

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

MARCELE VIANA MACÊDO SANTOS

UMA LEITURA INTERACIONISTA DE NARRATIVAS ORAIS PRODUZIDAS
POR CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2012

MARCELE VIANA MACÊDO SANTOS

**UMA LEITURA INTERACIONISTA DE NARRATIVAS ORAIS PRODUZIDAS
POR CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição e Patologias da Linguagem

Orientador: Profa. Dra. Silvana Perottino

Coorientador: Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2012

Santos, Marcele Viana Macêdo.

S236l Uma leitura interacionista de narrativas orais produzidas por crianças do 1º ano do ensino fundamental / Marcele Viana Macêdo Santos, 2012.
84f: il. (algumas col.)

Orientador (a): Silvana Perottino.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, 2012.

Referências: f. 82-84.

1. Aquisição de linguagem. 2. Crianças – Linguagem. 3. Interacionismo – Aquisição de linguagem. 4. Teoria interacionista. I. Perottino, Silvana. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. T.

CDD: 401.93

Catálogo na fonte: Elinei Carvalho Santana – CRB-5/1026
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: A reading of interactionist oral narratives produced by children 1st year of elementary education.

Palavras-chave em inglês: Language acquisition. Interactionism. Childlike narrative.

Área de Concentração: Linguística.

Titulação: Mestre em Linguística.

Banca examinadora: Profa. Dra. Silvana Perottino (Presidente – orientadora), Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB), Profa. Dra. Maria Fausta Pereira de Castro (UNICAMP)

Data de defesa: 06 de dezembro de 2012.

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

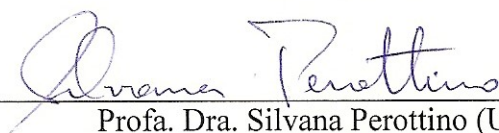
MARCELE VIANA MACÊDO SANTOS

**UMA LEITURA INTERACIONISTA DE NARRATIVAS ORAIS PRODUZIDAS
POR CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção de título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 06 de dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvana Perottino (UESB)
(Orientadora)



Prof. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB)



Prof. Dra. Maria Fausta Pereira de Castro (UNICAMP)

*À minha flor predileta: Ana Liz,
sempre fonte de força e inspiração de viver.*

AGRADECIMENTOS

À mestra Silvana, mais que uma orientadora, que com sua postura nobre e ética inabalável, se tornou uma verdadeira bússola que me abriu muitos caminhos. Obrigada por me instigar a pensar de forma diferenciada e, ainda mais, obrigada por me suportar na metamorfose de um novo sujeito, uma outra eu, marcada em todo este trabalho e na minha vida.

Aos professores da banca de qualificação: Nilton Milanez, obrigada por sua leitura cuidadosa e contribuição relevante na clarificação e aperfeiçoamento deste texto, além do carinho que me envolveu em muitas discussões e linda oportunidade de convivência. E Carla Salatti, com tamanho empenho e coração aberto se propôs a me ajudar polir minhas ideias e palavras, numa busca pela clareza e firmeza nas direções da escrita.

Aos professores do PPGLinpor serem modelos ímpares de dedicação e amadurecimento: Conceição Fonseca-Silva, Nirvana Ferraz, Nilton Milanez, Jorge Miranda, Jorge Viana, Adriana Lessa, Carla Salati, Edivânia Marian Oliveira, Cristiane Namiuti, Vera Pacheco.

À professora Maria Fausta Pereira de Castro, sempre disponível às sugestões de leituras e indicações em nossos encontros Brasil à fora, sempre com uma clareza e qualidade admirável em colocar-se, além de disponibilizar sua rica colaboração na definição desta trajetória, materializada na banca de defesa.

Aos meus colegas de jornada, que somente como quem tem amor à língua, chegamos aqui, superando todos os obstáculos que, individual ou coletivamente vivemos: Silvia Alencar, Iva Cota, Emanuelle Almeida, Antonieta Tigre, Clara Carolina, Thiago França, Najara Neves, Dilma Marta, Ricardo Pereira, Priscila Ribeiro, Luiz Carlos, Carlos Alberto e Danilo Santos.

Aos funcionários do PPGLin, destacando a parceria de Jonathan Izaias.

Aos Capes pelo apoio financeiro.

Aos alunos e professores da Escola Municipal Bem Querer, por, junto comigo viverem momentos de grandeza, acolhimento, carinho e imaginação, em especial a companheira de jornada a professora Luiza.

Às minhas amigas, cujo carinho não foi abalado por minha falta de tempo e omissão. Sem vocês, fico sem âncoras!

Ana Liz, Minha Mãe e Hiran, pelo apoio pela incondicional presença, compreensão e cumplicidade. Em todas as horas.

E agradeço a meu Paulinho, por ser quem é, por estar em minha vida e, principalmente comigo. Pelo seu amor. Obrigada confiança depositada em mim para começar, continuar, recomeçar e para concluir uma etapa antes de iniciar outra, segurando sempre em minha mão.

“Sou hoje um caçador de achadouros da infância.

Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos”.

Manoel de Barros

RESUMO

O objetivo deste trabalho é verificar a presença da narrativa no primeiro ano do ensino fundamental tanto na fala dos alunos quanto na da professora. Esta pesquisa acompanhou uma sala do primeiro ano de uma escola municipal de Vitória da Conquista (BA) durante um semestre letivo. As observações, gravadas em áudio, foram realizadas semanalmente e voltadas para as situações nas quais ou a professora ou os alunos contava ou lia uma história. Apresento inicialmente a concepção cognitivista que guiava o meu trabalho como fonoaudióloga e a minha proposta de pesquisa quando do ingresso no programa de mestrado em linguística da UESB, a qual estava voltada à categorização semântica de signos linguísticos na narrativa de crianças da última etapa da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, assim como a mudança ocorrida em virtude da realização de leituras orientadas a respeito da abordagem interacionista em aquisição da linguagem nas disciplinas do mestrado. Nos dois primeiros capítulos deste trabalho faço, então, uma breve discussão a respeito da teoria interacionista em aquisição da linguagem, retomando alguns conceitos fundamentais: o diálogo como unidade de análise (DE LEMOS, 2002), as mudanças de posição da criança na estrutura da linguagem (DE LEMOS, 1992; BOSCO, 2005; PEREIRA DE CASTRO & FIGUEIRA, 2006; LIER-DE VITTO & CARVALHO, 2008), a questão da ordem própria da língua (SAUSSURE, 1916/2006; DE LEMOS, 1995), a posição do investigador (CARVALHO, 2005, 2006), os estudos a respeito do estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança (PERRONI, 1992, DE LEMOS, 2001, SALEH, 2004). No terceiro capítulo, apresento uma análise dos episódios dialógicos ocorridos entre a professora e os alunos em torno do documento do ECA e do conto maravilhoso “João e Maria”, e, também, da escrita/desenho produzido pelos alunos. Em relação aos episódios dialógicos, o papel da professora é remeter os alunos aos textos pelos quais eles já circulam e de retomar o que eles falam, quando não há coincidência em termos da direção argumentativa esperada por ela, ampliando o universo discursivo no qual eles se inserem. Nesse sentido, os textos trazidos pelos alunos deixam em evidência movimentos da língua na sua fala -a atuação dos processos metafóricos e metonímicos-, os quais ganham uma textualidade na fala da professora. As narrativas individuais de onze crianças, realizadas a partir do desenho, indicam que as instâncias narrativas – narrador, personagens, autor – funcionam pelo efeito do texto sobre cada uma daquelas crianças, assim como o efeito do texto sobre o próprio texto, relativo, por exemplo, à expressão canônica inicial “Era uma vez” que instaura o narrador em terceira pessoa, e de intervenção de outros textos alheios à história que, por não estarem

ressignificados nas narrativas de algumas crianças, deixam à mostra buracos no tecido textual. Uma das conclusões deste trabalho diz respeito a questões trazidas pelo interacionismo e que puderam ser depreendidas mesmo no contexto de interação alargado da sala de aula: o sujeito que advém como efeito da linguagem e o papel da fala do outro/textos nessa constituição.

PALAVRAS-CHAVE

Aquisição de linguagem. Interacionismo. Narrativa infantil

ABSTRACT

The objective of this work is to verify the presence of narrative in students' and teacher's speech in the first year of elementary school. This research involved a group from the first year of a municipal school in Vitória da Conquista (BA) during one semester. The audio-recorded observations were held weekly and focused on situations in which either the teacher or the students told or read a story. Initially, I present the cognitive conception that guided my work as a speech therapist and my research proposal upon entering the master's program in linguistics from UESB, which was focused on the semantic categorization of linguistic signs in the narrative of children from the last stage of early childhood education and the early years of elementary school. I also describe the change occurred due to guided readings from the Masters' program about the interactionist approach to language acquisition. In the first two chapters of this work I present a brief discussion on this theory, picking up some key concepts: the dialogue as the unit of analysis (DE LEMOS, 2002), changes in the child's position in the structure of language (DE LEMOS, 1992; BOSCO, 2005; PEREIRA DE CASTRO & FIGUEIRA, 2006; LIER-DE VITTO & CARVALHO, 2008), the question of the proper order of language (SAUSSURE, 1916/2006; DE LEMOS, 1995), position of the researcher (CARVALHO, 2005, 2006), studies on the status of linguistic and discursive narrative in child's speech (PERRONI, 1992, DE LEMOS, 2001, SALEH, 2004). In the third chapter, I present an analysis of dialogic episodes occurred between the teacher and students around the ECA document and the wonderful tale "João e Maria", and also the writing / drawings produced by students. Regarding the dialogic episodes, the teacher's role is to refer students to texts they are familiar with and recap what they say, when there is no coincidence in terms of the argumentative direction expected by her, thus resulting in the expansion of their discursive universe. Based on that, the texts brought by the students reveal language movements in their speech – the accomplishment of metaphoric and metonymic processes – which gain textuality through the teacher's speech. The individual narratives of eleven children, as from drawings, indicate that narrative instances – narrator, characters, author – work by the effect of the text on those children as the effect of the text on the text itself. In some of the students' narratives there is intervention from other texts which are not related to the story, and because they are not re-signified they reveal gaps in the textual tissue. One of the conclusions of this work relates to issues brought by the interactionism which could be inferred even in the broader interaction context of the classroom: the subject who comes as an effect of language and the role of the other's speech/texts in this constitution.

KEYWORDS

Language acquisition. Interactionism. Childlike narrative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho Criança 01	61
Figura 2 – Desenho Criança 02	63
Figura 3 – Desenho Criança 03	64
Figura 4 – Desenho Criança 04	65
Figura 5 – Desenho Criança 05	67
Figura 6 – Desenho Criança 06	68
Figura 7 – Desenho Criança 07	69
Figura 8 – Desenho Criança 08	70
Figura 9 – Desenho Criança 09	71
Figura 10 – Desenho Criança 10	73
Figura 11 – Desenho Criança 11	74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	22
2.1 A TEORIA INTERACIONISTA EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM PERCURSO	24
2.2 A RELEITURA DE FERDINAND DE SAUSSURE	27
2.3 A CONSTITUIÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE NO INTERACIONISMO	33
2.4 O INVESTIGADOR QUE SE SITUA NO INTERACIONISMO	34
3 A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA PELO DISCURSO NARRATIVO”	39
3.1 DESENVOLVENDO O DISCURSO NARRATIVO OU TORNANDO-SE NARRADOR?	41
4 “ERA UMA VEZ: AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS”	45
4.1 A ESCOLA E A SALA DO PRIMEIRO ANO	45
4.2 ALGUNS EPISÓDIOS DIALÓGICOS	48
4.3 A PRODUÇÃO DO DISCURSO NARRATIVO	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	82

1 INTRODUÇÃO

Há exatos nove anos atuo na área fonoaudiológica, principalmente no acompanhamento terapêutico de crianças com os denominados problemas de linguagem. Minha atividade clínica sempre foi baseada na aplicação de testes objetivos, os quais guiavam minhas decisões terapêuticas. Estive sempre em busca de encaixar os meus pacientes em diagnósticos definidos, segundo etapas ou níveis de conhecimento linguístico-cognitivo esperado para determinada faixa etária.

