
CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA COMUNICAÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA:

**Elementos para uma análise semântica e pragmática de
redacções de alunos da segunda fase do ensino primário**

Maria Alcina Almeida Lajes

Introdução

A nossa comunicação é extraída de uma dissertação de doutoramento a apresentar na U.E.R. de Psychologie et Sciences de l'Education de l'Université de Toulouse-Le Mirail.

Tendo em conta o papel da língua (escrita) na aprendizagem, particularmente no insucesso escolar dos alunos pertencentes sobretudo aos meios mais desfavorecidos, tentamos contribuir para uma reflexão num domínio que tem merecido um grande interesse mas que carece de estudos sistemáticos.

O estudo situa-se numa área interdisciplinar que abrange a psicologia, a sociologia e a linguística.

O nosso objectivo consiste em expor alguns dos resultados obtidos. Estabeleceremos as principais diferenças (ou invariantes) interindividuais observados na gestão da língua (escrita), a partir de uma análise:

Contribuição para o estudo da comunicação escrita da criança

1. Semântica e pragmática que tem como modelo conceptual a teoria dos actos ilocutórios de Searle e também as teses de Anscombe, Aston, Berrendonner, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni;
2. Linguística propriamente dita, quer dizer, os diversos indicadores de força ilocutória, baseando-nos em diversas teses de linguistas portugueses.

O trabalho subjacente ao nosso estudo é feito em Lisboa. A amostra foi intencionalmente desenhada para tirar conclusões com validade estatística. De um conjunto de 1200 redacções, recolhidas em diversas áreas de Lisboa, seleccionámos aleatoriamente 240, para proceder a uma análise quantitativa mais elaborada.

Toda a análise efectuada permitiu ventilar os resultados pelas variáveis: idade, sexo, tipo de ensino (oficial/particular) e status social.

O estudo permitiu identificar as tendências dominantes e comuns na comunicação escrita das crianças (7-13 anos):

1. Os actos ilocutórios mais frequentes;
2. As estruturas mais utilizadas.

No âmbito da presente comunicação limitar-nos-emos a apresentar três das dez principais conclusões da análise de redacções de crianças da 2ª fase do Ensino primário.

Organizamos a nossa comunicação em duas partes.

Primeiramente, na introdução, apresentamos muito sucintamente: 1) amostra; 2) metodologia; 3) hipóteses.

Seguidamente, propomos as três conclusões, isto é, três tendências dominantes e comuns na comunicação escrita.

Lembremos que a língua escrita sobretudo tem um lugar relevante como *mediador* (instrumento) de conhecimento e como *objecto* de estudo,

na *Escola*. Por exemplo, J. Simon (1973, p. 377) sublinha que a "Escola valoriza sobretudo a língua escrita". Flanders (1970), por sua vez, também sublinha que "Ensinar é falar".

Tendo em conta o papel da língua (escrita) na aprendizagem, mais particularmente no insucesso escolar dos alunos pertencentes geralmente aos meios sociais mais desfavorecidos, as variações das produções linguísticas diferenciadas têm tido hipóteses teóricas diferentes: 1) até aos anos 60, a falta de "capacidade verbal" é explicada pela teoria nativista (cf. Carthy (1952), Loban (1953), Deutsch (1965)...); 2) a partir dos anos 60, a ideia de determinismo social vem substituir a noção de falta de capacidade verbal ou dom (cf. Bernstein, Bordieu e Passeron, Boudon, Baudelot e Establet...); 3) a "explicação" a partir dos anos 70, parece dever procurar-se na natureza das "interacções verbais", na escola (cf. em Portugal, Pedro, 1982)⁽¹⁾.

1. Amostra

- Quatro grupos de idade, a saber: 7/8 anos (n = 67); 9 anos (n = 53);
10 anos (n = 72) e 11/13 anos (n = 48)⁽²⁾;
- 120 rapazes e 120 raparigas;
- 120 alunos do ensino oficial e 120 do ensino particular;
- três estratos sociais: meio I (baixo), meio II (médio) e meio III (alto).

