação imediata, as retomadas do adulto das tentativas da criança provocam uma modificação progressiva da produção inicial da criança, indício de uma compreensão, por parte dela, de uma assimetria entre a forma dos seus dizeres e os do adulto (CLARK, 2010). O funcionamento do diálogo entre o adulto e a criança, com mecanismos de retomada de falas do interlocutor por uma adaptação tanto funcional quanto formal, constitui, portanto, a base dos processos de aquisição da linguagem. Assim, as interações linguageiras adaptadas, inscritas na experiência da criança, desempenham um papel determinante no processo de aquisição da linguagem.

A apresentação das duas abordagens revela pontos epistemológicos e teóricos comuns, bem como especificidades próprias a cada teoria. Focalizadas sobre dimensões diferentes do funcionamento interacional para explicar a aquisição da linguagem, a abordagem dialógica e a abordagem linguística da aquisição da linguagem poderiam, entretanto, ser associadas para melhor descrever os processos interacionais da aquisição. Portanto, nós propomos a seguir uma análise de exemplos extraídos de interações adulto-criança combinando essas duas entradas na descrição dos fenômenos interacionais responsáveis pela aquisição da linguagem.

## **2 Estudo das retomadas morfossintáticas nos diálogos adulto-criança**

Nossas análises incidem sobre quatro excertos de interações espontâneas entre adultos e crianças, típicas e atípicas, com idade entre 2 e 4 anos. Os excertos são provenientes de dados coletados no âmbito de nossos respectivos trabalhos de pesquisa

sobre a criança pequena (BERTIN, 2011) e sobre a criança com desenvolvimento atípico (MASSON *et al.*, 2017).

Nossa ambição não é comparar os dados para salientar similaridades e diferenças entre as crianças, mas mostrar a forma como o reconhecimento da criança como parceiro de conversação e as condutas dialógicas entre ela e seu parceiro adulto têm um efeito sobre a utilização de elementos que estruturam seus enunciados, quer a criança apresente um desenvolvimento típico ou atípico de linguagem. Para isso, focalizamos nossas análises sobre as retomadas e reformulações, considerando que a circulação de elementos entre os parceiros provoca um reinvestimento pela criança de elementos não apenas lexicais, mas também morfológicos ou sintáticos, que desempenham um papel essencial na sua aquisição linguageira. Nossas análises tratam mais especificamente do efeito das retomadas dialógicas, em eco do adulto, no reinvestimento imediato no diálogo pela criança, de estruturas sintáticas, de determinantes e de clíticos sujeitos.

## **2.1 Análise de sequências de trocas adultos-crianças**

Os excertos 1 e 2 são provenientes de um *corpus* longitudinal de interações filmadas entre um terapeuta e uma criança com aproximadamente 4 anos de idade, apresentando um atraso de linguagem. Os excertos 3 e 4 são provenientes de interações individuais filmadas entre uma pesquisadora e uma criança de 2 anos e 5 meses (excerto 3) e entre uma mãe e seu filho de 2 anos (excerto 4)<sup>15</sup>.

### **2.1.1 Adulto-criança com atraso de linguagem**

Nós selecionamos dois excertos em que dois tipos de tarefas foram realizadas pela terapeuta: uma de criação de frases canônicas e outra de denominação. Nos dois casos, os parceiros se engajaram em gêneros de discurso específicos da situação de intervenção fonoaudiológica (como as atividades metalinguísticas, DA SILVA, 2014) que obrigam a

---

<sup>15</sup> Na França, o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) (<https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees/chapitre1#Article4>) entrou em vigor em 25 de maio de 2018. Os dados apresentados neste artigo foram coletados e analisados antes da entrada em vigor desta lei (ver BERTIN 2011, MASSON, C., LAVERDURE, S., CALDERARO-VIEL, C., 2017). Além disso, é importante ressaltar que essas coletas foram realizadas com a autorização expressa das pessoas e / ou de seus pais quando se tratava de menores. A apresentação dos dados obedece, ademais, ao artigo 4º do RGPD na medida em que não fornecem qualquer informação que permita identificar direta ou indiretamente as pessoas cujos discursos são apresentados.

produção verbal dos participantes. Efetivamente, no primeiro excerto, é esperado que os dois locutores produzam enunciados do tipo sujeito-verbo-(objeto) e, no segundo, palavras isoladas ou tomadas em construções do tipo “é + X”. Entretanto, como nós vamos apresentar, as modalidades de intervenção dos locutores não são totalmente induzidas e provocadas e, portanto, lhes permitem uma certa liberdade criativa (DE WECK, 2003).

*Excerto 1: RAY., 4 ans 1 mois*<sup>16</sup>. Nesse excerto, a terapeuta tem como objetivo desenvolver as competências morfossintáticas da criança. Esta deve criar, com a ajuda de figuras a serem colocadas umas ao lado das outras, frases simples (“você come<sup>17</sup> a sopa” depois “o cachorro come a sopa”). O excerto é composto de duas partes (parte 1 e parte 2). Entre essas duas partes, separadas por cerca de um minuto, os locutores constroem juntos uma outra frase e abordam outros assuntos que não estão ligados à atividade.

As análises conjuntas das produções do adulto e da criança permitem ilustrar as contribuições do diálogo para a linguagem da criança.