Este foi o formato de fazer-fonoaudiológico que recebi na minha graduação e continuei a seguir nos anos subsequentes na minha prática clínica. Mas, depois de iniciar os estudos da linguagem, possibilitado a partir da minha aprovação no Programa de Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em março de 2011, conheci outra perspectiva teórica em aquisição da linguagem, o interacionismo. Esse acontecimento modificou a minha forma de interpretar as chamadas patologias de linguagem, bem como reconhecer o limite de atuação clínica baseada na avaliação de linguagem tradicional (com o uso de testes objetivos), pois pouco diziam da relação do sujeito com a linguagem e da direção terapêutica a ser tomada para cada caso.

No deslocamento entre teorias, ao conhecer os pressupostos Interacionistas, senti desconfortos, resistências e também, como em qualquer mudança, sofrimento. Estava deslocando-me de uma postura de clínico para voltar-me o olhar para a escola, numa mudança de abordagem tendo vistas a fala do sujeito.

Comecei a perceber que o que eu vinha buscando nas crianças que acompanhava na clínica era um saber sobre a língua, objetivada em fazer uma classificação de um saber, um conhecimento sobre a língua por parte delas. Mas qual o alcance do que realizava? O que as classificações das falas de crianças diziam, de fato, a respeito da linguagem do sujeito? Não soube responder. Talvez impregnada por ideias e concepções psicológicas e cognitivistas interessava o que a criança já apresentava em sua fala em termos de categorias da língua ou, ainda, como essa fala se aproximava do que era considerado normal em termos do desenvolvimento linguístico para a faixa etária da criança. Qual a concepção de linguagem que eu seguira na clínica fonoaudiológica e na pesquisa a qual me dedicaria no mestrado? Precisava começar, então, a refletir sobre o papel da linguagem, do outro clínico/investigador que eu estava tendo como guia.

Descrevo, a seguir, a proposta do projeto inicial submetido à seleção deste curso de mestrado para mensurar o deslocamento teórico por mim assumido, ressaltando, desde já, a

obrigatoriedade em seguir o rigor metodológico implementado pelas pesquisas da Psicologia Cognitiva, Psicologia do Desenvolvimento, voltadas a aplicação de testes padronizados nas crianças que, supostamente, participariam da pesquisa.

O título do trabalho apresentado no processo seletivo foi “*Análise do recurso de categorização semântica de signos linguísticos presentes na narrativa de crianças inseridas na última etapa da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental P*”, no qual já há uma auto-explicação de que a referência teórico-metodológica está nos estudos cognitivistas, explicitada nesse excerto do texto:

a perspectiva histórico-cultural traz uma forma particular de entender a relação entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento, visto que sustenta ser a sociogênese das funções psíquicas superiores a responsável pelo psiquismo humano” (VYGOTSKY, 2001, apud SILVA, 2010).

Entendendo o recurso semântico ‘categorização’ como eixo principal dos estudos, recorri à leitura de George Lakoff, célebre por sua obra intitulada “*Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*”(publicada em 1987 ainda sem tradução para o português). Nessa obra, ele afirma que não há quaisquer aspectos da capacidade do ser humano de racionalizar que escapem à categorização, a qual define como:

[...] um procedimento eficaz que utilizamos para ordenar nosso conhecimento; sem a categorização seríamos incapazes de identificar quaisquer repetições, quaisquer regularidades estruturais ou funcionais e a nossa experiência se tornaria uma continuidade de atos desconexos. [...] no plano metalingüístico-representativo, categorizar é explicitar algum tipo de procedimento suficiente para justificar o que conhecemos – uma teoria ou um conceito, por exemplo. (LAKOFF, 1987: tradução minha).

O objetivo geral do projeto era, então, analisar a manipulação do recurso categorização semântica de signos linguísticos presentes na narrativa de crianças inseridas na última etapa da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A problematização proposta na investigação levantava o questionamento sobre a relevância e a forma de manipulação da categorização especificamente no público definido.

O embasamento teórico naquele momento estava voltado às capacidades e às habilidades apresentadas pelas crianças no tocante à categorização, conforme a proposição de Celso Antunes (2001) que, ao dissertar sobre as habilidades operatórias que sustentam o

processo de desenvolvimento de inteligências, ressalta o fundamental suporte da linguagem na capacidade de seriar, classificar e categorizar.

Nessa proposição nota-se a fundamentação em Piaget (1983), pois é esse teórico quem indica, no seu estudo sobre o desenvolvimento do conhecimento no ser humano, as mudanças importantes que se dão no período entre o final da educação infantil e o início do ensino fundamental, quando a criança desenvolve a capacidade de perceber relações entre forma, tamanho e volume ao mesmo tempo, dispondo-as em categorias e isso se manifestaria posteriormente nas estruturas linguísticas produzidas, incluindo aí a sua capacidade de narrar.

Estava posto nesta investigação a crença de que a capacidade de categorizar era genuinamente humana, entrava como um dos reguladores da relação entre o sujeito e o meio. Nesse sentido, outro teórico, Vygotsky, foi alçado na compreensão do fenômeno da categorização, ressaltando que o processo de categorização reflete relações substanciais entre a formação da narrativa e a constituição de conceitos, mesmo não sendo este o cerne de sua discussão. É ele que salienta o fato de nenhuma outra habilidade ser tão fundamental ao pensamento, à percepção, à ação e à linguagem quanto a categorização.

A pesquisadora concebida neste projeto – que tomou outros rumos, outras formas, e principalmente outra perspectiva teórico-metodológica – estava em busca de mensurar, qualificar, quantificar e descrever um saber sobre a língua do sujeito investigado. Colocava-me em uma posição superior ao das crianças pesquisadas, e portanto, habilitada a identificar e descrever a etapa de desenvolvimento de linguagem que as crianças se encontraria.

Para este feito, formatei a coleta de dados fundamentada em uma adaptação do Exame de Linguagem TIPITI (BRAZ e PELLICCIOTTI, 1988), que sistematiza o teste de categorização. Esse recorte do exame linguístico avalia habilidades para organizar e categorizar vocábulos, permitindo ao avaliando organizar os eventos em áreas semânticas intermediado pelo examinador, facilitando a completa expressão da narrativa.

Encontrava-me nesse lugar teórico sobre a linguagem, e isso tinha, como se vê, um reflexo na minha prática clínica. Mas, no encontro com outra concepção de linguagem, língua e sujeito precisei ainda realizar uma outra mudança: não estaria mais colocando-me na posição de clinica-investigadora da narrativa de crianças com as denominadas patologias da linguagem. Como me propus deslocar-me para um outro espaço físico, a escola, tive ainda que me distanciar de outro paradigma da clínica, a questão do normal e do patológico, traduzida por um raciocínio simplista: na clínica, basicamente os sujeitos com incapacidades e, na escola, os padrões de normalidade em termos do funcionamento da linguagem. No entanto, não é disso que se tratava.

Passei, então, ao objetivo de analisar como a narrativa se apresenta na fala e na escrita das crianças do primeiro ano do ensino fundamental buscando o que a narrativa produzida por elas poderia dizer a respeito da relação criança-linguagem, da trajetória da criança na narrativa, especificamente no momento do 1º ano do ensino fundamental, ou seja, busquei marcas da captura da criança pelo funcionamento da língua.

A hipótese levantada neste trabalho seria de confirmar ou refutar a ideia de que a escola, assim como a clínica fonoaudiológica, entende a narrativa produzida pela criança como uma tradução do que se passa no seu pensamento. Essa narrativa seria um indício de como se encontra a cognição da criança, ou seja, como ela categoriza o mundo a sua volta, como organiza os acontecimentos em uma linha do tempo, como percebe as relações causais entre os eventos, além de perceber as diferenças entre ficção e realidade.

Para um deslocamento seguro entre teorias, me distanciei dos atendimentos clínicos por um período, amparada também por psicoterapia. Conversas, gravações, resumos, idas e vindas, juntamente com muitas leituras e releituras e longas horas de encontros com a Profa. Dra. Silvana Perottino, minha orientadora neste processo.

Em paralelo com os estudos de aquisição de linguagem sob a luz do Interacionismo proposto por Cláudia de Lemos, durante o primeiro semestre cursei as disciplinas Introdução aos Estudos da Linguagem e Filosofia da Linguagem.

Na primeira disciplina, a base de todos os estudos foi os pressupostos Saussurianos, com o estudo do Curso de Linguística Geral e demais textos ligados a este título. Ministrada pela Profa. Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva e Profa. Dra. Edivânia Gomes, a contribuição desta disciplina aos meus estudos foi substancial, já que pude reler o Curso de Linguística Geral, agora com um olhar dirigido e complementado pelas fomentações das professoras.

Os princípios da Linguística inaugurados por Saussure, que foram relidos e revistos por Cláudia de Lemos na década de 1990, assumiram uma entonação madura na associação com as profundas discussões das aulas.

A segunda disciplina, Filosofia da Linguagem, aconteceu ao mesmo período que a primeira, e foi ministrada pelos Prof. Dr. Jorge Miranda e Prof. Dr. Jorge Viana Santos. A primeira parte, conduzida pelo Prof. Dr. Jorge Miranda, teve um impacto forte nos meus estudos e em minha vida pessoal, pois, sempre tive uma relação negativa com esse conhecimento, o que me levou, por razão inespecífica, a ser avessa às leituras de cunho filosófico. No entanto, a forma de discutir filosofia peculiar do Prof. Dr. Jorge Miranda fez

com que, gradativamente, eu fosse me aproximando das leituras de Heidegger, Lévinas, Platão, entre tantos outros, com prazer e não mais repúdio e antipatia como antes.

Enfim, esta disciplina me colocou numa posição mais reflexiva e questionadora em busca de mais leituras que me impulsionassem ao entendimento do Interacionismo, ou seja, à visualização da linguagem de um ponto diferente do que eu vinha concebendo, me auxiliando no posicionamento teórico metodológico voltado à língua.

No trabalho de conclusão desta disciplina, elaborei um artigo cujo título foi “Heidegger, Levinás e Cláudia De Lemos: um diálogo entre a filosofia da linguagem e teoria de aquisição”, com objetivo de construir uma ponte entre as proposições da Filosofia da Linguagem e a perspectiva interacionista em Aquisição da Linguagem, o que resultou em um rico e construtivo diálogo, porém não conclusivo entre os textos. Este trabalho, junto com a perspectiva própria da disciplina, fez com que eu me deslocasse e, então, associasse ideias da Filosofia com o meu objeto de estudo: o Interacionismo na aquisição de linguagem.

A segunda parte da disciplina, ministrada pelo Prof. Dr. Jorge Viana, teve como foco abordar temas contemporâneos da filosofia da linguagem, como teorias da verdade e do significado, concepção de jogos de linguagem, dos atos de fala e de comunidade de comunicação – propiciou um posicionamento filosófico voltado às questões específicas ligadas à Linguística, trazendo a discussão a um Saussure que filosofa, cujos registros estão reunidos na obra “Escritos de Linguística Geral”¹. Tive a oportunidade de aprofundar pressupostos saussurianos, fundamentando a leitura de Cláudia de Lemos no intuito de teorizar o Interacionismo nos estudos de Aquisição da Linguagem.