É conveniente sublinharmos que na definição dos estratos sociais seguimos a classificação de B. Zazzo e de M. C. Hurtigue (1969).

2. Metodologia⁽³⁾

2.1. Unidades da análise

Notemos que a unidade de análise, para nós, é o *enunciado*, isto é, uma ocorrência de frase o que na tradição anglo-saxónica é respectivamente denominado por *token* e *type*⁽⁴⁾.

Como procedemos ao tratamento do *corpus* e mais precisamente de cada texto escrito pelas crianças?

Segmentámos cada texto⁽⁵⁾ em vários enunciados que veiculam tal ou tal acto de linguagem. Trata-se, na verdade, de atribuir a um locutor tal ou tal intenção, por exemplo:

- saudar
- interrogar
- afirmar

explicitada por meio de, por exemplo:

- formulas performativas
- questões
- frases declarativas

de modo a produzir sobre o destinatário um *certo efeito*, numa situação determinada.

2.2. Grelhas ou descritores

Os dados quantitativos foram obtidos através da aplicação de diversas grelhas ou instrumentos heurísticos às 240 redacções que constituem o nosso *corpus*.

Importa lembrar que as grelhas de análise semântico-pragmática e linguística propriamente dita são construídas a partir das cinco categorias de

actos ilocutórios de Searle (1972, 1980): assertivos ou representativos, directivos, promissivos ou comissivos, expressivos e, enfim, declarações.

Tendo em vista uma análise mais detalhada, recoremos também à classificação proposta por Aston (1977), como complemento ao modelo da sub-classe das asserções de Searle.

Assim, as asserções de Searle são subdivididas em *asserções*, *afirmações*, *asserções relatadas*, no sentido de Aston (1977) que definiremos mais adiante.

Repare-se que ao modelo de Aston, que acabámos de mencionar, acrescentámos também as *informações*⁽⁶⁾, baseando-nos no conceito semântico específico dos verbos de opinião (cf. D. Ducrot 1972a, p. 266), que também definiremos mais adiante.

As grelhas de análise linguística propriamente dita dizem respeito às realizações linguísticas de tal ou tal acto ilocutório, tendo em conta a sinonímia do signo ilocutório.

Sublinhemos que estas duas análises são complementares.

3. Hipóteses

Na nossa análise formulámos as seguintes hipóteses:

- Hipótese I – Os actos de linguagem (ou as realizações linguísticas) aparecem hierarquizadas e, em virtude do tipo de comunicação escrita, os actos mais frequentes são as asserções ou afirmações (no sentido de Searle).
- Hipótese II – A comunicação escrita das crianças no que diz respeito aos actos realizados (ou às realizações linguísticas utilizadas) apresenta diferenças estatisticamente

significativas segundo o aparelho diferencial: idade, sexo, tipo de ensino e meio social.

Observação: no âmbito desta nossa comunicação, podemos apenas ilustrar, com alguns exemplos, as diferenças estatisticamente significativas (aplicando o teste do X^2) segundo o dispositivo diferencial. Encontramos diferenças significativas para os valores de .05, .01, e .001.

1. Na realização de, por exemplo:

- informações (actos assertivos);
- asserções (actos assertivos);
- pedidos de informação (actos directivos);
- expressão de "votos" ou "desejos" (actos expressivos).

2. Na utilização de, por exemplo:

- adjectivos;
- verbos subjectivos
- verbo "amar" ("amar 1" – emprego psicológico
- e "amar 2" – emprego volitivo);
- fórmulas performativas de declaração.

4. Apresentação das conclusões

1ª Conclusão – (1ª transparência) – A comunicação escrita reflecte a influência das "exigências sociais".

Quadro 1 (2ª transparência)

Percentagem de utilização dos diversos actos das classes das declarações, expressivos e promissivos

Declarações	
* Frequência elevada do emprego da <i>data</i> -	98.5%
* Nome substitui a função da assinatura -	2.5%
Expressivos	
* Expressão da hostilidade pouco frequente -	2.5%
* Frequência de "saudações" (por exemplo, "Bom dia!", "Adeus!", "Como está?") -	13.3%
Promissivos ou comissivos	
* Ameaças muito pouco frequentes -	3.3%

Como se pode observar no quadro 1, o emprego da *data* representa uma frequência muito elevada (98.5%). Inversamente, a *assinatura* representa uma frequência muito baixa (2.5%). Repare-se que, no caso das crianças, as funções da assinatura são preenchidas pelo *nome*.