#### Parte 1

- E1 - a gente <come> [>] ...<sup>18</sup>  
 A1 - <come> [<] (.) a sopa  
 A2 - então (.) comer  
 A3 - come  
 E2 - ela está aqui a sopa {coloca a figura da “sopa” ao lado daquela que representa “comer”}  
 E3 - co(me) ...  
 A4 - olha (.) você (.) sopa  
 E4 - você (.) sopa  
 A5 - não tá bom falta alguma coisa aqui {aponta a frase criada por E}  
 A6 - comer (.) *comer com a colher*  
 {E pega a figura “comer”}  
 A7 - ah, melhorou (.) você ...  
 E5 - você ...  
 A8 - *come a <sopa>* [<]

<sup>16</sup> As produções que são objeto de análise estão em *itálico*. As convenções de transcrição encontram-se no ANEXO ao final do artigo.

<sup>17</sup> N.T.: Em português, usa-se “tomar sopa” e não “comer sopa”. Em francês, no entanto, a criança usa a construção “manger la soupe” (comer a sopa). Optou-se por mantê-la na tradução, tendo em vista a diferença entre a representação do verbo “tomar” e a representação do verbo “comer” na atividade realizada pela criança.

<sup>18</sup> Original em francês: “E1 - on <man(ge)> [>] ... / A1 - <mange> [<] (.) la soupe / A2 - alors (.) manger / A3 - mange / E2 - elle est là la soupe {place le pictogramme “soupe” à côté de celui de “manger”} / E3 - man(ge) ... / A4 - regarde (.) tu (.) soupe / E4 - tu (.) soupe / A5 - ça va pas ça il manque quelque chose là {pointe la phrase créée par E} / A6 - manger (.) *manger avec la cuillère* / {E prend le pictogramme “manger”} / A7 - oh ça va mieux (.) tu ... / E5 - tu ... / A8 - *manges la <soupe>* [<] / E6 - <man(ges)> [>] *la (.) soupe (.) avec une cuillère pas avec les doigts* {montre ses doigts} / A9 - *pas avec les doigts* / E7 - *avec les ...* / A10 - *on mange pas la soupe avec les doigts* /”.

- E6 - <co(me)> [>] a (.) sopa (.) com uma colher não com os com os dedos {mostra seus dedos}  
 A9 - não com os dedos  
 E7 - com os ...  
 A10 - a gente não come a sopa com os dedos

O andamento do adulto está, a princípio, focalizado sobre a realização da tarefa. A terapeuta mostra para a criança que ela se enganou e que é preciso adicionar um elemento (A4 e A5). Diante da ausência de reação da criança, o adulto recorre, então, a dois procedimentos: por um lado, oferecer a palavra que falta (A2: comer), e por outro, acrescentar uma precisão através de duas extensões (A6: comer com a colher e A8: come a sopa). Essas medidas parecem ter um efeito catalizador sobre as produções verbais da criança, pois elas são não apenas retomadas em E6, mas também são modificadas pela junção de “não com os dedos”, retomado parcialmente pelo adulto em A9 e depois em um enunciado sintaticamente completo em A10. Ao fornecer detalhes sobre a forma como se deve comer/tomar a sopa valendo-se de construções sintáticas variadas que fazem sentido, o adulto permitiu à criança reinvestir, de maneira imediata, os elementos lexicais e sintáticos. Assim, sua retomada em E6 mostra a apreensão pela criança das proposições do adulto. Mais precisamente, vemos como a criança se apoia nesses elementos para construir um enunciado que não é exatamente idêntico ao que o adulto produziu anteriormente.

*Parte 2: muitos turnos de fala mais tarde*

- A1 - o que é isso?<sup>19</sup>  
 E2 - papai co(me) ...  
 A2 - ah <papai> [>]? {aponta a figura do “cachorro” sobre a frase criada por E}  
 E3 - <xxx> [<]  
 A3 - o cachorro ...  
 E4 - cachorro <co(me)> [>] ...  
 A4 - <come> [<] ...  
 E5 - co(me) ...  
 A5 - a sopa  
 E6 - sopa  
 A6 - isso a sopa

<sup>19</sup> Original em francês: “A1 - c'est quoi? / E2 - papa man(ge) ... / A2 - bah <papa> [>]? {pointe le pictogramme “chien” sur la phrase créée par E} / E3 - <xxx> [<] / A3 - le chien ... / E4 - chien <man(ge)> [>] ... / A4 - <mange> [<] ... / E5 - man(ge) ... / A5 - de la soupe / E6 – soupe / A6 - ouais de la soupe / E7 - tiens ça c'est quoi ? {pointe un pictogramme} / A7 - ça ? {pointe le pictogramme “manger”} / E8 – oui / A8 – manger / E9 - man(g)er / A9 - manger tu vois avec <les doigts> [>] {montre le pictogramme “manger” et mime le geste de manger} / E10 - <man(g)er> [<] / A10 - manger {fait semblant de manger avec une cuillère} / E11 - [a] man(g)er avec la cuillère / A11 - oh ben oui on mange avec la cuillère t'as raison”.