O contato com outras perspectivas teóricas sobre a aquisição da linguagem foi fundamental, para isso, as professoras doutoras Adriana Lessa, Nirvana Ferraz e Carla Grilhero-Pires, me possibilitaram discutir as ideias inatistas em Aquisição da Linguagem e a perspectiva discursivamente orientada em Neurolinguística, o que me levou a confrontá-las com o conhecimento que eu vinha adquirindo a respeito da teoria interacionista, trabalhada aqui pela professora doutora Silvana Perottino, para, assim, alicerçá-los cada vez mais firme.

Por sugestão da minha orientadora, comecei a cursar uma disciplina da linha de Análise do Discurso, ministrada pelo Prof. Dr. Nilton Milanez. O início foi inseguro, mas, a partir das discussões ocorridas nas aulas, pude perceber que o intuito da professora em me sugerir fazer essa disciplina, estava muito além de um cumprimento dos créditos. Nessa disciplina, refleti sobre as diferentes concepções de sujeito das disciplinas científicas que

¹SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

vinham embasando o meu trabalho clínico e qual seria a noção de sujeito que poderia sustentar a partir do desenvolvimento da minha pesquisa.

Pude participar, durante essa disciplina, de discussões que tinham como ponto de partida o Saussure antes do Curso de Linguística Geral, o Saussure da literatura, da “Canção dos Nibelungos”, enfim, o Saussure antes de sistematizar a ciência Linguística e que tratava de discurso, de origem, da modificação dos nomes através dos tempos. Além disso, iniciei leitura de teóricos como Pêcheux, Foucault, Jaqueline Althier-Revuz, Eni Orlandi, Claudemar Fernandes, entre tantos outros e inclusive o psicanalista Jaques Lacan, o qual desempenha um papel fundamental na proposta interacionista nos seus desenvolvimentos mais recentes..

A reescrita do meu projeto inicial, cuja descrição já fiz, me fez considerar os deslocamentos necessários a serem realizados, que, no caso específico do mestrado, seria enquanto investigadora da fala da criança, tomada aqui não como um exemplar do conhecimento da criança sobre a língua e sim como referente à captura da criança pelo funcionamento da língua. A concepção de sujeito implicada aí não é a do sujeito psicológico ou epistêmico, mas sim um sujeito submetido ao efeito da linguagem, imerso em um processo de subjetivação(DE LEMOS, 2002, entre outros autores).

Conceber a mim, a investigadora, como alguém que, como as crianças que eu analisaria, encontra-se assujeitada à língua levou-me a outro desafio: o compromisso ético de não higienizar as falas das crianças ou me deixar levar por outras interpretações de cunho psicológico sobre as crianças. Portanto, na condição de investigadora estava também submetida a um funcionamento linguístico-discursivo que me é anterior. Na posição de investigadora não apreendo os processos constitutivos da fala da criança, os processos metafóricos e metonímicos, mas, sim, processos (metafóricos e metonímicos) que se encontram esquecidos e que retornam na relação de escuta que mantenho com a fala da criança (cf. CARVALHO, 2005, entre outros trabalhos).

O termo ‘fala da criança’ aqui se refere à perspectiva ilustrada por Lemos (2002), ressaltando que o que há de singular e heterogêneo nesta fala, que é recebido pelo investigador/adulto como ‘estranho’², é caracterizado, ao mesmo tempo, pelo não reconhecimento do próprio investigador/adulto nela e o reconhecimento da materialização da língua sob a forma de enigma.

²Lemos (2002) utiliza o termo ‘estranho’ para as falas das crianças que não obedecem à ordem da língua, entretanto é possível de ser dita, tratando como estranhamento ou enigma.

A fala enigmática aparece como impasse³ quando questiona o saber do investigador ou soa estranhamento, porém:

a condição de submetimento à fala da criança não tem nada a ver com uma tendência do pesquisador, nem de uma teoria particular: é preciso reconhecer que não é no nível individual que isso determina e que, portanto, não se trata de uma escolha. Trata-se de uma condição constitutiva da área e seu caráter é simbólico⁴ (LE MOS, 2002, p: 98).

Neste trabalho, o processo de deslocamento como investigadora da fala da criança foi marcado, então, por duas mudanças. Em primeiro lugar, passei da posição de quem procurava falhas na linguagem da criança por incapacidades relativas a um cérebro ou mente que funcionava mal para a consideração de que havia algo a dizer da relação singular que a criança mantém com a língua/fala do outro na sua trajetória pela linguagem. Além disso, outro desafio foi lançado: voltei-me para as falas de crianças não mais no espaço da clínica, mas no escolar, compreendido por uma escola pública municipal, localizada neste campus da Uesb e frequentada predominantemente por filhos de servidores vinculados a esta Universidade. Como o meu objetivo passou a ser buscar marcas na fala das crianças explicações para as mudanças que ocorrem na trajetória da criança pela narrativa e, para realizar isso, me aproximei das falas de crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

O processo de formulação deste trabalho foi marcado pelas retomadas das gravações realizadas em áudio, da leitura de transcrições das situações dialógicas entre crianças e professora, entre crianças e entre crianças e investigadora, ao lado de leituras e discussões sobre o arcabouço teórico do interacionismo. Tudo isso veio direcionar e iluminar os próprios passos da observação realizada na escola e da análise da constituição da narrativa pelas crianças.

No primeiro capítulo, busco situar a teoria interacionista em Aquisição de Linguagem, diferenciando-as de outras perspectivas da área, ressaltando o esforço do compromisso com a fala da criança depreendido por pesquisadores dessa linha.

No segundo capítulo, discuto a trajetória da criança pela narrativa, trazendo o primeiro trabalho a respeito da narrativa seguindo os pressupostos do interacionismo no final dos anos

³No texto de De Lemos (2002), há alusão ao termo “impasse” inicialmente utilizado por Silveira (2006) para se referir a algo que ainda não há explicação e que aparece na fala da criança, ou seja, o estranho ou enigmático.

⁴Lemos (2002) relaciona o simbólico diretamente com o compromisso com a fala da criança no interacionismo: “é simbólico, inscrição de um elemento que se impõe como referência que ordena diferenças no discurso. Sendo simbólico, sua “validade” não depende nem das pessoalidades nem do “gosto” da teoria das quais é logicamente anterior” (op.cit.p:98).

80, assim como outra importante pesquisa que a ele se seguiu, já no começo do ano 2000, mas na esteira do que foi desenvolvido nos anos 90 por Cláudia de Lemos.

No terceiro, encontra-se a constituição do lócus da pesquisa: caracterizo a escola na qual realizei a nossa investigação, os alunos e a professora do primeiro ano do ensino fundamental, bem como as propostas pedagógicas desenvolvidas durante o período em que acompanhei essa sala. Discuto as análises dos episódios dialógicos entre professora-alunos, alunos-alunos e investigadora-crianças, e das narrativas produzidas à luz das diretrizes interacionistas. Esse capítulo indica as marcas da constituição dos sujeitos como narradores em sua trajetória na/pela linguagem e na/pela narrativa.

E, finalmente, as últimas páginas deste trabalho trago considerações que foram formuladas ao longo do estudo, sem ousar serem conclusivas, mas procurando fechar algumas questões as quais me propus analisar.

2A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Elejo a aquisição da linguagem enquanto área da Linguística para encaminhar uma reflexão a respeito da narrativa na fala da criança. A discussão deste trabalho toma como base a abordagem interacionista, a qual compreende o processo de aquisição da linguagem como mudanças na relação da criança com a língua, caracterizadas como um processo de subjetivação na/pela linguagem e que implica o fato indiscutível, salvo avatares, de a criança tornar-se um falante da língua da sua comunidade linguística.

O Interacionismo vê o processo de aquisição da linguagem não como desenvolvimento, que toma a linguagem como um objeto de conhecimento, o qual a criança apreenderia aos poucos, iniciando por pequenos segmentos (sílabas, palavras) até chegar a sua totalidade (texto). Nesta perspectiva, a criança é capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que a antecede ou, em outros termos, a criança entra forçosamente na língua. Essa captura em muito se distancia da consideração da linguagem como um mecanismo interno inscrito na sua mente/cérebro – a Gramática Universal (GU) –, conforme propõe Chomsky, o qual seria deflagrado a partir do input linguístico recebido pela criança. Também se desvincula da ideia da existência de uma organização cognitiva anterior à linguagem que daria sustentação a essa última, como defende a hipótese desenvolvimentista em aquisição da linguagem.

Neste estudo busco acompanhar como se dá constituição da narrativa oral e escrita em crianças do primeiro ano do ensino fundamental a partir de considerações a respeito da proximidade entre aquisição de linguagem e infância, expressão esta que vem do latim, *infans*, *ántis*, que não fala, criança. Sustento neste trabalho a aquisição da linguagem como a passagem do *infans*, aquele que não fala, para sujeito falante (PEREIRA DE CASTRO, 2005), um processo que ocorre a partir de mudanças de posição da criança na sua relação com a língua (DE LEMOS, 1992, 2002, entre outros), nas quais está implicada a noção de captura da criança por um funcionamento linguístico-discursivo que lhe é anterior. Em relação à aquisição da escrita, considero, a partir dos argumentos apresentados por De Lemos (1998) e Bosco (2005) em seus estudos, que não se trata de um processo diferente da aquisição da fala, no sentido de que o último poderia ser visto como natural e o primeiro, ao contrário, como aquele que requereria a intervenção de um outro. Considero que a fala e a escrita são formas diferentes de se estar na linguagem e que, além disso, entre um e outro não há uma continuidade “natural”.

Em relação à narrativa oral da criança que frequenta o primeiro ano do ensino fundamental, parece haver consenso de que ela já seria capaz de constituir um fio narrativo, ou seja, de delinear as instâncias narrativas de uma história – narrador, personagens e autor (cf. PERRONI, 1992; DE LEMOS, 1998; SALEH, 2004). Em se tratando da narrativa escrita, o cenário pode ser outro em razão dos efeitos do processo de letramento em curso quando da entrada da criança no primeiro ano ou, ainda, ao modo como esse contato com a língua escrita vai se dando para a criança na escola. Nesse sentido, meu objetivo neste trabalho é verificar efeitos das narrativas na fala da criança, destacando as marcas mútuas tanto na fala da criança quanto na da professora.

Justifico meu interesse pela narrativa em razão de os textos narrativos terem uma presença marcante no currículo da educação infantil (BRASIL, 1998) e, também, ao fato reconhecido de a criança já se constituir como narradora de histórias quando da sua entrada no primeiro ano. Além disso, interessa-me investigar como estão configuradas as primeiras narrativas escritas por parte da criança, observando, então, as instâncias textuais, como o narrador, os personagens e o autor.

Adquirir a linguagem, ou melhor, ser capturado por um funcionamento linguístico-discursivo implica um processo de subjetivação que não se desvincula do fato de, por sua relação com a língua, o sujeito constituir-se como efeito de linguagem, tendo a língua uma anterioridade lógica a si. A captura da criança pelo funcionamento da língua, “tem o efeito de colocá-la em uma estrutura em que comparece o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes” (DE LEMOS, 2001, p. 29).

As mudanças de posição da criança nessa estrutura não implicam em superação de uma por outra – o que seria um caminho teleológico -, mas no deslocamento da criança por elas em decorrência de sua própria relação com a língua: na primeira posição, há dominância da fala do outro, na segunda, há dominância do funcionamento da língua e na terceira considera-se que é a posição do sujeito falante, que se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, por isso retomadas e reformulações são observadas. Lembro também que essa estrutura é a mesma em que se move o adulto, um já falante da língua.