Lembramos que a *data* e a *assinatura* fazem parte da classe das declarações, na taxonomia de Searle. Por meio das declarações estabelece-se a relação entre o conteúdo proposicional e a realidade (cf. Searle, 1982, p. 57).

Por outras palavras, trata-se de actos que dependem dos "factos institucionais" (cf. Récanati, 1981, p. 91).

A *data* serve para dotar um documento de um "poder jurídico" (no sentido de Ducrot, 1972a) com valor de declaração.

Contribuição para o estudo da comunicação escrita da criança

A função da *assinatura*, aposta a um documento, é de referir aquele que está implicado na enunciação, isto é, o locutor (cf. Austin, 1970, p. 85 e Ducrot, 1984, pp. 194-195).

Note-se que nós chamamos "Exigências sociais" as exigências da *Instituição Escolar*.

Na verdade, cada criança é solicitada diariamente a escrever o nome e a data em cada redacção, ditado, mais precisamente nas várias práticas escolares.

Quanto à situação de comunicação na *escola* é certo que os performativos do tipo "*Escrevam a data*" e "*Escrevam o nome*" ajudam a criança não só a "interiorizar" mas também a "produzir" o uso de certas formas com valor de declaração.

Além disso, os Programas do Ensino Primário prescrevem a utilização de formulários dos serviços tais como os correios (por exemplo, vales ou telegramas...) ou a redacção de cartas no 1º ano da 2ª fase (cf. p. 93 e passim) e no 2º ano da 2ª fase (cf. pp. 55-61 e passim).

É conveniente assinalar que também encontramos uma elevada frequência de declarações que revelam a *influência de leituras* (por exemplo, as fórmulas de abertura "Era uma vez"...), mas que não apresentamos no âmbito desta comunicação, devido aos limites do tempo de que dispomos.

Actos expressivos⁽⁷⁾ – expressão da hostilidade: os resultados revelam uma baixa ocorrência (5%) das *críticas, imprecções, insultos e queixas* com destinatário, consideradas ilícitas na Instituição Escolar.

As crianças gerem o código (língua) com prudência, no interior da escola, onde a "lei das conveniências" (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 125), proíbe certos empregos ou obriga a atenuar, em certas circunstâncias, por razões de delicadeza, a brutalidade de certos propósitos.

Na verdade, dizer tudo, na escola, é um acto difícil porque existem filtros que põem obstáculos às intenções dos alunos, no domínio da gramaticalidade ilocutória em relação às enunciações "desapropriadas".⁽⁸⁾

Durante o recreio, porém, ouvimos "insultos rituais" (cf. Labov, 1978) ou "palavrões" (cf. Gaignebet, 1980).

Actos promissivos ou comissivos – ameaças⁽⁹⁾: se considerarmos as ameaças também uma espécie de actos ilícitos, na Instituição Escolar, não nos podemos admirar da baixa frequência (3.3%). Acrescentaremos que mesmo as raras ameaças são utilizadas através de estratégias de carácter enunciativo que ilustraremos mais adiante.

Por exemplo, em português, Pedro (1982) regista ameaças no discurso pedagógico. Labov (1978, p. 323) relata exemplos de ameaças na narrativa de "experiências pessoais".

Actos expressivos–saudações: a frequência das saudações é de 13.3%. Repare-se que, por meio das saudações, o locutor manifesta o reconhecimento de outrem (cf. Flahault, 1978, pp. 62–63).

Notemos que as saudações de "encontro", por exemplo, "Bom dia!", "Como está?", são na maioria actos fictícios que emergem na abertura de rituais (por exemplo, nos diálogos entre a *planta* e o *passarinho* ou entre a *lua* e o *sol*).