- E7 - isso aqui o que é? {aponta uma figura}  
 A7 - isso? {aponta a figura “comer”}  
 E8 - sim  
 A8 - comer  
 E9 - co(m)er  
 A9 - *comer tá vindo com <os dedos> [>]* {mostra a figura “comer” e faz o gesto de comer}  
 E10 - <co(m)er> [<]  
 A10 - comer {fingindo comer com uma colher}  
 E11 - [a] *co(m)er com a colher*  
 A11 - *ah bom sim a gente come com a colher você tem razão*

Nessa segunda parte, o diálogo volta ao tema de início com uma mudança sobre o referente (não mais “você”, mas “o cachorro come”). É a proposição do adulto de “comer com os dedos” que reativa a produção anterior descrita na parte 1 e que faz a criança dizer que se “come com a colher”. É interessante notar que, ao contrário da primeira parte, o adulto opera aqui um andaimento linguístico mínimo (produções de enunciados incompletos em A5 e A6 e palavras isoladas em A4 e A8, por exemplo). Parece, então, que não é o andaimento do discurso imediato do adulto que explica a retomada pela criança da construção “comer com a colher”. Esse excerto ilustra o efeito da circulação de uma palavra no diálogo (aqui, “colher”) e uma situação de reinvestimento diferido que pode emergir graças ao diálogo construído entre os dois participantes. Além disso, podemos constatar um reinvestimento posterior no plano morfossintático pela produção, ausente no enunciado E6 da parte 1, de um elemento vocálico [a] (um *filler*<sup>20</sup>, PETERS, 2001), retomado e interpretado como “a gente” no enunciado A11.

O segundo excerto ilustra uma tarefa de denominação a partir da combinação de imagens e de sons. A criança, ao escutar vários sons do ambiente (barulhos de veículos, sons de animais etc.), deve encontrar a imagem correspondente e nomeá-la. Trata-se de uma atividade cujo foco a compreensão e a expressão de elementos lexicais.

*Excerto 2: RAY., 3 anos e 9 meses*

{escuta-se o som da chuva que cai}<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Nós entendemos por *filler* um elemento, geralmente vocálico, precursor de um elemento de morfologia livre.

<sup>21</sup> Original em francês: “{on entend le son de la pluie qui tombe} / E1 - c'est là l'eau / A1 - c'est de l'eau tu as raison / E2 - [a] l'eau {pointe une image représentant une étendue d'eau} / A2 - écoute écoute *c'est de l'eau* (...) *qui tombe du ciel* / A3 - *regarde la fille elle a quoi là ?* / A4 - elle a ... {pointe l'image} / E3 - *bo(ttes)* / A5 - *elle a des bottes* / A6 - *quand est-ce qu'on met les bottes ?* {lève les paumes vers le ciel} / A7 - *quand il ...* / A8 - *pleut il pleut très fort* / A9 - écoute oh là là i(l) pleut / {E cherche l'image de la pluie parmi toutes} / A10 - là {pointe l'image de la pluie} / A11 - c'est là alors celui-là il est t(rès) très très difficile

- E1 - é aí a água  
 A1 - é a água você tem razão  
 E2 - [a] a água {aponta uma imagem representando um lago}  
 A2 - escuta escuta *é a água (.) que cai do céu*  
 A3 - *olha a menina o que ela tem?*  
 A4 - ela tem ... {aponta a imagem}  
 E3 - *bo(tas)*  
 A5 - *ela tem botas*  
 A6 - *quando é que a gente coloca as botas?* {levanta as palmas das mãos ao céu}  
 A7 - *quando ...*  
 A8 - *quando tá chovendo muito*  
 A9 - escuta nossa tá chovendo  
 {E procura a imagem da chuva entre as outras}  
 A10 - aqui {aponta a imagem da chuva}  
 A11 - está aqui então esse aqui é m(uito) muito muito difícil está vendo *ela pegou um guarda-chuva*  
 A12 - *a mamãe às vezes ela pega talvez um guarda-chuva* {insiste em mamãe e guarda-chuva}  
 E4 - <sim {acena com a cabeça} *e o papai*> [>] não {acena com a cabeça}  
 A13 - <hein quando e(le)> [<]  
 A14 - <e o papai não> {acena com a cabeça} sim, são as mamães que às vezes têm guarda-chuvas  
 A15 - *e as botas quem coloca as botas é você né?*  
 E5 - *sim {sorri}*  
 A16 - *sim eu sei que você tem botas* {ri}  
 E6 - *xxx botas {aponta para os seus pés}*  
 A17 - ah sim sim botas  
 E7 - a mamãe xxx pra nós  
 A18 - está chovendo olha está chovendo  
 E8 - e xxx {aponta para os seus pés}  
 A19 - *e a mamãe ela coloca as botas pronto quando chove né quando o tempo muda chove*  
 E9 - *e a mamãe [e] coloca botas*

Aqui, o objetivo do adulto é fazer a criança adivinhar a palavra “chuva” a partir de uma definição (A2: é a água que cai do céu) e da ilustração sobre a qual ele pensa que a criança poderá fazer uma inferência (A3: a menina o que ela tem?, A6: quando é que a gente coloca as botas?). A resposta é finalmente dada pelo adulto, apresentada na forma de um enunciado completo com uma modulação no segundo caso (A8: tá chovendo muito) e depois pela apresentação de um outro indício, o guarda-chuva (A11: ela pegou

---

tu vois elle a pris un parapluie / A12 - *maman des fois elle prend peut-être un parapluie* {insiste sur maman et parapluie} / E4 - <oui {hoche la tête} *et papa*> [>] non {hoche la tête} / A13 - <hein quand i(l)> [<] / A14 - <et papa non> {hoche de la tête} bah ouais c'est les mamans des fois qui ont des parapluies / A15 - *et les bottes qui met les bottes c'est toi hein ?* / E5 - oui {sourit} / A16 - *oui je sais qu(e) t'as des bottes* {rit} / E6 - *xxx bottes {pointe ses pieds}* / A17 - ah ouais ouais des bottes / E7 - *maman xxx à nous* / A18 - *il pleut regarde il pleut* / E8 - *et xxx {pointe ses pieds}* / A19 - *et maman elle met les bottes voilà quand il pleut hein quand il fait mauvais il pleut* / E9 - *et maman [e] met bottes /*”.