Ainda há aqui destaque para a interpretação do outro falante como condição necessária para a efetivação do movimento inerente ao processo de aquisição nesta posição teórica. Ou seja, o adulto – o outro falante – retoma a fala da criança, buscando uma regularidade e ao retomar se dá o movimento de interpretação, retomar a fala da criança, ao ressignificá-la. Estes deslocamentos são as marcas da mudança da relação da criança com a língua, materializada na sua fala.

A narrativa é um marco no processo de captura da criança pela linguagem e no processo de subjetivação, pois narrar uma história de maneira autônoma (em que pesa, por exemplo, a questão de autoria) faz com que a criança seja vista como um falante proficiente de sua língua. Na perspectiva interacionista em aquisição da linguagem, no entanto, não está em jogo capacidades ou habilidades supostas na criança que poderiam torná-la apta a construir uma narrativa, mas sim mudanças de posição em uma estrutura, as quais dizem respeito a uma trajetória singular da criança pela linguagem, e que podem ser observadas em diversos domínios da linguagem, como na narrativa oral que discuto neste trabalho.

A base teórica interacionista em aquisição da linguagem permite com que possa descrever e discutir as narrativas ocorridas em sala de aula, assim como aquelas produzidas individualmente pelos alunos, sem cair ou na noção de que defende o apoio na capacidade reflexiva da criança para estruturar um texto narrativo coeso e coerente, ou, então, no conceito de se estar diante de uma criança que constrói hipóteses sobre o funcionamento da linguagem.

Sigo, a partir de agora, na discussão dessa teoria no campo de aquisição da linguagem com os esforços, pausas e desvios realizados, e que resultou, como se verá, na manutenção do compromisso com a fala da criança.

2.1A TEORIA INTERACIONISTA EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM PERCURSO

Os estudos em aquisição da linguagem são fortemente influenciados por teorias cognitivistas, cujas concepções tomam por base os estudos da psicologia do desenvolvimento.

Lier-deVitto e Carvalho (2008) apresentam de forma didática as divergências existentes nas teorias denominadas interacionistas. Indicam que, talvez por proximidade de nomenclatura, teorias diferentes, caso da teoria psicológica histórica-cultural, que inclui o papel do outro na aquisição da linguagem, e a perspectiva interacionista, objeto de discussão neste capítulo, são, muitas vezes, sobrepostas. Porém, como ressaltam as autoras, está em jogo nas teorias desenvolvimentistas sociointeracionistas o papel do outro social, enquanto que o interacionismo volta-se ao outro falante/adulto como instância de funcionamento da língua. E é justamente nesse ponto, na oposição entre o papel da fala do outro – instância de interpretação e representante da língua - e o papel do outro social, que se abre uma fenda do corte que separa o interacionismo dos demais modelos teóricos homônimos, os denominados sociointeracionismos.

O interacionismo inaugura um espaço de reflexão sobre a fala da criança e se apresenta como uma alternativa à noção de desenvolvimento da linguagem. Baseia-se na dependência dialógica entre o enunciado da criança e o do seu interlocutor adulto e, também, em um novo olhar para as mudanças que ocorrem na fala da criança. Estas não seriam decorrentes do desenvolvimento de um conhecimento sobre a linguagem por parte da criança, mas, sim, estruturais, vistas como resultantes da relação da criança com a língua e que implicam ora se situar no polo de dominância da fala do outro, ora no funcionamento da língua e ora na relação do sujeito com sua própria fala, sendo que não há uma superação, como destaca De Lemos (2002), pois a criança (assim como o adulto) pode se encontrar em mais de um polo em um determinado momento.

O interacionismo concebe a aquisição da linguagem como um processo de subjetivação (DE LEMOS, 2002, entre outros) em que a língua, a fala do outro e o sujeito que emerge dessas relações estão intrinsecamente ligados. A criança vem concebida nessa teoria como um corpo pulsional – diferente de organismo – que demanda interpretação (se endereça ao outro) e esse outro se vê na injunção de interpretar, ou seja, na posição de conferir forma, sentido e intenção às manifestações da criança, de ordem linguística ou não.

No debate em relação à nomenclatura ‘interacionismo’, dada ao arcabouço teórico desenvolvido no interior dos estudos em aquisição na linguagem, De Lemos (1999) ressalta que o termo já ficou afixado a sua obra e aos seus princípios, entretanto, a interação não deve ser entendida como comunicação entre a criança e o adulto e que a questão central de seu trabalho é o linguístico e não o psicológico ou o cognitivo.

Ao abordar esse ponto da discussão a respeito da nomenclatura da teoria, a autora ressalta que:

na verdade, se nunca foi feito nenhum gesto no sentido de deslocar esse rótulo, eliminando o pretexto que ele oferecia para que se ignorassem as questões de várias ordens que os trabalhos “interacionistas” punham em discussão, penso agora, retroativamente, que foi por causa do “outro”. Isto é, porque, a despeito das mudanças sucessivas promovidas pelos problemas encontrados a cada passo da teorização, o “outro”, ainda que redefinido, despojado do saber que lhe era suposto como intérprete da criança, ali permanecia como lugar primordial de inserção da criança no funcionamento da língua. Enfim, que outro nome dar a esse empreendimento que visa a língua que se instancia na fala da criança através de uma outra fala, de uma fala que a signifique como falante? (DE LEMOS, 1999, p.5).

Na exploração do percurso de teorização do Interacionismo assumido por De Lemos (LIER DE-VITTO; CARVALHO, 2008; DE LEMOS, 1999, 2002; LEMOS, 2002) é possível

marcar um divisor de águas, dois momentos distintos de formulação dessa proposta e que podem, a grosso modo, serem caracterizados como antes e depois o ano de 1992.

Em um primeiro andamento da teoria, De Lemos concebe o sujeito numa vertente piagetiana considerando como fundamental a ação da criança sobre o adulto e sobre o mundo: o que se apresenta é uma criança atuando junto com o adulto na construção da linguagem.

Ainda nesse momento do percurso, tanto De Lemos quanto outros pesquisadores que se engajaram nessa abordagem teórica em aquisição da linguagem passam a considerar os processos dialógicos entre o adulto e a criança e estabelecem o compromisso com a fala da criança de modo a não recorrer a sua higienização, um procedimento recorrente de outras abordagens ao buscarem o enquadramento ou a categorização da fala da criança em determinada etapa de desenvolvimento da linguagem, de acordo com a faixa etária ou quaisquer outros parâmetros.

Voltada ao compromisso com a fala da criança, De Lemos (1982) parte para a análise dos processos dialógicos, da relação entre a fala da mãe e da criança, e os classifica em três processos: o de especularidade, quando há enunciados antecedentes da mãe na fala da criança e/ou incorporação da fala da criança no enunciado da mãe; complementaridade, marcada pelo elo entre a pergunta da mãe e a resposta da criança, em que um enunciado vem a ser composto por partes das duas falas e, por fim, reciprocidade, quando a criança assume o papel da mãe e toma a iniciativa da interação.

No entanto, a análise do processo de especularidade levantou um questionamento: ‘o que há de subversivo na especularidade?’, o que haveria na fala da criança que perturbaria ou surpreenderia a relação dialógica? Essa inquietação trouxe ‘impasses’: (1) de duvidar do pressuposto de que a criança seria um indivíduo preparado para aprender a linguagem e (2) de procurar qual função cabe ao outro, à fala do outro. A alternativa proposta por De Lemos (2002) em responder à subversão da especularidade foi:

uma saída precária desse impasse [...] tratar esses enunciados iniciais como lingüisticamente indeterminados, indeterminação essa que incidia até mesmo sobre sua função comunicativa: quem fala e a quem (se) fala? Precária porque anunciava, sob a forma de uma falta que viria a ser preenchida, um momento em que a criança assumiria um discurso próprio e determinável, enquanto instanciava de um conhecimento lingüístico passível de descrição. Mantinha-se assim a língua como objeto de conhecimento e a relação com o outro materno como relação dual, provedora de fala, porém, não atravessada pela língua enquanto terceiro (DE LEMOS, 2002, p. 48-49).

Posso afirmar que De Lemos manteve, desde o início de suas formulações teóricas, uma escuta para a fala da criança. Esse compromisso mostra sua distância de teorias que buscam hierarquizar o suposto conhecimento linguístico por parte da criança.

O obstáculo em responder sobre o conhecimento da língua (ou a falta dele) trouxe à tona a proposição de que há algo na fala da criança, como no caso específico de falas insólitas - falas que estão na tensão entre o estranho e o familiar (PEREIRA DE CASTRO, 2001) -, que escapa à Linguística, às análises descritivas propostas por essa ciência. O que se mostra como subversivo, no entanto, não escapa à língua, pois, mesmo nesse lugar de tensão há relação significativa entre a fala da criança e a fala do adulto, e as leis de funcionamento da língua estão ali atuando e promovendo (res)significações.

Importante destacar que o interacionismo reconhece a importância de se retomar noções teóricas de três grandes estudiosos, Saussure e Jakobson, da linguística, e Lacan, da psicanálise, para viabilizar o entendimento das mudanças que ocorrem na fala da criança.

No seu artigo de 1992, De Lemos insere em sua proposta os processos metafóricos e metonímicos, estabelecidos por Jakobson e reelaborados por Lacan, e lhes atribui um estatuto explicativo para os arranjos singulares, muitos vezes insólitos, que apareciam na fala das crianças.

2.2 A RELEITURA DE FERDINAND DE SAUSSURE

Saussure e sua obra vem referido por Claudia De Lemos em razão de noções teóricas importantes desenvolvidas por esse estudioso, com destaque para sua definição de língua como um sistema de valor e da relação elegida da linguística com as outras ciências. Lemos (2002) aponta que Saussure estabeleceu esse liame de uma maneira bastante particular, isto é, para ele não era o caso de relacionar um campo a outro, mas de dar uma direção a essa relação, de ordená-la a partir da língua e da linguística (LEMOS, 2002, p.28)⁵.

A autora argumenta que a psicanálise francesa propôs uma revalorização da obra de Saussure, já que foi o psicanalista Jaques Lacan, com o intuito de socorrer a psicanálise de leituras reducionistas da obra de Freud, a revisitar os textos de Saussure e de Jakobson. Essa retomada dos escritos dos três autores citados por De Lemos (1992, p. 155) pôde trazer uma nova luz aos caminhos que estavam sendo trilhados na área de aquisição da linguagem:

⁵ Até certo ponto, a Claudia de Lemos estrutura a teoria interacionista pautada em pressupostos Saussureanos, até que Lacan torna-se o eixo do seu trabalho.

[...] de fato, a interpretação por parte de Lacan, dos conceitos linguísticos, equivale a uma reinterpretação radical dos mesmos, pois realça precisamente tudo aquilo que o campo da linguística havia recusado. Essas reinterpretações mostram a possibilidade de considerar algumas ideias de Saussure em Jakobson como uma via de distanciamento no que se refere aos enfoques sócio-interacionistas da aquisição de linguagem.

A implicação da ordem própria da língua – conforme professa Saussure - representou, sem dúvida, uma saída para o que vinha sendo feito na época, desistenciando-se da concepção da interação social na sua face com a cognição como sede da aquisição da linguagem, conforme professam as teorias sociointeracionistas (DE LEMOS, 2002; LIER DE-VITTO; CARVALHO, 2008).

Conceitos como a ordem própria da língua, a alteridade da língua bem como a sua anterioridade em relação ao sujeito, e também, os eixos associativo e sintagmático foram trazidos para a teoria interacionista em aquisição de linguagem por meio da leitura singular de Saussure empreendida por De Lemos.