Na verdade, a utilização de tais fórmulas performativas são previsíveis (na terminologia de Bernstein, 1975, p. 131), quando se trata de estabelecer a relação social e convencional.

Sublinhemos que nestes diálogos de discurso imaginário⁽¹⁰⁾, a solidão é um tema recorrente (cf. Clanché, 1977, pp. 130–131).

Apresentamos de forma esquematizada, no quadro 2, as diversas estratégias utilizadas nas enunciações ilícitas proferidas na ESCOLA.

Quadro 2 (3ª transparência)

Exemplos de estratégias enunciativas utilizadas

1. Enunciação lúdica:
ex.: Dia 1 de Abril. Lá fora dou-lhes [às colegas] 3 murros/ 4 pontapés/ 5 bofetadas.
2. Actos fictícios (discurso imaginário) no sentido de François (1984, pp. 103-115)
ex.: Se eu vou aí abaixo, tiro-te o pêlo todo.
3. Denegação
ex.: Mas eu não gozo.
4. Estruturas predicativas
ex.: Tu és mesmo burrinho
Essa professora é mesmo bruta.
5. Aforismos (2)
ex.: ... uma vez por acaso não faz mal.
6. Asserções "atenuadas"
ex.: *Tenho a impressão* de que eu os [pais] recusava porque também me tinham deixado só.

2ª Conclusão – (4ª transparência) – A comunicação reflecte mais uma subjectividade de tipo afectivo e avaliativo (axiológico ou não) que um saber comum ou préexistente

Quadro 3 (5ª transparência)

Percentagem de utilização das asserções e das afirmações de Aston

Assertivos	
* Frequência elevada das asserções de Aston	92.9%
* Fraca ocorrência das afirmações de Aston	4.2%
Exemplos das asserções de Aston:	
* <i>A minha</i> mãe é para mim a pessoa mais importante.	
* <i>Devem</i> ter frio.	
* E às vezes eu choro.	
* E o gatinho ficou a chorar.	

Os conceitos subjacentes à nossa classificação são o de *asserção* e o de *afirmação*, no sentido de Aston, (1977), conforme já anunciámos.

Segundo Aston (1977, pp. 477-478), quando se trata da asserção, o locutor reivindica (*claims*) um estado de coisas. Por outras palavras, a asserção privilegia um juízo subjectivo do locutor em relação ao conteúdo proposicional da frase enunciada.

Ora, o locutor relata (*reports*) um estado de coisas quando se trata da afirmação. Assim, definindo negativamente a afirmação em relação à asserção, podemos dizer que o locutor não faz um juízo subjectivo relativamente ao estado de coisas expresso na proposição (sentido semântico) da frase enunciada.

Note-se que Aston (cf. 478-479) estabelece esta distinção baseando-se nas asserções e nas declarações de Searle (1982).

Aston recorre também ao conceito de modalidade subjectiva versus objectiva de Lyons (1976) e de modalidade de Halliday (1976).

Contribuição para o estudo da comunicação escrita da criança

Entenda-se por modalidade, no sentido de Halliday, a forma de participação do locutor num enunciado. Esta participação pode ser "marcada" através de índices ou indicadores de natureza lexicogramatical (cf. Aston, *idem*, pp. 485-486).

Deste modo a modalidade subjectiva é "exibida" através de, por exemplo:

1. expressões avaliativas tais como "bom" e "importante";
2. verbos modais tais como "must" e "have to". Segundo Aston, "must" implica a ideia de obrigatoriedade sem compromisso.

Por sua vez, a modalidade objectiva pode ser "exibida", por exemplo, por meio de:

1. expressões factivas do tipo "como se sabe" ou "é verdade que";
2. certos advérbios operadores de afirmação ou asserção⁽¹¹⁾ tal como "evidentemente" (cf. Aston, *idem*).

É conveniente salientar que nós consideramos vários graus de *afirmação*, segundo a maior ou menor presença de marcas subjectivas do locutor (cf. quadro 4). Além deste "retoque" à classificação de Aston, nós acrescentamos também a classe das *informações* às três sub-classes de actos propostas por Aston, a saber asserções, afirmações e asserções relatadas⁽¹²⁾, a fim de recensear os enunciados do tipo "*O meu pai é sapateiro*".