um guarda-chuva), que ele vai, em seguida, relacionar com a experiência pessoal da criança (A12: a mamãe às vezes ela pega talvez um guarda-chuva). Essa referência parece fazer sentido para a criança, pois lhe permite passar de uma situação genérica a uma experiência específica (FRANÇOIS, 1989) e explica, sem dúvida, a introdução pela criança, na sua retomada em E4, de um novo referente (“papai”). O adulto permite, assim, que a criança experimente um nome empregado de forma descontextualizada na denominação e de forma contextualizada na evocação pessoal. O restante do diálogo mostra a tentativa da criança de construir outros enunciados a partir de diferentes elementos que circulam entre os dois participantes (as botas, mamãe, ele mesmo). Embora E6, E7 e E8 sejam enunciados incompletos, E9, que é uma retomada do enunciado A19 do adulto, construído após a produção de palavras isoladas pela criança, está completo.

Se a criança não produziu a palavra esperada “chuva” ao final do diálogo, ela pôde, entretanto, construir uma significação a partir dos elementos conhecidos, provenientes de sua experiência pessoal. Na verdade, considerando que os conhecimentos da criança são o resultado de um processo de apropriação que se materializa durante a troca nas retomadas e nas interpretações verbais e não verbais do adulto, as aprendizagens linguageiras vão depender da maneira como o adulto inscreve seu discurso em relação aos conhecimentos já adquiridos pela criança, à sua participação e ao seu interesse (GUIRAUD, 2017; MASSON *et al.*, 2017). Essa inscrição do diálogo na história da criança se faz através da narração marcada pelo recurso à subordinação em “quando” (portanto, a um elemento de complexidade sintática), ainda que a criança não seja capaz de produzir esse tipo de construção. Em nossa opinião, é ao mesmo tempo o gênero do discurso (relato de experiência pessoal) e a representação que o adulto tem das supostas capacidades da criança que podem explicar a presença desse tipo de complexidade.

Esse diálogo oferece também à criança a possibilidade de fazer testes morfossintáticos. Em muitas repetições, a palavra “botas” foi produzida pelo adulto de diferentes maneiras: “botas” (A5, A16), “as botas” (A6, A15), “coloca as botas” (A19). Na criança, observa-se que essa palavra é produzida de forma incompleta e isolada em E3 e após um segmento incompreensível em E6, até ser produzida após o *filler* [e] e em um enunciado com núcleo verbal (E9).

A análise efetuada sobre os excertos mostra que uma focalização sobre os fenômenos interdiscursivos combinada a uma descrição linguística estrutural lançam luz sobre as modalidades de aquisição em uma criança com grande dificuldade de aquisição



da linguagem. As retomadas, pela criança, de um conjunto de discursos que o cercam, mostram assim a elaboração de sua linguagem e seu pensamento, sustentado pelo andamento do adulto.

### 2.1.2 Adulto-criança típica

No caso das conversações espontâneas entre o adulto e a criança típica, a evocação da experiência pessoal constitui o mesmo tipo de contexto à construção dialógica da significação, sobretudo pela circulação entre os locutores dos elementos formais a eles associados. Veremos como os fenômenos de retomadas, de ecos dos discursos precedentes, e principalmente do interlocutor, constituem um apoio para a criança na construção de seus enunciados.

O excerto abaixo apresenta uma troca espontânea entre uma criança de 2 anos e 5 meses e uma observadora. O adulto pergunta à criança sobre um machucado em sua testa.

*Excerto 3: SOP., 2 anos e 5 meses*

A94 - o que você fez aí?<sup>22</sup>

S94 - [e] [e] *cerca*

A95 - *com a cerca?*

S95 - sim

A96 - *você se machucou na cerca?*

S96 - sim [vea] *machuquei [a] cerca*

A97 - hum *você se machucou na cerca*

Quando o adulto solicita a narração de um evento passado, a criança responde com um lexema precedido de um elemento vocálico (S94: [e] *cerca*). O adulto reformula esse lexema acompanhado da morfologia apropriada (A95: *com a cerca*). Essa reformulação não contém um novo elemento de significação, a palavra circula entre os dois interlocutores e somente a sua “roupagem” morfológica é modificada. É apenas após essa troca, na qual os dois locutores concordam sobre o objeto do discurso, que o adulto propõe uma verbalização do evento potencial usando um enunciado sintaticamente estruturado, reinvestindo a palavra proposta inicialmente pela criança e respondendo à sua própria questão (A96: *você esbarrou na cerca*). A significação proposta pelo adulto através desse

---

<sup>22</sup> Original em francês: “A94 - qu’est-ce que tu as fait là ? / S94 - [e] [e] *barrière* / A95 - *avec la barrière?* / S95 - ouais / A96 - *tu t’es cognée dans la barrière* / S96 - ouais [vea] *cognée [a] barrière* / A97 - hum *tu t’es cognée dans la barrière*”.

enunciado é retomada pela criança em um enunciado com sintaxe e lexemas idênticos, com testes nos elementos de morfologia gramatical (S96: sim [vea] esbarrei [a] cerca). Essa retomada em eco pela criança ilustra como esse tipo de produção do adulto se constitui como um apoio para suas próprias produções: a verbalização do adulto, que integra o elemento de significação anteriormente definido, é seguida aqui de um reinvestimento imediato do enunciado pela criança, que responde, então, à questão colocada pelo adulto no início do diálogo. O adulto reformula, em seguida, o enunciado da criança de forma idêntica, com os elementos morfológicos apropriados (A97). Esse encadeamento de enunciados, apresentando uma ressonância sintática (A96 a A97), parece se inscrever no que Du Bois (2014, p.1) nomeia como *dialogic syntax*:

A sintaxe dialógica abrange os processos linguísticos, cognitivos e interacionais envolvidos quando os falantes reproduzem seletivamente aspectos de enunciados anteriores, e quando os destinatários reconhecem os paralelismos resultantes e fazem inferências a partir deles. Seu reflexo mais visível ocorre quando um falante constrói um enunciado com base no enunciado imediatamente copresente de um parceiro dialógico<sup>23</sup>.