De Jakobson, são tomadas as leis de funcionamento da linguagem, os processos metafóricos e metonímicos, que, para De Lemos (1991), é uma releitura que dinamiza a noção de sistema proposta por Saussure, quando Jakobson ressalta o “mistério do saber da própria linguagem” (DE LEMOS, 1991, p. 11) e relaciona os eixos sintagmático e associativo, respectivamente, aos processos metonímicos e metafóricos.

De Lemos (1995) destaca que a noção de sintagma vai além do nível sentencial e atinge o textual – o encadeamento no discurso, mantendo relação entre os sintagmas –, reforçando o grau de imprevisibilidade que evoca o ‘próprio da fala’, a liberdade de combinações propiciadas pelo eixo sintagmático, mas que se cruzam com as relações associativas, que se estabelecem fora do discurso, estas sim sedes da liberdade do falante (DE LEMOS, 1995, p. 12).

Para responder o que escapa à linguística, com o subsequente deslocamento para a psicanálise de Lacan, fez-se necessário para: entender o processo de subjetivação presente na aquisição da linguagem, na passagem de *infans* para sujeito falante, somada ao preceito de que há resistência por parte da criança à entrada na ordem da língua. De Lemos (1995) recorre a Lacan quando ele afirma que ‘a língua é causa de haver sujeito’, o que a leva a possibilidade de fazer da fala da criança um campo legítimo de indagação.

Para a psicanálise, criança não é somente um corpo biológico, orgânico, que requer cuidados básicos para sobreviver, é um corpo pulsional que demanda interpretação do outro, carimbando, então, o efeito da fala do outro no corpo da criança.

No interacionismo, há a escuta para a resistência da fala da criança à ordem da língua, e o investigador que aí se situa não se submete à metodologia descritiva a fim de traçar categorias presentes ou ausentes na fala da criança. Considera que a fala da criança porta um enigma e, se descrita em termos de categorias lingüísticas, fica perdido o compromisso com a fala da criança. Uma perspectiva de análise utilitarista de teorias linguísticas está comprometida com a necessidade de categorizar a fala da criança, transferindo o conhecimento sobre a língua, que na verdade está no investigador, para essa fala (CARVALHO, 2005).

Nos estudos em aquisição da linguagem, a indagação sobre como a criança se constitui como falante de uma língua remete ao mistério da significação:

o desejo de saber sobre a linguagem e sobre a língua nunca se desvincula do querer saber o que é saber a língua ou de como alguém, principalmente a criança, vem a significar, vem a saber a língua, como sistema se constitui e constitui como saber de alguém? (DE LEMOS, 1991, p: 8)

Para embasar essa indagação, De Lemos retoma a concepção de língua postulada por Saussure, vista como um sistema de valor. A língua está na massa falante (SAUSSURE, 2006, p. 92), ou seja, não é um objeto natural, como Chomsky afirma.

A língua traz em si a possibilidade de mudança lingüística, considerando, no entanto, que nem toda a variação se torna uma mudança. Nesse sentido, pode-se retomar um trecho do Curso no qual Saussure menciona a criança. Para ele, a fala da criança mostra-se diferente daquela do adulto, com “erros”, que ocorrem por conta de processos denominado analógicos. No entanto, essas palavras “criadas” pelas crianças não provocam mudanças na língua (SAUSSURE, 2006, p. 173), pois as mudanças se originam na massa falante sem que seja possível imputar a um falante específico a responsabilidade pela mudança na língua. A concepção de sistema da língua vigora na problemática da mudança, pois se uma palavra entra na língua, ela passa a estar em relação a outras e isso ocasionará o desaparecimento de outra de igual valor. Esse argumento de Saussure dá força a sua concepção de língua como tendo uma ordem própria, ou seja, de sua força no sentido de submeter os indivíduos ao seu funcionamento. Nessa direção é que o interacionismo argumenta a respeito da captura da criança pela língua e não o contrário.

Ainda na discussão a respeito da noção de captura, é fundamental enfatizar seu papel na empreitada do interacionismo para se distanciar de teorias desenvolvimentistas do campo da aquisição da linguagem. Ao ir contra a concepção de criança como um ser basicamente

social ou psicológico, e fazer vigorar a noção de criança como de um corpo pulsional o que se encontra é um corpo articulado na e pela linguagem. É o adulto que interpreta as manifestações da criança; ele é uma instância de funcionamento da língua, ou seja, um outro já capturado pelo funcionamento lingüístico-discursivo que fala com/para/da criança (LEMONS, 2002; DE LEMONS, 2002; LIER-DE-VITTO; CARVALHO, 2008).

A trajetória da criança na/pela linguagem implica no processo de subjetivação da criança, ou seja, tornar-se um sujeito falante pelo fato de se encontrar sob o regime da demanda de interpretação (por parte do outro, instância de funcionamento da língua) e do desejo (a falha na simbolização daquilo que falta causa o desejo). Não se trata de advir, então, como um sujeito psicológico ou como um sujeito intencional, mas como um sujeito que acede à fala pelo fato de se encontrar sob o regime da demanda e do desejo.

Deve-se admitir ainda, a partir do referencial teórico-metodológico adotado neste trabalho, que a fala da criança é heterogênea e imprevisível. Não há como ignorar a ocorrência da incorporação dos fragmentos advindos da fala do outro pela criança, processo que se dão por eles serem mais saliente perceptualmente ou corresponderem à manifestação de uma construção cognitiva geral prévia e, sim, pelo fato de que para cada criança esse efeito de linguagem se dá forma distinta, ou seja, não é previsível o que a criança incorpora da fala do outro. Há, além disso, instabilidade nos “erros” da fala da criança que inviabiliza sua descrição em termos de categorias da língua (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008:128).

A noção de o sujeito como efeito de linguagem está de acordo com o que Lacan propõe (DOR, 1989, p. 107):

[...] não somente o sujeito não é causa da linguagem, mas é causado por ela. O que quer dizer que o sujeito que advém pela linguagem só se insere nela como efeito; um efeito de linguagem que o faz existir para logo a seguir eclipsá-lo na autenticidade de seu ser [...]

Para o interacionismo a noção de mudança é essencial e De Lemos sustenta o processo de aquisição da linguagem como estando ancorado em mudanças de posição em uma estrutura, didaticamente esquematizadas por três posições ou três polos: na primeira posição, predomina a fala do outro, na segunda, o funcionamento da língua e, na terceira posição, a escuta da criança para sua própria fala/do outro.

Pode-se entender ainda que, em relação ao processo de subjetivação, na primeira posição ocorre a alienação da criança à fala do outro. Aqui há presença de fragmentos de textos ausentes, o que indica a predominância do processo metonímico das leis de

funcionamento da linguagem (JAKOBSON, 2010), ou seja, segmentos de textos oriundos de situações interativas anteriores são retomados e ressignificados na fala da criança. Entretanto, mesmo alienado há um distanciamento da à fala do outro. Distanciamento este compreendido com condição necessária para se tornar um sujeito falante.

Na segunda posição, há predominância do polo da língua, e nela aparecem os erros, que seria uma característica marcante dessa posição. O erro é entendido não como indício de organização da linguagem, como defendem autores cognitivistas na qual se notaria um conhecimento acerca das regras estruturais da língua, mas, sim, resultado de um equívoco, próprio do funcionamento da língua, que indica justamente não haver um conhecimento da língua e uma intenção organizadora consciente da língua por parte da criança. Nas palavras de De Lemos (1995, p. 5):

tanto o insólito quanto o erro davam visibilidade a um movimento da língua pondo em relação aos fragmentos de fala adulta incorporada pela criança, rompendo esses fragmentos/cadeias através de operações com efeito de substituição e de ressignificação.

Na mesma vertente, Lier-de Vitto e Fonseca (1998, p. 4) retratam a noção de erro na proposta interacionista para, no contexto da clínica de linguagem, refletirem sobre diferenças entre erro e fala sintomática:

no nosso ponto de vista, os erros não são alguma coisa que possa ser naturalizada numa perspectiva desenvolvimentista como acontecimentos superáveis que nada tem a dizer sobre a aquisição da linguagem. Eles têm um papel decisivo na proposta que pretendemos oferecer [...]

Em relação à subjetivação, acontece um processo de separação da criança em relação à fala do outro, o qual estaria ligado, por parte da criança, há uma busca (não consciente) de regularidade entre o mundo e a língua (DE LEMOS, 2002, p. 48).

Destaco aqui a resistência por parte da criança em dobrar-se a um funcionamento da língua que possui uma ordem própria que não coincide com a do mundo.

Emergem desse movimento os processos metafóricos que podem ser observados nos erros na fala da criança, bem como nas estruturas paralelísticas nela presentes, e que se assemelham às da poesia (LIER-DE-VITTO; CARVALHO, 2008).

Garcia-Roza (2008) correlaciona a questão do erro como os restos de linguagem, os quais foram lidos por Freud como parafasias, não sendo entendidos como absurdos, mas sim

“efeitos sobredeterminados do funcionamento da linguagem, e implicam uma divisão do sujeito que aponta inevitavelmente para o conceito de inconsciente” (op.cit., p. 67).

Lier-De Vitto (2004) entende o erro como um efeito do cruzamento entre as cadeias sintagmática e associativa, cruzamentos estes motivados pela ação da língua na fala da criança. Esse cruzamento entre cadeias ou a relação entre significantes é que permite apontar, simultaneamente, para um funcionamento simbólico representado linguisticamente pela metáfora e pela metonímia – ou eixo associativo e sintagmático, respectivamente – e para um sujeito que emerge no espaço entre um significante e outro - é o seu efeito - através dos movimentos que se mostram na trajetória da criança pela linguagem (DE LEMOS, 2002).

Quando há escuta por parte da criança para o erro na fala, é possível perceber um deslocamento por parte da criança, ou seja, identificar mudanças de posição da criança na sua relação com a língua. A possibilidade de se escutar coloca a criança na terceira posição, conforme denominação de De Lemos (2002).

A relação da criança com a sua própria fala é uma característica que domina a terceira posição. A criança, enquanto sujeito-falante, se divide entre o sujeito que fala e o que escuta a sua própria fala. Neste pólo a criança faz retomadas e/ou reformulações na sua fala, por conseguinte, passa a “reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala do outro, entre a instância que fala e a instância que escuta de um lugar outro” (DE LEMOS, 2001, p 29).

De Lemos, no artigo de 2002, remete ao trabalho de Maria Teresa Lemos, resultado da tese defendida em 1995 que se transformou em livro em 2002, para lembrar o quanto a noção de corpo pulsional é fundamental nos estudos da linguagem, mesmo que relegada a um segundo plano, como nos faz questão de ressaltar Lemos ao discutir o texto de Pêcheux (1982) que faz referência a metáfora do corpo. Esta noção caracteriza o que se pode escutar da fala da criança, onde o “real do corpo está articulado na e pela linguagem” (Lemos, 2002, p. 40), ou seja, o que se materializa na fala da criança diz mais sobre a subjetivação do que, necessariamente, sobre a língua, no sentido de nela podermos reconhecer categorias da língua. De Lemos (2002) expõe ainda que, na denominada terceira posição, essa escuta da criança está voltada ao que Lacan define como grande Outro – “como tesouro de significantes, do qual o emissor recebe a sua própria mensagem invertida” (DE LEMOS, 2002, p. 64).