Assim, nós entendemos por *informações* os actos em que a intenção do locutor pode ser parafraseada pelo princípio semântico seguinte: "Eu comunico-vos qualquer coisa que eu conheço por experiência pessoal". Ao contrário, as *afirmações* pressupõem o princípio semântico seguinte: "Eu comunico-vos qualquer coisa que pertence a um SABER COMUM ou PRÉEXISTENTE" (cf. Ducrot, 1972a, p. 266).

Quadro 4 (6ª transparência)

Exemplos dos vários graus de afirmação utilizados

- (i) Afirmações *fortes* sem qualquer marca de subjectividade.
exs:
* Nove vezes nove oitenta e um.
* Os esquimós vivem no polo Norte.
- (ii) Afirmações em que os índices de subjectividade são *palavras avaliativas*.
exs:
* O mar é uma *fonte de riqueza*.
* As guerras são uma *coisa horrível*.
- (iii) Afirmações em que os índices de subjectividade são deícticos de localização espacial, temporal ou de pessoa, isto é, *referências à enunciação*.
exs:⁽¹³⁾
* *Este* barco que vemos *aqui* anda à caça das baleias.
* A *árvore dá-te* os frutos para *te* alimentares.

3º conclusão - (7ª transparência) - A comunicação escrita reflecte uma subjectividade mais de tipo afectivo e avaliativo (axiológico ou não) que de tipo incerto, provável...

Quadro 5 (8ª transparência)

Percentagem de utilização dos diversos índices subjectivos de carácter afectivo e avaliativo

Frequência elevada das asserções de Aston (92.9%) modalizadas por: ⁽¹⁴⁾	
1. Advérbios intensificadores exs.: "muito", "tão", "tanto", "todo"	76%
2. Adjectivos subjectivos exs.: "lugar <i>calmo</i> " e "casa <i>arranjadinha</i> "	71.7%
3. Verbos subjectivos exs.: "... me <i>agrada</i> o meu ursito de trapo".	58.3%

Como se pode observar nos quadros 5 e 6, as crianças empregam preferencialmente os modalizadores de asserção (de Aston) de tipo afectivo ou avaliativo (axiológico ou não) que de tipo incerto, provável...

Como já referimos anteriormente, o "juízo subjectivo" do locutor em relação ao conteúdo assertado pode ser "exibido" através de certos índices ou indicadores de asserção (de Aston).

É de salientar que a análise dos aspectos qualitativos põe em evidência certas características comuns às crianças, quando se trata do uso dos índices pouco frequentes. Por exemplo, entre os *verbos de opinião* (actividade mental) tais como "julgar", "tencionar", "achar" ..., o emprego mais frequente é o do verbo "achar" (13/15 casos). Na verdade, o Português Fundamental (cf. Tomo II, p. 435), fornece-nos uma frequência muito elevada sobretudo da forma "eu acho".

Os "distanciadores" tais como "parecia" ou "parece" são utilizados para marcar a fraca adesão do locutor, quando se trata, por exemplo, de comunicar sobre os ovnis ou os habitantes de outros planetas...

É importante notar que o tipo de "pedido" feito às crianças pode "artificialmente explicar" a ausência de asserções fortes, atenuadas e todo o juízo orientado no eixo de carácter incerto, provável, reticente, visto que a frequência dos verbos subjectivos, e nomeadamente do verbo "gostar", é muito elevada.

No quadro 6, propomos as percentagens assim como alguns exemplos dos modalizadores menos frequentes.