A estrutura sintática dos enunciados dos dois locutores apresenta paralelismos e nesse caso, esses mecanismos permitem à criança aproveitar as informações sobre a estrutura da língua e ao adulto responder às tentativas da criança. Entretanto, é interessante constatar que no seu enunciado, a criança retoma seu lexema de partida, mas modifica a forma do *filler* que o precede (de S94: [e] cerca à S96: [a] cerca). Essa retomada não é um eco simples ou uma repetição mecânica: ela apresenta traços de modificação de seu discurso anterior pela criança e não é estritamente idêntica ao enunciado do adulto. Nós consideramos esses fenômenos como indícios de um processo de aquisição em curso, à semelhança das observações de Guiraud (2017) sobre a aprendizagem do francês como segunda língua, no que se refere ao papel dos processos dialógicos interdiscursivos no interior do processo global de aquisição da língua-alvo.

Essa troca mostra como o adulto, reinvestindo os discursos anteriores, fornece para a criança os meios morfossintáticos e lexicais de que ela precisa para expressar a

---

<sup>23</sup> Texto em inglês: “Dialogic syntax encompasses the linguistic, cognitive, and interactional processes involved when speakers selectively reproduce aspects of prior utterances, and when recipients recognize the resulting parallelisms and draw inferences from them. Its most visible reflex occurs when one speaker constructs an utterance based on the immediately co-present utterance of a dialogic partner.”

significação que deseja transmitir. De um ponto de vista dialógico, nós podemos observar como uma apropriação, pelos dois locutores, do conteúdo informacional fornecido por ambos, por exemplo um reemprego de palavras, conduz à elaboração de um enunciado sintaticamente construído.

O excerto a seguir apresenta um diálogo entre uma mãe e seu filho com 2 anos de idade relatando um evento passado. Ele põe em evidência a forma como o adulto se apoia sobre as verbalizações da criança para lhe propor enunciados sintaticamente mais longos, com os elementos morfológicos apropriados, enquanto prossegue o diálogo adicionando elementos informacionais para manter uma conduta narrativa. Esse excerto ilustra como a criança se apropria dessas informações e assume seu papel de conarrador.

*Excerto 4: RAP., 2 anos*

- E1 - [didike]<sup>24</sup> {olhando um boneco do Mickey} oh [anoεj]<sup>25</sup>  
A1 - uma orelha  
{E pega o boneco em sua mãos e o observa}  
E2 - [ekate]<sup>26</sup>  
A2 - *ela estava quebrada essa orelha e o que aconteceu depois? ... o que o papai fez?*  
E3 - [epawe]<sup>27</sup>  
A3 - *ele consertou a orelha*  
E4 - [eke]  
A4 - *sim ele consertou o papai consertou a orelha do Mickey ele colocou um pouco de cola ...*  
{E manipula o boneco enquanto a observa}  
E5 - sim  
A5 - hum  
E6 - [økɔn]  
A6 - *hum ele colocou a cola o papai*  
E7 - [akɔn]  
A7 - hum

No começo dessa troca, a criança inicia um diálogo sobre o seu boneco (E1: [didike] oh [anoεj], E2: [ekate]). O adulto interpreta e reproduz esses elementos em um

---

<sup>24</sup> Original em francês: “E1 - [didike] {en regardant une figurine de Mickey} oh [anoεj] / A1 - une oreille {E prend la figurine dans ses mains et la regarde} / E2 - [ekate] / A2 - *elle était cassée cette oreille et qu’est-ce qu’i(l) s’est passé après ? ... qu’est-ce qu’il a fait papa ?* / E3 - [epawe] / A3 - *il a réparé l’oreille* / E4 - [eke] / A4 - *oui il a réparé papa a réparé l’oreille de Mickey il a mis un peu de colle ...* / {E manipule la figurine tout en la regardant} / E5 - oui / A5 - hum / E6 - [økɔn] / A6 - *hum il a mis de la colle papa* / E7 - [akɔn] / A7 - hum”.

<sup>25</sup> N.T.: A produção da criança [anoεj] apresenta proximidade sonora com a construção “une oreille” (uma orelha), produzida pela interlocutora no enunciado posterior.

<sup>26</sup> N.T.: A produção da criança [ekate] apresenta proximidade sonora com a construção “elle était cassée” (ela estava quebrada), produzida pela interlocutora no enunciado posterior.