O que De Lemos nomeia como “Para além das posições” (no mesmo texto de 2002, p 63), seria um possível caminho teórico a ser seguido nas pesquisas em aquisição da linguagem: ela sugere que se deva dirigir o olhar e a escuta para as denominadas patologias da linguagem, no sentido de que nelas se pode refletir sobre o fato de que estruturas semelhantes – caso do paralelismo – produzem efeitos tão díspares, pois o paralelismo está presente na

poesia, nos ritos da cura chamânica, na fala da criança (os monólogos de berço, por exemplo) e, também, nos dizeres dos psicóticos. Pode-se compreender também que as vicissitudes – no sentido de o que é próprio da vez –, parte do título do artigo de 2002 (“Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”), diz respeito mais a operações de fazer e desfazer que seriam próprias do investigador (relativo à ele mesmo) na sua investigação do que com o sujeito investigado ou da matéria que é seu tema.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE NO INTERACIONISMO

Ao abordar a questão da constituição do dado em Aquisição da Linguagem, volto-me para os efeitos de linguagem em situações dialógicas adulto-criança, e, também, de acordo com o interacionismo, para esses efeitos trazidos pelo investigador, numa estrutura em que, tratando-se da anterioridade lógica da língua (Saussure, 1916/2006), nem o investigador nem a fala da criança preexistiriam a tal estrutura.

Carvalho (2005) argumenta acerca da impossibilidade de se considerar o investigador e a fala da criança fora dessa estrutura (em que comparece o outro falante, a língua e a criança), de onde o investigador olharia/escutaria a fala da criança (suposto objeto de seu estudo) para constituí-la como seu objeto de análise científica.

De acordo com De Lemos (2002), ao tomar a fala como objeto de estudo, esta vem tratada como um enigma e não como um corpus empírico a ser descrito e sistematizado sem referência a relação dialógica.

No texto “Corpo & *Corpus*”, De Lemos (2003) discorre sobre a insistência no uso da forma latina *corpus*, ou no seu plural *corpora*, no campo da aquisição da linguagem e provoca: a partir de um conjunto de gravações e de transcrições que servem de referência para a descrição de um objeto, é possível descrever a “fala da criança”? No campo da aquisição da linguagem, o que se descreve, a fala ou o que “sobra da fala escoada pelos ouvidos da máquina e do investigador?” (DE LEMOS, 2003, p. 21)

A autora se remete aos estudos longitudinais e provoca com um questionamento: ‘o que’ reter dos diálogos gravados em sessões de coleta de dados quando a criança está em interação com o adulto? Então, para dar conta do compromisso com a fala da criança, há de se abandonar a sentença como unidade de análise.

Este abandono gera uma questão que inquieta investigadores em aquisição de linguagem: como encarar a heterogeneidade e a indeterminação contida na fala das crianças? A resposta desta questão se localiza exatamente no ponto em que se deve assumir o diálogo –

e não mais o enunciado isolado da criança – como unidade de análise (DE LEMOS, 2002, p.44). Ao privilegiar o diálogo, destaca-se a singularidade da criança na sua relação com a fala do outro e com a língua.

Para De Lemos (1999, 2002, 2003) trazer o linguístico para primeiro plano implica em eleger o diálogo como unidade de análise, e não a comunicação:

tratar o diálogo do ponto de vista linguístico significava também a insistência na procura de uma teoria sobre linguagem, dentro ou fora da linguística, que pudesse dar conta dessa passagem da fala não analisada do outro para uma fala articulada, no sentido em que uma fala articulada supõe cortes-temos e posições que os determinam. Ou ainda, que significar é efeito de uma atividade que é basicamente gramatical, isto é, que supõe uma cadeia significante em que nenhum elemento significa em si e por si. (DE LEMOS, 1999, p.13)

O interacionismo não toma a noção de interação como comunicação, mas sim como diálogo, visto como proposição problemática, e não transparente. O sentido do que se fala advém do jogo de significantes, na relação entre falas, não sendo, portanto, preexistente. A escuta da fala da criança permite que seja possível detectar, então, a presença de fragmentos oriundos de outros textos nessa fala, os quais estão submetidos às leis gerais de funcionamento da linguagem, os processos metafóricos e metonímicos.

O diálogo, numa relação entre as falas do adulto e da criança, permite ao investigador acompanhar o movimento da criança na sua relação com a língua. O diálogo faz com que o investigador viva um paradoxo: a sua escuta permite que perceba a fala da criança como se aproximando e, ao mesmo tempo, se distanciando da fala do adulto, caracterizando uma fala imprevisível.

A heterogeneidade e a imprevisibilidade se mostram como desafios no estudo da fala da criança, mas não são impedimentos, pois vêm tratados como impasses e, portanto, como condições inerentes à trajetória do *infans* para a sua constituição como sujeito falante. Carvalho (2006) define o impasse como o cerne da própria relação entre a heterogeneidade representada pelas produções verbais infantis e a homogeneidade exigida por um saber científico sobre a língua.

2.4 O INVESTIGADOR QUE SE SITUA NO INTERACIONISMO

Início a discussão a respeito da posição do investigador no interacionismo com a afirmação de que a criança e o investigador encontram-se em uma estrutura, ou seja, a posição

teórica do investigador não o liberta de um submetimento a fala da criança (LEMOS, 2002, p. 97).

Parto do pressuposto de que o sujeito de que aqui se trata é um sujeito do inconsciente – obviamente não psicológico, epistêmico ou intencional – e que a criança, para ir de *infans* a sujeito falante, passa por um processo de subjetivação, marcado por uma trajetória de deslocamentos que se dá em uma estrutura cujos pólos são a língua como Outro (rede de significantes), o outro materno e a própria criança concebida como corpo pulsional. O outro materno ou outro adulto, falante da língua é projetado como um interprete que permite que a criança se movimente na língua. A interpretação, então é um efeito da linguagem sobre a própria linguagem, o que faz significar, já que “a interpretação não tem origem no adulto, mas no discurso em que ele próprio, submetido ao funcionamento lingüístico-discursivo, é significado.” (DE LEMOS, 1995, p.27).

Em relação ao posicionamento do investigador, considero que deve haver um necessário deslocamento para efetivar a análise da fala da criança e este deslocamento se dá na medida em que há escuta, transcrição e análise da singularidade da fala da criança.

Ao discutir esse movimento, De Lemos (2002) refere-se ao efeito de enigma ou estranhamentoprovocado pela fala da criança sobre o adulto (investigador/pesquisador), tomando como referência a experiência do estranho, ancorada na psicanálise e trazida por Lemos (2002) quando da análise da ruptura provocada pelos estudos interacionistas na área de Aquisição da Linguagem. Na perspectiva interacionista, o objeto de investigação em aquisição da linguagem são, particularmente, os erros e as produções insólitas da criança, aquelas que provocam o efeito de enigma no investigador (LEMOS, 2002).

Deslocamentos do investigador ao assumir compromisso com a fala da criança implicam na submissão de um sujeito a um efeito de linguagem sobre o qual ele não tem controle (DE LEMOS, 2002, entre outros autores). Conceber o investigador como alguém que, como a criança, está assujeitado à língua implica em um desafio: o compromisso ético de não higienizar dados ou se deixar levar por outras interpretações de cunho psicológico sobre a criança.

Ao investigador cabe escutar a fala da criança. Essa escuta tem por objetivo dizer algo a respeito da relação da criança com a língua, da singularidade da fala da criança e como essa fala está tecida no sistema da língua, sendo efeito disso. A possibilidade de estudo dessa fala, que nos coloca frente ao imprevisível do funcionamento lingüístico, só é possível ao sustentar o fundamento da “[...] a teoria do valor, o conceito de sistema como sistema de relações – e não de unidades – regidas pela pura diferença. [...]” (DE LEMOS, 2002, p. 51).

Concerne, portanto, à condição de investigador da linguagem da criança o fato de, do mesmo modo que a criança, estar submetido a um funcionamento linguístico-discursivo. E é nesse seu encontro com a fala da criança que o investigador se deixa surpreender em razão de sua escuta para essa fala. A fala da criança aciona no investigador algo que ele já havia se esquecido, ocorrendo justamente um retorno dos processos metafóricos e metonímicos (CARVALHO, 2005).

Se De Lemos lança mão da noção do efeito de enigma (LE MOS, 1995/2002) ou estranhamentoprovocado pela fala da criança sobre o adulto (investigador/pesquisador), Lier-De Vitto (2004) e Carvalho (2005) enfatizam que o encontro do investigador com a fala da criança ocorre tanto na escuta (momento presenciado pelo investigador/terapeuta no acontecimento da fala) quanto na leitura (da transcrição dos episódios dialógicos), principalmente daqueles segmentos que são imprevisíveis, por evidenciarem, ao mesmo tempo, uma fala determinada pelo que é dito pelo adulto e uma fala que se distancia daquilo que é proferido pelo outro (PEREIRA DE CASTRO, 2009).

Portanto, o efeito de estranhamento constitui o investigador e a fala da criança numa estrutura em que também comparecem a língua/Outro e a fala do outro (que, por sua vez, é instância de funcionamento da língua). Importante destacar que essa noção rendeu reflexões também em outro campo, na clínica de linguagem, quando se procura estabelecer a distinção entre o “erro” e o sintoma da linguagem:

o termo estranho não deve ser utilizado como escudo para obscurecer diferenças entre aqueles *deslizes assistemáticos* (esperados ou aceitáveis – mesmo que imprevisíveis) e *cristalizações patológicas ou sintomáticas de fala* (LIER DE-VITTO e ARANTES, 2006, p. 11)

Lemos (2002) traz distinção entre duas concepções de escuta no caso do investigador: (1) sua escuta em relação a fala da criança-adulto (a qual investiga) e (2) aquela do adulto que interpreta a fala da criança nas situações dialógicas. A autora defende que esta diferença entre as duas ‘escutas’ pode contribuir nas discussões a respeito das posições do investigador da aquisição de linguagem.

O deslocamento do investigador-observador pode ser marcado pelas retomadas das gravações realizadas em áudio/vídeo, da leitura das transcrições das situações dialógicas, ao lado de leituras sobre o arcabouço teórico do Interacionismo, o que vai fortalecer, direcionar e iluminar os próprios passos da observação e da análise.

Na proposta teórica interacionista o lugar a ser ocupado pelo investigador, no seu encontro com a fala da criança, não é considerado como de poder ou de domínio sobre a língua (DE LEMOS, 1991), como preveem as teorias naturalística e cognitivista em Aquisição da Linguagem. O caminho é de deslocamento do investigador desse lugar de domínio sobre a língua. Não se pode deixar de reconhecer que a grande maioria dos pesquisadores de outras linhas teórico-metodológicas em aquisição da linguagem – ao contrário do interacionismo - busca na fala da criança o quanto ela conhece das categorias da língua, qual o significado de determinada expressão por ela usada ou qual a intenção dela ao proferir determinado enunciado (CARVALHO, 2005; 2006).

A questão do investigador em aquisição da linguagem passa, então, pela discussão sobre o efeito da fala da criança sobre o adulto, sobre o que vem a ser o **saber da língua** (DE LEMOS, 1991). O investigador que se situa na abordagem interacionista, ao transcrever a fala da criança, ao ler e analisar essa transcrição mostra-se em uma posição diferente daquele que busca indícios de um conhecimento sobre a língua por parte da criança. Como já mencionado, buscar um saber sobre a língua implica em tratar linguagem como um objeto de conhecimento, o que é incoerente com essa abordagem. No interacionismo, o investigador busca explicações para o “erro” e questiona os acertos na fala da criança, ao invés de analisar a fala da criança procurando evidências da presença ou do funcionamento de categorias da língua.

Nessa perspectiva teórica, o investigador da abordagem interacionista interroga-se em relação à fala da criança, tanto os acertos quanto os “erros”, que são tomados por ele como indícios da escuta da criança para textos já-escutados, já-ditos e já-lidos. Os fragmentos da fala do outro presentes na fala da criança remetem à heterogeneidade e da imprevisibilidade dessa última, que é atestada pela incorporação e, também, pelos movimentos da língua na fala da criança, cujo resultado diz respeito, importante salientar, a uma singularidade. Além disso, como já enfatizado, o investigador encontra-se implicado na fala da criança - principalmente nos erros, nas produções insólitas e no paralelismo -, pois, só reconhecendo em si mesmo os processos metafóricos e metonímicos – que a escuta da fala da criança faz retornar – é que o investigador poderá reconhecer tais processos na fala da criança (CARVALHO, 2005, p. 63). Como salienta Carvalho (idem), “o investigador se volta para si mesmo, a fim de encontrar a fala da criança”.