Quadro 6 (9ª transparência)

Baixa frequência dos seguintes modalizadores:⁽¹⁵⁾

1. VERBOS

- | | |
|---|------|
| - MODAIS - DEVER - (modalidade não deôntica)
ex.: DEVE ser muito bom escrever livros. | 7% |
| - OPINIÃO ("ACTIVIDADE MENTAL")
ex.: EU PENSO que serei um bom engenheiro. | 6.3% |
| - FACTIVOS
ex.: EU SEI que fui também baptizada no... | 2.5% |
| - ILOCUTÓRIOS ASSERTIVOS ou REPRESENTAT
ex.: EU DIGO ⁽¹⁶⁾ que gosto dos dois e é verdade. | 1.7% |

2. ADVÉRBIOS

- | | |
|--|-------|
| - CONTINGÊNCIA
ex.: ÀS VEZES à hora do recreio... | 13.5% |
| - AFIRMAÇÃO/NEGAÇÃO
ex.: CLARO que eu ia de elevador. | 9.4% |
| - DÚVIDA
ex.: e TALVEZ ganhar alguma. | 3.5% |

5. Conclusões

A partir das três conclusões apresentadas, interessa realçar que:

1. Se trata de três tendências dominantes e comuns da comunicação escrita da criança.
2. Estes resultados devem ser validados, por isso não são mais do que um ponto de partida para outros estudos.
3. Na comparação dos nossos resultados com outras pesquisas (que não referimos no âmbito desta comunicação) no que diz respeito aos modalizadores de asserção (de Aston), tivemos em conta, entre outros, Bernstein, 1975, pp. 93-94; Labov, 1978, pp. 131-134; François e *ali*, 1984, pp. 207-210⁽¹⁷⁾.
4. A baixa frequência dos *indicadores* de asserção (de Aston) orientados no eixo da subjectividade de tipo incerto, provável... pode significar que:
 - * a criança não conhece e não compreende;
 - * a criança compreende mas não emprega no seu discurso;
 - * a criança conhece e utiliza mas noutras situações⁽¹⁸⁾.

Em suma, é preciso admitir que a criança (como o adulto) possui um conhecimento passivo (*versus* activo) de certas estruturas, de certas palavras.

5. A elevada frequência dos indicadores de asserção (de Aston) orientados no eixo da subjectividade de tipo afectivo, avaliativo pode ser devido, como já referimos, a um "artifício" do pedido (cf. nota 5).
6. Como era de esperar, por um lado, pelo tipo de comunicação escrita e, por outro lado, pela aceitação do pressuposto teórico – existem actos mais fundamentais do que outros – os actos ilocutórios aparecem hierarquizados (1ª hipótese é confirmada),

com frequências muito elevadas de asserções (de Aston) e de declarações.

7. No âmbito desta comunicação, limitámo-nos a ilustrar com alguns exemplos as variações significativas, segundo o aparelho diferencial (a nossa 2ª hipótese é confirmada, só em parte).

No que toca as diferenças significativas é importante assinalar que o nosso *pedido* (cf. nota 5) provocou textos diferentes:

- contos de fadas, fábulas... (discurso imaginário irreal, no sentido de François e *ali*, 1984, pp. 103-115).
- narrativas de "experiências pessoais" tais como aniversários, passeios, ... (discurso imaginário real, no sentido de François e *ali*, *Idem*).

Assim, o emprego de certos índices ou indicadores (de Aston), por exemplo, advérbios, adjectivos, depende do tipo de conteúdo comunicado.

Observemos as duas sequências discursivas:

1. "Carochinha linda e formosinha" ou "Raposito era brincalhão, atrevido e manhoso".
2. Na minha casa, estudo, jogo à bola e, às vezes, trato dos passarinhos" ou "Na segunda feira, levanto-me, lavo os dentes, visto-me..."

Como se pode verificar em (2), a sucessão dos ritos quotidianos não deixa margem ao "estremecimento" de tipo afectivo e portanto ao emprego dos adjectivos, dos verbos subjectivos, dos advérbios intensificadores, por exemplo⁽¹⁹⁾.