<sup>27</sup> N.T.: A produção da criança [epawe] apresenta proximidade sonora com a construção “il a réparé” (ele consertou), produzida pela interlocutora no enunciado posterior.

enunciado construído e continua o diálogo solicitando a narração de um evento passado (A1: uma orelha, A2: ela estava quebrada essa orelha e o que aconteceu depois ?... o que o papai fez ?). A sequência da troca ilustra, através de fenômenos intediscursivos, como os dois interlocutores reinvestem o discurso do outro para conduzir essa narração. Esses reinvestimentos permitem ao adulto propor à criança os elementos de morfossintaxe que ela ainda não domina nos enunciados que produz. Em E3, a criança responde à questão do adulto e então inicia a narração (E3: [epawe]). O adulto (A3) reformula o enunciado da criança com os elementos da morfologia apropriados e reinsere o elemento de significação “orelha” que circula entre os dois locutores desde o começo do diálogo (A3: ele consertou a orelha). A criança completa, em seguida, o discurso do adulto com um novo elemento (E4: [eke]). A primeira parte do enunciado seguinte do adulto (A4) resulta, então, da coconstrução de um enunciado mais longo e de sua significação no diálogo: o adulto insere o discurso precedente da criança em um enunciado construído (A4: papai consertou a orelha do Mickey [...]), seu enunciado faz, então, eco ao discurso anterior da criança (E3 e E4) assim como ao seu (A3). O discurso do adulto comporta, portanto, ao mesmo tempo elementos de reformulação formal (morfossintaxe) e elementos informacionais. O adulto continua seu enunciado descrevendo um novo evento (A4: [...] e ele colocou um pouco de cola). A apreensão pela criança dos elementos propostos ou reformulados pelo adulto está ilustrada em suas retomadas (A4: [...] ele colocou um pouco de cola – E6: [økɔn] e A6: ele colocou um pouco de cola – E7: [akɔn]). O fim desse excerto ilustra como a criança e o adulto utilizam a retomada ao mesmo tempo para chegar a um acordo sobre um elemento informacional (a utilização da cola) e para chegar a um acordo sobre o aspecto formal. Com efeito, em E6, a criança retoma o sintagma nominal proposto pelo adulto em A4 (“um pouco de cola”) precedido por um *filler* (E6: [økɔn]). Em A6, o adulto retoma essa produção da criança, inserindo-a em um enunciado que recupera os elementos informacionais precedentes. Essa retomada parece, então, se centrar sobre os aspectos morfossintáticos dessa produção (A6: hum ele colocou a cola o papai). A criança retoma, então, novamente esse sintagma nominal, mas precedido de um elemento vocálico diferente (E7: [akɔn]) e, de novo, sem adicionar informações novas.

Essa sequência ilustra o papel da retomada no adulto e na criança de um ponto de vista dialógico, na aquisição da conduta narrativa de experiências passadas: adicionar elementos com base no que o outro diz, e de um ponto de vista estrutural, na aquisição de aspectos morfossintáticos. Desse ponto de vista, as retomadas desses dois interlocutores

parecem se enquadrar em duas categorias: dialógicas e estruturais. Considerar as retomadas pelo seu papel na aquisição de condutas discursivas e de aspectos estruturais permite descrever os processos interacionais de aquisição da linguagem em sua dualidade dimensional: funcional e formal.

## **Conclusão**

A abordagem dialógica e a abordagem linguística da aquisição consideram, ambas, que a interação é o constituinte fundamental do funcionamento linguageiro. Toda interação carrega a marca dos discursos anteriores: todo enunciado está ligado aos enunciados já produzidos, ouvidos em diferentes contextos. Observar esses fenômenos das retomadas parece eficaz para vislumbrar os processos de aquisição da linguagem.

Uma análise combinada, baseada na dimensão estrutural da linguística da aquisição e na dimensão funcional da abordagem dialógica, permite compreender o valor, o papel e a função dos diálogos adulto-criança nos processos de aquisição dos aspectos morfossintáticos da linguagem, indissociáveis das condutas discursivas e dialógicas nas quais se inserem. A complementaridade das contribuições de Bakhtin e de Vigotski parece ser essencial para melhor apreender a complexidade do funcionamento dos processos interacionais da aquisição da linguagem e da multiaspectualidade da aquisição linguageira de maneira mais geral.

Assim, quando o adulto retoma o discurso da criança, se adaptando às suas supostas capacidades e adicionando sua experiência, ele se inscreve na sua zona de desenvolvimento proximal. Como nós observamos nos excertos, essas retomadas adaptadas podem, às vezes, levar a criança a modificar seu discurso, levando em consideração o discurso do adulto. Parece-nos, então, que esse fenômeno de dinâmica nos discursos pode se aproximar do que Guiraud (2017) descreve ao mobilizar a noção de dialogismo interdiscursivo para descrever certas interações informais entre professores e alunos de francês como língua estrangeira. Assim, o fato de se situar na zona de desenvolvimento proximal da criança implica, para o adulto, levar em conta os discursos precedentes da criança e se dirigir a ela, fazendo eco aos enunciados anteriores para responder às suas tentativas de produções linguageiras. Finalmente, descrever um processo de aquisição da linguagem está intimamente ligado à posição do linguista sobre o funcionamento linguageiro. Desse ponto de vista, as contribuições cruzadas do

dialogismo de Bakhtin e do interacionismo de Vigotski, enriquecidas pelas noções de andaimento de Bruner e de interações languageiras adaptadas de Lentin, levam de fato o linguista a considerar os fenômenos interacionais no interior dos processos de aquisição da linguagem. O cruzamento dessas abordagens pode apenas permitir a descrição de toda complexidade e riqueza apresentadas por esses fenômenos interacionais da aquisição.

## REFERÊNCIAS

BAKHTINE, M. (VOLOCHINOV, V, N). *Le marxisme et la philosophie du langage: Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Traduit du russe et présenté par Marina Yaguello. Préface de Roman Jakobson. Paris: Minuit. 1977.

BAKHTINE, M. *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil, 1970. Traduit du russe par Isabelle Kolitcheff. Paris: Éditions de Seuil, 1998.