É neste contexto teórico-metodológico que o presente estudo do comparecimento da narrativa no contexto escolar se insere. Nesse sentido, é na posição de investigador que me volto para a escuta da fala da criança nas situações de narração de histórias, seja no coletivo

da sala de aula ou nas narrativas individuais configuradas a partir do desenho realizado por esses alunos e que faz referência à história contada/lida na sala. Passo a seguir a uma reflexão mais detalhada dos estudos a respeito do discurso narrativo na perspectiva interacionista para, depois, deter-me nas narrativas produzidas pelas crianças do primeiro ano.

3A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA PELO DISCURSO NARRATIVO”

*Criança é esse ser infeliz que os pais põem
para dormir quando ainda está
cheio de animação e arrancam
da cama quando ainda está
estremunhado de sono.*
[Millôr Fernandes](#)

De acordo com o que discorro no Capítulo 1, adotarei os pressupostos teóricos do interacionismo na discussão da constituição da narrativa pela criança. A trajetória da criança através da narrativa não é diferente do que é observado na linguagem em geral, já que se trata de um mesmo processo, não o de desenvolvimento ou evolução da linguagem na criança, mas de um processo de subjetivação pela linguagem que vem marcado por mudanças de posição da criança em uma estrutura.

Nessa estrutura comparecem o outro como instância de interpretação (da fala da criança) e o Outro como depósito e rede de significantes. É nessa estrutura que a criança (e o adulto, pois ele também é submetido ao Outro) se move (cf. DE LEMOS, 2001, p. 29).

Lier-de Vitto e Arantes (1998) definem a interação e a interpretação do outro como determinantes do sujeito, sem, no entanto, recorrerem à mediação, pois se trata do outro como instância da língua:

ou seja, como força fundante do sujeito e da linguagem, uma vez que o outro em sua relação com a fala da criança ocupa necessariamente lugar central. Ou seja, supor a interação como matriz ou espaço de estruturação da linguagem traz em si a exigência teórica de se pesquisar qual o papel/força estruturante da interpretação. Quer dizer, traz a exigência de esclarecimento sobre como um já falante intervêm na aquisição da linguagem da criança (LIER-DE VITTO e ARANTES, 1998, p.66).

O trabalho de Perroni (1992) celebra a discussão da narrativa sob à luz teórico-metodológica interacionista. A autora expõe a impossibilidade de se pensar em desenvolvimento do discurso narrativo de maneira independente tanto da aquisição da linguagem quanto do adulto, seu interlocutor privilegiado. Ao considerar a atuação linguística do adulto como determinante na constituição da estrutura narrativa da criança, Perroni (idem, p. 232-233) argumenta que: “a estrutura narrativa a cada passo de seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses independentes”.

No prefácio desse trabalho de Perroni, De Lemos trata a manifestação da narrativa na fala da criança como um traço importante da relação da criança com a linguagem: a criança passa da posição de interpretada pelo outro à aquela em que não necessita da intervenção do outro falante para constituir uma narrativa ou um relato. Ainda no prefácio do livro, De Lemos interpreta essa autonomia da criança como narradora não como um aparente controle da criança sobre o texto, mas como um efeito do texto sobre ela, como se pode notar em sua argumentação:

não seria possível, ao invés disso, reverter o sentido da explicação, reconhecendo nessa atividade interpretativa, que se apresenta com a aparência de uma ação controladora, o efeito do próprio significante no seu acontecer discursivo? Não é ele que, abrindo o espectro de sentidos que remontam aos lugares por onde passou ou à sua história, exige interpretante que o restrinja, deslocando aquele que o enuncia para outra posição discursiva, fazendo dele o seu outro? (op. cit.: xv, grifos meus).

A progressão do discurso narrativo estaria, então, na dependência do movimento de criança voltar-se para o que foi dito e também a continuar o que está por dizer, isto é, na possibilidade da criança manter o encadeamento no eixo sintagmático da língua considerando o que foi dito antes e o que está por dizer, considerando que cada elemento abre espaço para muitos sentidos e direções, mas subordina aquele elemento que o segue, ao mesmo tempo, que se deixa subordinar por ele, cujo resultado acaba sendo o de uma restrição. No entanto, reinicia-se esse movimento, em que de novo há uma abertura em razão dos elementos que podem vir a aparecer na sequência (DE LEMOS, 2001, p. 26-27). A esse movimento de progressão e regressão do discurso narrativo, De Lemos nomeou de operação de retroação ou retroarticulação, considerada por ela como “o cerne das propriedades textuais chamadas de coesão e coerência textuais” (DE LEMOS, 2001, p. 26).

Perroni (1992) realiza uma importante discussão a respeito do discurso narrativo afirmando que não se vincula a um conhecimento da criança sobre a língua, sendo esta entendida como passível de divisão e, assim, estabelecida em etapas sequenciais de sua aquisição. A autora traz uma abordagem que nos leva a questionar a relação entre língua e discurso, ao focalizar a constituição da criança como narradora.

O estudo de Perroni (1992) aponta a trajetória da criança pela narrativa como dependente da interpretação do outro até mesmo quando ela é capaz de narrar sem que seja necessária a interferência do outro.

De Lemos (1992) complementa essa argumentação de Perroni ao afirmar que a aquisição da narrativa é um indício significante de uma nova relação da criança com a linguagem. Esta nova relação é justamente o momento em que a criança já não depende diretamente da interpretação do outro, isto é, a progressão do seu discurso está sob sua possibilidade de, ao interpretar o já dito, completar o que está por dizer:

o discurso narrativo representa na experiência linguística oral da criança uma (e talvez a mais importante) passagem obrigatória do diálogo para o monólogo, para a construção de um texto cuja significação – e nela incluo a representação em que se narra e do destinatário da narrativa – pode representar a culminação **[de constituição do narrador, isto é, da autonomia discursiva]** (DE LEMOS, 1992, p XIII, grifos meus).

Nesta nova relação com a linguagem, a criança assume novas posições discursivas – múltiplas e complexas – registradas no significar/narrar.

3.1 DESENVOLVENDO O DISCURSO NARRATIVO OU TORNANDO-SE NARRADOR?

Os argumentos apresentados no estudo de Perroni (1992) fragilizam a concepção clássica de que a capacidade de narrar seria independente das situações dialógicas nas quais a criança estaria inserida, assinalando a importância da presença de vários textos (orais e escritos) vivenciados, que podemos nomear como já-ditos, já-escutados, já-lidos e já-vistos pela criança.

Ao ouvir histórias, as crianças vão sendo capturadas pelos textos narrativos nos quais os personagens/animais vivem conflitos que as fascinam. Nessas histórias, contadas e recontadas, as crianças se colocam no lugar dos personagens, e vinculam fragmentos do que escutam a textos pelos quais elas já circularam, ou seja, as palavras escutadas remetem a textos de situações anteriores, reais ou ficcionais, e são ressignificadas ao serem colocadas em relação.

Destaco que o trabalho da autora, de defesa da tese em 1988 e de publicação do livro “Desenvolvimento do Discurso Narrativo”, em 1992, estava em consonância com o pensamento sócio-interacionista/construtivista assumido por Cláudia de Lemos e outros pesquisadores nele inseridos. No entanto, há passagens do prefácio desse livro, escrito por De Lemos, que indicam a sensibilidade da Perroni para a transição que já estava em curso no desenvolvimento dessa teoria: dos processos dialógicos à necessidade de escutar a fala da

criança concebendo um terceiro elemento – a língua – como atravessando dessa relação dual adulto-criança.

Portanto, atentos às datas das publicações, lanço um paralelo entre o que é trazido por Perroni no livro mencionado e o que De Lemos formula no seu texto de 2001, intitulado “Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança”.⁶

O que Perroni denomina como as primeiras narrativas ou protonarrativas (op.cit., p.53) são caracterizadas pelos “jogos de contar”, que seriam uma forma de construção conjunta da narrativa, ou seja, há um papel predominantemente ativo do adulto (sujeito falante) no papel de perguntar e a criança, no papel de responder. Desse diálogo surge o “jogo de contar”: os fragmentos de enunciados que a criança oferece como resposta a tais perguntas consistem, em sua grande maioria, de referências a entidades relacionadas à experiência vivida, geralmente compartilhada pelo adulto interlocutor, de forma a preencher satisfatoriamente a tarefa imposta pelo adulto (PERRONI, 1992, p. 54-55)

Essas primeiras narrativas, De Lemos (2001) aponta como sendo resultado da presença de fragmentos da fala da mãe no enunciado da criança, fragmentos oriundos de situações anteriores, de mostrar ou ler livrinhos de histórias e que a mãe os retoma no intuito de refazer um texto, de conferir uma textualidade. Neste momento, há uma predominância da presença da fala da mãe na fala da criança, o que caracteriza uma alienação da criança a essa fala, resultando na primeira posição na estrutura tríplice dos três polos descrita por De Lemos e revisitada no capítulo anterior.

Em sucessão aos “jogos de contar”, surgem no discurso da criança o que Perroni denominou “colagem”, ou seja, a incorporação de fragmentos de ‘estórias’ conhecidas na fala da criança, bem como cruzamentos entre estes fragmentos, oferecendo lugar a enunciados insólitos, considerados erros do ponto de vista textual. À “colagem”, De Lemos (2001) concebe a posição em que há predominância dos movimentos da língua na fala da criança, enquanto instância de funcionamento. A autora trata alguns desses erros como uma resistência da criança em submeter-se à ordem própria da língua⁷.

Em um terceiro momento, que Perroni (1992) chama de “combinações livres”, a criança pode sustentar um fio narrativo de forma independente: ela não só rejeita as interferências da mãe como se esforça na reformulação de seus próprios enunciados. A ideia de combinação resulta da não previsibilidade do novo sintagma adicionado. A este ponto

⁶Destaco que, apesar de ser fonte teórica, os parâmetros de análise estabelecidos por Perroni (1992) não serão utilizados neste trabalho frente ao corpus aqui registrado.

⁷Assim como indicado anteriormente, este ponto tem discussão específica no Capítulo 01.

culminante do desenvolvimento do discurso narrativo trazido por Perroni (1992), podemos relacionar ao que De Lemos (1995, 1999, 2002) destaca como o momento de a escuta da criança a sua própria fala e à fala do outro, capturada pelo funcionamento lingüístico discursivo⁸.

Cláudia de Lemos, no prefácio do livro de Perroni (1992) elenca questões que a impulsionaram a dar continuidade no desenvolvimento da teoria interacionista, a se situar na “contramão das visões tradicionalmente aceitas na área de aquisição da linguagem” (DE LEMOS, 1992, p. XVI).

Na busca pela relação entre língua e discurso, recorro a Saussure (2004, p:235), pois para é ele que expõe que na língua só existem conceitos isolados e, no entanto, precisam ser conectados ao discurso para participarem da vida da linguagem., concluindo que a língua é criada em vista ao discurso. Nesta linha de pensamento, De Lemos (1995) discute as relações entre encadeamento e imprevisibilidade, uma questão para a linguística desde quando estruturada enquanto ciência.

A autora explica que o encadeamento funciona em dois eixos distintos, que agem simultaneamente sobre a cadeia: o das relações sintagmáticas, que resultam do encadeamento de termos em oposição **no discurso, na cadeia da fala** e o das relações associativas entre entidades que **na memória, fora do discurso**, formam grupos a partir da semelhança que se dá como efeito de relações de ordem diversa (1995, p. 12; grifos da autora).