NOTAS

- (1) Nós seguimos a classificação proposta por Esperet 1982 (1ª ed. 1979), pp. 12-70; ver também Esperet 1980, pp. 22-40; ver, enfim, Stubbs, 1983, p. 9 e passim.
- (2) Repare-se que "n" remete para os efectivos.
- (3) Sublinhemos que as exigências da segmentação nos levaram a recorrer:
 - 1) aos conceitos de "coordenação", de "frase ligada" e, enfim, de "justaposição", de Bally (1944) e retomados por Ducrot (1972, pp. 117-121);
 - 2) às descrições, em detalhe, dos conectores tais como "mas" (cf. Ducrot e *ali* 1980, pp. 93-130), "se" (hipotético) (cf. Ducrot, 1972 a, pp. 176-192) e "porque" e "visto que" (cf. Ducrot 1972 b, pp. 30-34);
 - 3) "leis ou regras de encadeamento de enunciados" de Anscombe (1980, pp. 104-106).
- (4) Cf. por exemplo, O. Ducrot 1980, (Introdução) e Récanati (1981, pp. 12-37).
- (5) Chamaremos texto à redacção escrita pelas crianças com base no nosso pedido: "Escrevam o que as crianças gostam de escrever, o que as crianças gostam de contar".
- (6) Trata-se das "informações" no sentido de Aston (1977) e não da função classicamente atribuída à linguagem.
- (7) Os actos expressivos têm como objectivo ilocutório exprimir um estado psicológico do locutor em relação ao estado de coisas denotado no conteúdo proposicional da frase enunciada (cf. Searle, 1982, p. 54).
- (8) Cf. Kerbrat-Orecchioni 1980, p. 260, nota 119 sobre a oposição entre a "gramaticalidade" (sintáctica), a "aceitabilidade" (semântica) e a "desapropriedade" (pragmática).
- (9) Lembremos que o objectivo ilocutório dos actos promissivos é de comprometer o locutor a adoptar um comportamento futuro em relação à acção expressa no conteúdo proposicional da frase enunciada (cf. Searle, 1982, pp. 53-54). Lembremos também que, segundo Searle (*Idem*, pp. 62-63), no caso da ameaça, o "comportamento futuro" do locutor denotado no conteúdo proposicional é desfavorável ao destinatário.

Contribuição para o estudo da comunicação escrita da criança

- (10) No sentido de François e *ali* 1984, pp. 103-115.
- (11) Empregamos aqui "afirmação" ou "asserção" no sentido de Searle. Repare-se que, segundo Searle, estes termos são sinónimos (cf. Searle 1972, p. 62-67 e *passim*).
- (12) No âmbito da nossa comunicação não nos referimos às "asserções relatadas".
- (13) Note-se que os deícticos "tu" e "te" remetem para um *destinatário ideal*; assim a criança pode reconhecer-se no lugar que lhe reservam os *manuals Escolares* (cf. Maingueneau, 1979, p. 48).
- (14) É de notar que seguimos a definição de verbos subjectivos de Kerbrat-Orecchioni (1980, pp. 100-115), de verbos psicológicos de Oliveira (1984), de adjectivos de Casteleiro (1981, pp. 53-74), de adjectivos subjectivos de Kerbrat-Orecchioni, *idem*, pp. 83-100), de advérbios intensificadores ou quantificadores de Celso Cunha e Lindley Cintra (1984, ed. 1978, p. 535).
- (15) É de notar que seguimos a definição de verbos modais de Pottier (1976, p. 39), de verbos de opinião (actividade mental) de Ducrot (1972, ed. 1980, pp. 266 e *sgs.*), de verbos factivos de Kerbrat-Orecchioni (1980, pp. 114), de verbos ilocutórios assertivos ou representativos de Searle (1982, pp. 52-52), de advérbios de frase e mais precisamente de advérbios assertivos de Borillo (1976, pp. 76-89).
- (16) Repare-se que as crianças não empregam os verbos ilocutórios assertivos ou representativos tais como "afirmar", "jurar"....
Nós permitimo-nos considerar o verbo locutório "dizer" no item reservado aos verbos assertivos.
- (17) Em virtude dos objectivos, dos efectivos e do modelo teórico serem diferentes apenas comparamos os aspectos qualifitativos.
- (18) Nós retomamos livremente a "explicação" de Stubbs, 1983, p. 26; ver também J. Simon, 1973, pp. 274-275.
- (19) Cf. Mollo, 1979, p. 231 e *sgs.*