BAKHTINE, M. Les genres du discours. In: BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. Traduit du russe Alfreda Aucouturier. Préface de Tzvetan Todorov. Paris: Gallimard, 1984.

BENDER, C. Bakhtinian Perspectives on “Everyday Life” Sociology. In: BELL, M. M.; GARDINIER, M. *Bakhtine and the Human Sciences*. London: Sage Publications, 1998. pp.181-195.

BERTIN, T. *Grammaticalisation du langage de l'enfant: processus interactionnel d'appropriation des articles et des clitiques sujets chez des enfants francophones entre 1 et 3 ans*. Thèse de doctorat, Nancy: Université Nancy 2, 2011.

BERTIN, T. Rôle des reprises dans l'acquisition des articles et des clitiques sujets chez des enfants francophones âgés de 2 à 3 ans. *TRANEL - Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, Neuchâtel, n. 60, p.21-31, 2014.

BRES, J. Dialogisme: éléments pour l'analyse. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, OpenEditions Journals, n. 14-2, 2017. Disponible sur <https://journals.openedition.org/rdlc/1842>. Consulté le 20 octobre 2020.

BRES, J., VERINE, B. Le bruissement des voix dans le discours: dialogisme et discours rapporté. *Faits de langue*, Paris, n. 19, p.159-169, 2002.

BRONCKART, J. P. Activité langagière, genres de textes et types de discours. Enjeux acquisitionnels. In: ESPINOSA, N.; VERTALIER, M.; CANUT, E., *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. Paris: L'Harmattan, 2014. p.25-50.

BRUNER, J. S. *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire*. Paris: PUF, 1983a.

BRUNER, J. S. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton, 1983b.

- CANUT, E.; BOCEREAN, C.; MUSIOL, M. How Do Adults Use Repetition? A Comparison of Conversations with Young Children and with Multiply-Handicapped Adolescents. *Journal of Psycholinguistic Research*. Springer Verlag, n. 41-2, pp.83-103, 2012.
- CANUT, E.; VERTALIER, M. Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition. In: ESPINOSA, N., VERTALIER, M., CANUT, E. *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. Paris: L'Harmattan, 2014. p.85-116.
- CANUT, E.; MASSON, C.; LEROY-COLLOMBEL, M. Efficience de l'étayage dans les pratiques professionnelles: effets sur le développement du langage d'enfants atteints de déficience intellectuelle. *Langage et Pratiques*, Lausanne, p.69-86, 2017.
- CANUT, E.; MASSON, C.; LEROY-COLLOMBEL, M. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage. De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Paris: Hachette Éducation, 2018.
- CHAYNE, J. A.; TARULLI, D. Dialogue, Difference and Voice in the Zone of Proximal Development. *Theory & Psychology*, London: SAGE Publications, n. 9-1, pp.5-28, 1999.
- CLARK, E. V. Interaction et acquisition des mots. In: BERNICOT, J., VENEZIANO, E., MUSIOL, M., BERT-ERBOUL, A. *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris: L'Harmattan, 2010. p.25-43.
- CLARK, E. V. Conversation et reformulation dans l'acquisition du langage. *TRANEL - Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, Neuchâtel, n. 60, p.7-17, 2014.
- DA SILVA, C. *Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement langagier*, Thèse de doctorat, Paris-Neuchâtel, 2014.
- DE PONTONX, S.; LEROY-COLLOMBEL, M.; MASSON, C.; MORGENSTERN, A. Transmission et élaboration du langage dans le dialogue. In: MORGENSTERN, A.; PARISSÉ, C. *Le langage de l'enfant: de l'éclosion à l'explosion* [en ligne], Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2017. p.27-40.
- DE PONTONX, S.; LEROY-COLLOMBEL, M.; MORGENSTERN, A. How Mother and Child Co-(Re)Construct Non-Conventional Productions in Spontaneous Interaction. *First Language*, London: SAGE Publications, v. 2, n. 39, pp.220-242, 2019.
- DE WECK, G. Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie/orthophonie, *TRANEL - Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, Neuchâtel, n. 38, p.25-48, 2003.
- DE WECK, G.; SALAZAR ORVIG, A. L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus*, OpenEdition Journals, 2019. Disponible sur <https://journals.openedition.org/corpus/4173>. Consulté le 20 octobre, 2020.

DE WECK, G.; SALAZAR ORVIG, A.; REZZONICO, S.; VINEL, E.; BERNASCONI, M. The Impact of the Interactional Setting on the Choice of Referring Expressions in Narratives. *First Language*, London: SAGE Publications, n. 39-3, pp.298-318, 2019.

DEBAISIEUX, J. M.; VERTALIER, M. Apports de la linguistique de corpus à l'étude de la langue parlée et du langage adressé à l'enfant: syntaxe et rapport oral-écrit. In: ESPINOSA, N.; VERTALIER, M.; CANUT, E. *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. Paris: L'Harmattan, 2014. p.51-84.

DU BOIS, J. Towards a Dialogic Syntax. *Cognitive Linguistics*, Berlin: De Gruyter, n. 25-3, pp.359-410, 2014.

FRANÇOIS, F. Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. *Enfance*, Paris: PUF, n. 42-1, p.39-47, 1989. Disponible sur [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1989\\_num\\_42\\_1\\_1877](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1989_num_42_1_1877) Consulté le 20 octobre 2020.

FRANÇOIS, F. Dialogue, jeux de langage et espace discursif. In: FRANÇOIS, F. *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1990. p.33-112.

FRANÇOIS, F. *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres: recueil d'articles 1988-1995*. Lyon: Éditions de l'ENS, 2005.

GUIRAUD, F. Dialogisme, discours familiaux et apprentissage du français en classe. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, OpenEditions Journals, n. 14-2, 2017. Disponible sur <https://journals.openedition.org/rdlc/1885>. Consulté le 20 octobre 2020.

KARMILOFF, K.; KARMILOFF-SMITH, A. *The Developing Child. Pathways to Language: From Foetus to Adolescent*. Cambridge M.A: Harvard University Press, 2001.

LENTIN, L. Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant. *Langue Française*, Paris: Larousse, n. 27, p.14-23, 1975.

LENTIN, L. *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. Paris: ESF, 2009. [1998]

MASSON, C.; LAVERDURE, S.; CALDERARO-VIEL, C. Etayage de l'adulte et multimodalité: étude exploratoire des modalités d'interaction dans le cadre d'une prise en charge d'un enfant avec retard de langage. *TRANEL - Travaux neuchâtelois de linguistique*, Neuchâtel, n. 66, p.143-156, 2017.

MASSON, C.; DA SILVA GENEST, C.; CANUT, E., CAET, S. Usages de corpus oraux pour l'étude de l'acquisition du français langue maternelle. In: BENZITOUN, C.; REBUSCHI, M. *Les corpus en sciences humaines et sociales*, Nancy: Collection MSHL, 2020. p.15-48.

NELSON, K.E.; DENNINGER, M.M.; BONVILLIAN, J.D.; KAPLAN, B.J.; BAKER, N.D. Maternal Input Adjustments and Non-Adjustments as Related to Children's



Linguistic Advances and to Language Acquisition Theories. *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts (Advances in Discourse Processes, Vol 13)*, Université du Michigan: Ablex Pub. Corp. pp.31-56, 1984.

PETERS, A.M. Fillers Syllables: What is their Status in Emerging Grammar? *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 28-1, pp.229-242, 2001.

SALAZAR ORVIG, A.; GROSSEN, M. Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et Société*, Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, n. 123-1, p.37-52, 2008.

SALAZAR ORVIG, A.; MARCOS, H.; MORGENSTERN, A.; HASSAN, R.; LEBER-MARIN, J.; PARES, J. Dialogical Beginnings of Anaphora: the Use of Third Person Pronouns before the Age of Three, *Journal of Pragmatics*, Oxford: Elsevier, n. 42, pp.1842-1865, 2010.

SALAZAR ORVIG, A.; MARCOS, H.; CAET, S.; CORLATEANU, C.; DA SILVA, C. *et al.* Definite and Indefinite Determiners in French-Speaking Toddlers: Distributional Features and Pragmatic-Discursive Factors. *Journal of Pragmatics*, Oxford: Elsevier, n. 56, pp.88-112, 2013.

SALAZAR ORVIG, A. Dialogue et interaction au cœur de la réflexion sur l'acquisition et la pathologie du langage, *TRANEL - Travaux neuchâtelois de linguistique*, Neuchâtel, n. 66, p.5-26, 2017.

SALAZAR ORVIG, A. Premiers pas dans le futur: hypothèses dialogiques. In: AZZOPARDI S.; OPPERMAN, E. (Eds) *Regards croisés sur le futur en français et dans différentes langues romanes*, LINX 77-2, Université Paris Nanterre, 2018. p.65-92.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations ontogéniques et psychologiques. In: REUTER, Y. *Les interactions lecture-écriture*, Berne: Peter Lang, p.155-173, 1998.

TOMASELLO, M. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge M.A: Harvard University Press, 2003.

VENEZIANO, E. Effects of Conversational Functioning on Early Language Acquisition: When both Caregivers and Children Matter. In: BOKUS, B. *Studies in the Psychology of Child Language*. Essays in Honor of Grace Whales Shugar, Warsaw: Matrix, pp.47-69, 2005.

VENEZIANO, E.; PARISSÉ, C. The Acquisition of Early Verbs in French: Assessing the Role of Conversation and of Child-Directed speech. *First Language*, London: SAGE Publications, n°30-3/4, pp.287-311, 2010.

VION, R. Du sujet en linguistique. In: VION, R. *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction*, Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 1998. p.189-202.

VION, R. Polyphonie énonciative et dialogisme. *Congrès International Dialogisme, Langue, Discours, Montpellier*, 2010.

VYGOTSKI, L.S. *Thought and Language*. (Newly revised, translated, and edited by Alex Kozulin). Cambridge (Massachusetts): The M.I.T. Press, 1986. [1934].

VYGOTSKI, L.S. Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société Française*, n. 52-2, p.35-45, 1995. [1934]

WALLON, H. *Les Origines de la pensée chez l'enfant*, Paris: PUF. 1945.

### **Declaração de autoria e responsabilidade pelo conteúdo publicado**

Declaramos que todas as autoras tiveram acesso ao corpus de pesquisa, participaram ativamente da discussão dos resultados e revisaram e aprovaram o processo de preparação da versão final do artigo.

Tradução de Rosângela Nogarini Hilário – [ronogarini@gmail.com](mailto:ronogarini@gmail.com)

Revisão técnica de Alessandra Del Ré – [del.re@unesp.br](mailto:del.re@unesp.br)

*Recebido em 31/01/2020*

*Aprovado em 23/10/2020*

## **ANEXO**

### **Convenções de transcrição**

{ }: informações contextuais e não verbais

xxx: segmentos incompreensíveis

( ): fenômenos ou segment não produzido

[ ]: fenômeno ou segmento não ortográfico

< > [>] [<]: marcadores de sobreposição de enunciados

(.): pausa curta no interior de um turno de fala