BIBLIOGRAFIA

- Anscombe (J.-C.)** - "Voulez-vous dériver avec moi?" in *Communications* n° 32, Ed. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 1980, pp. 61-124.
- Aston (G.)** - *Comprehending value: aspects of the structure of argumentative discours*, Universidade de Bolonha, 1977.
- Austin (J.L.)** - *Quando dire, c'est faire*, Ed. Seuil, Paris, 1970, (1ª ed. Oxford, 1962).
- Bernstein (B.)** - *Langage et classes sociales*, Ed. de Minuit, Paris, 1975.
- Borillo (A.)** - "Les adverbes et la modalisation de l'assertion" in *Langue Française* n° 30, Larousse, Paris, 1976, pp. 74-89.
- Clanché (P.)** - *O texto livre*, Ed. Estampa, Lisboa, 1977, (1ª ed. Masparo, 1976).
- Casteleiro (J. Malaca)** - *A sintaxe transformacional do adjectivo*, Ed. INIC, Lisboa, 1981.
- Cunha e Cintra Lindley** - *Nova gramática do português contemporâneo*, Ed. sá da Costa, Lisboa, 1987 (4ª ed.).
- Ducrot (O.)** - *Dire et ne pas dire*, Hermann, col. "Savoir", Paris, 1972a (ed. 1980).
- , "De Saussure à la philosophie du langage", em introdução a Searle (J. R.) - *Les actes de langage*, Ed. Hermann, Paris, 1972, pp. 7-34).
- , et al. - *Les mots du discours*, Ed. de Minuit, col. "Propositions", Paris, 1980.
- , *Le dire et le dit*, Ed. de Minuit, Paris, 1984.
- Esperet (E.)** - *Langage et Origine sociale des élèves*, Ed. Peter Lang, Suisse, 1982, (1ª ed. 1979).
- Esperet (E.) et al.** - *Cahiers du C.I.E.L.E.*, Ed. Université de Toulouse I.e Mirail, Toulouse, 1982.
- Flahault (F.)** - *La parole intermédiaire*, Ed. du Seuil, Paris, 1978 (trad. em port. pela Via Editora, 1979).
- François (F.) et al.** - *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Ed. PUF, Paris, 1984.

Contribuição para o estudo da comunicação escrita da criança

- Gaignebet (C.)** - Le folklore obscène des enfants, Ed. G. P. Maisonneuve et Larose. Paris, 1980.
- Kerbrat-Orecchioni (C.)** - L'énonciation de la subjectivité dans le langage, Ed. Armand Colin, Paris, 1980.
- Lavov (W.)** - Le parler ordinaire, Ed. de Minuit, Paris, 1978.
- Matheus et ali** - Gramática da Língua Portuguesa, Ed. Livraria Almedina, Coimbra, 1983.
- Mollo (S.)** - A Escola na Sociedade, Ed. 70, Lisboa, 1979 (ed. fr. 1969).
- Pedro (E.)** - O discurso na aula, Ed. Rolim, Lisboa, 1982.
- Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo I, - Inquérito de Frequência**, Ed. INIC, CLUL, Lisboa, 1987.
- Programas do Ensino Primário**, Ed. do Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 1980.
- Récanati (F.)** - Les énoncés performatifs, Ed. de Minuit, Paris, 1981.
- Searle (J. R.)** - Les actes de langage, Ed. Hermann, col. "Savoir", Paris, 1972, 1^a ed, 1969.
- , Sens et expression, Ed. de Minuit, 1982 (1^a ed. 1979),
- Simon (J.)** - La langue écrite de l'enfant, Ed. PUF, Paris, 1973.
- Stubbs (M.)** - Langage spontané, langage élaboré, Ed. Armand Colin-Bourrelier, Paris, 1983 (ed. ing. 1976/78).
- Zazzo (B.) e Hurting (M. C.)** - "Définition des milieux et côté sociale" in Des garçons de 6 à 12 ans, Ed. PUF, Paris, 1969.