De Lemos (2001, p:26) propõe que só há sentido no discurso quando a última palavra é dita, para isso há retroação ou retroarticulação, ou seja, uma palavra é dita e permite que outras venham a ela ser articuladas. No entanto, a palavra que aí se encaixa (em um enunciado não importa qual a sua extensão), ao mesmo tempo que restringe o sentido do que estava sendo dito abre espaço para outros sentidos/direções que a ela se seguem, os quais, todavia, encontram-se a ela submetidos.

Essa reflexão coloca a discussão de o movimento de retroagir ou retroarticular não estar vinculado às capacidades cognitivas dos sujeitos falantes. Esse movimento está posto na língua, no discurso. E isso traduz-se na formulação de que o sentido se produz depois de a última palavra ser dita, ou seja, é resultado dessa operação de retroação ou retroarticulação.

No prefácio do livro de Perroni (1994), De Lemos traz essa proposição chamando-os de movimento progressivo e regressivo do discurso narrativo, o qual é responsável pela contenção da deriva, uma contingência que afeta a linearidade (DE LEMOS, 2001, p. 27).

⁸² Idem à 1.

Faço a ressalva que, no artigo de 2001, De Lemos, ao analisar as narrativas de uma criança brasileira produzidas no período que vai de um pouco mais de um ano até os cinco anos de idade, além de introduzir a questão das instâncias narrativas, do problema da relação entre língua e discurso, também traz a reflexão sobre a captura da criança pelo caráter atemporal e fictício das histórias infantis ou, ainda, a sua eficácia simbólica dessas histórias em termos de estruturação subjetiva da criança.

Nesse sentido, pretendo no capítulo seguinte, ao discutir a constituição de narrativas na fala de crianças do primeiro ano, propor uma leitura, mesmo que aproximativa, a respeito dessa questão da narrativa em termos de sua eficácia simbólica para a criança.

4“ERA UMA VEZ: AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS”

*“Triste de quem não conserva
nenhum vestígio da infância”.*

Mario Quintana

Exponho neste capítulo o que constitui o cerne das minhas indagações e investigações para compreender a aquisição da linguagem pela criança como um processo de subjetivação, conforme postulado pela teoria interacionista. Nesse caminho, parti de situações no contexto escolar em que encontrei crianças narrando. Por escutá-las tanto na sala de aula quanto por meio da leitura de transcrições⁹ de suas falas é que algumas questões para a área de aquisição da linguagem foram formuladas, como é o caso da constituição de instâncias da narrativa – narrador, personagens e autor – que se encontram vinculadas.

4.1 A ESCOLA E A SALA DO PRIMEIRO ANO

A pesquisa de coleta dos episódios dialógicos em torno da narrativa, bem como das narrativas propriamente ditas, foi realizada no turno matutino de uma escola municipal de ensino fundamental situada em Vitória da Conquista, dentro do campus de uma universidade estadual, que conta com um total de 286 alunos matriculados.

Na turma do 1º ano do Ciclo I estavam matriculados dezoito alunos, todos com a idade de sete anos ou prestes a completar esta idade, com diferença máxima de três meses. Dos dezoito alunos desse primeiro ano, três foram transferidos de escola e um abandonou as aulas sem justificativa quase no final do período letivo. Outras crianças foram matriculadas nessa turma, contabilizando, então, ao final do primeiro ano um total de vinte e dois alunos. A renda familiar da comunidade estudantil é de um a dois salários mínimos. A maior parte das mães são diaristas ou domésticas e os pais, autônomos e/ou funcionários da Universidade.

⁹O modelo de transcrição adotado neste trabalho segue ao de Perottino (2009), quando muitos dos sinais de pontuação utilizados nas transcrições dos diálogos e narrativas são os mesmos encontrados na língua escrita, por exemplo, o ponto final usado para um enunciado afirmativo. Quando as pausas são mais longas, adotei três pontos [...] no lugar da vírgula, esta sim uma pausa curta. A marcação [...] isolada indica que a transcrição da sessão foi interrompida, mas será retomada mais adiante. Os prolongamentos de vogais ou consoantes são marcados por dois pontos (:). No caso da ênfase em determinada sílaba ou palavra, recorri ao sublinhado. O hífen marca a separação de sílabas na palavra, ou seja, quando ela foi produzida pausadamente. Quando a fala da terapeuta ou da criança é interrompida foi usada a barra simples (/). Os colchetes no final de dois ou mais enunciados (ou palavras) em sequência indicam que eles (ou parte deles) foram falados simultaneamente pela professora e pelos alunos, ou por mais de um aluno. Entre parênteses está descrita a situação em que ocorreu o diálogo ou a narrativa. As palavras em negrito foram assinaladas por indicarem os fragmentos que apontam para uma análise mais detalhada ao longo deste trabalho.

A primeira impressão que tive das crianças foi a de que elas eram ativas e falantes. Uma prática, por exemplo, bem peculiar na rotina do lanche era ver a participação dos próprios alunos na distribuição e no recolhimento dos copos e pratos na hora da refeição, gerando inclusive competição entre eles.

A professora dessa turma é graduada em administração de empresas e, atualmente, cursa licenciatura em pedagogia. Ela é funcionária efetiva da rede municipal com carga horária semanal de 40 horas, estendendo sua atividade docente no turno vespertino em outra escola municipal, na qual leciona também para o primeiro ano. Esta professora continuou no segundo ano com essa turma, uma prática incomum, mas justificada por iniciativa dela própria e com o consenso da instituição. Segundo relato da professora, apesar de não ser um procedimento usual, muitas das orientações recebidas da secretaria municipal de ensino são no sentido de um mesmo professor poder acompanhar uma turma nos três primeiros anos do ensino fundamental.

O espaço físico desta escola pode ser considerado relativamente amplo e dispõe de uma organização física composta por: 5 salas para atender de 25 a 30 alunos cada uma, 1 secretaria, 1 sala para o professor e 1 sala de café para funcionário, 1 sala para a diretora conjugada com a sala da secretaria, 3 banheiros, sendo 2 para alunos e 1 para funcionários, 1 cozinha, 1 depósito para merenda, 1 laboratório de informática, 1 sala de leitura, 3 pátios: 1 interno coberto, 1 interno descoberto e outro na área externa.

No quadro de funcionários, à época desta pesquisa, constavam vinte profissionais da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, sendo que, desses, somente três professoras, de um total de cinco, eram efetivas. O corpo técnico-administrativo era formado pela diretora, vice-diretora, a secretária e uma auxiliar de secretaria.

A escolha desta escola foi em razão de sua localização privilegiada - dentro do campus da universidade - e, também, pela abertura a projetos de pesquisa dos diversos cursos de licenciatura oferecidos pela universidade, o que facilitou sobremaneira os primeiros contatos com a instituição escolar.

A inauguração dessa escola deu-se no ano de 1997, com o objetivo de atender aos filhos dos funcionários da universidade e, ao mesmo tempo, de oferecer um “laboratório” para os estudos voltados à educação e à infância. A partir de 2006 a escola registra autonomia em relação às diversas coordenações da universidade e estrutura seu corpo em função exclusivamente dos servidores contratados pela secretaria municipal de educação.

Vale registrar que a escola mostrou-se receptiva a minha presença e ao tema desta pesquisa. Quando contatei a coordenadora pedagógica da escola, relatei o meu interesse pelos

momentos de conto e reconto de história que ocorriam na sala de aula do primeiro ano. A coordenadora prontamente conversou com a professora da sala do primeiro ano que concordou com a minha participação nas suas aulas. As minhas visitas à classe foram estabelecidas em função do planejamento da professora, que passou a definir dia e horários nos quais eu poderia estar presente para observar as atividades de narrativa propostas por ela aos seus alunos.

Não tive acesso ao projeto político pedagógico da escola. Ao solicitá-lo à direção da escola e à coordenação pedagógica, fui informada que, desde 2009, muitas mudanças haviam ocorrido na prática escolar, sem que o projeto tivesse sido revisto ou reelaborado e, por isso, optaram por deixar para outra ocasião meu acesso a ele, quando já estivesse modificado.

As observações em sala de aula do primeiro ano foram realizadas semanalmente e a coleta dos episódios dialógicos entre professora e alunos esteve voltada especificamente para as situações de contagem e recontagem de histórias.

Dos momentos observados, gravados e transcritos, procurei por episódios dialógicos oriundos de momentos da contagem de histórias por parte das crianças, narrativas realizadas por elas e baseadas em narrativa da professora e recontagem de histórias.

Os episódios dialógicos nem sempre se configuraram como narrativas no sentido estrito, até mesmo pelo caráter do ambiente de pesquisa – a sala de aula – onde a construção de uma sequência narrativa, sem que haja interrupções é praticamente impossível. Além disso, a proposta da professora parece que foi de realizar uma construção conjunta da narrativa e que seu aparecimento se deu a partir da abordagem de um tema – os direitos da criança – trabalhado por ela anteriormente.

De acordo com o quadro teórico adotado aqui, como venho discutindo desde capítulos anteriores, o investigador – que também foi observador da interação em sala de aula – ao transcrever a fala das crianças, ao ler as transcrições, mostra-se em uma posição diferente daquele que busca indícios de um saber sobre a língua por parte da criança. O que traz surpresa para o investigador, na fala da criança, são as possibilidades esquecidas da língua que retornam em razão do cruzamento entre os eixos de funcionamento da língua, os processos metafóricos e metonímicos. Destaco, entretanto que esse funcionamento próprio da língua pode comprometer, como alerta Saleh (2004), a configuração das instâncias narrativas - o narrador, as personagens e o autor – do texto.

4.2 ALGUNS EPISÓDIOS DIALÓGICOS

Trago agora episódios dialógicos ocorridos entre a professora e os alunos¹⁰ em uma aula do início do semestre, em que ela introduz o que havia sido planejado para ser discutido com as crianças, o documento ‘Estatuto da Criança e do Adolescente’.

Segmento 01:

P¹¹: Agora, veja bem... presta atenção: toda criança tem agora um Estatuto.

C1¹²: Estatuto.

P: Quem sabe o que é isso, o Estatuto? Estatuto da Criança, alguém sabe o que é isso? Não...

C2: Eu sei tia. Estauta é... de brincar... Estauta é ESTAUTA. (O grupo se dispersa e muitas crianças repetem o que MF disse)

P: Ah, aquela brincadeira, né? Não, não é isso não. Isso é muito sério. Isso é um documento...

C1: Um documento. (sussurrado)

P: Que dá direito de algumas coisas a vocês. Então é lei. É chamado de Estatuto. Não é estátua, essa brincadeira que vocês estão falando não.

(Diálogo em sala de aula)

Neste episódio, a professora infere sobre a escuta de C2 em relação à palavra “Estatuto”, tanto que faz alusão a ela – a brincadeira de “estátua” – ao explicar para toda a turma que não se tratava de uma brincadeira, mas de algo sério, de um documento existente para garantir-lhes seus direitos. A professora supôs que a criança fez uma relação de homofonia entre “estatuto” e “estauta”, ou seja, que ancorou a sua escuta em uma palavra familiar, por isso retoma na sua fala a explicação de que se trata de um documento e não daquela brincadeira conhecida dos alunos.

Destaco ainda a questão da variação linguística no tocante à fala da criança para a palavra da língua “estátua”, o que Câmara Jr. (1988) especifica como variações determinadas pelas condições do contexto fonético em que o fonema se realiza, como no caso de “estátua – estauta” e, também, bastante comum, o caso de “água – auga”. Nessas produções “fica resolvida” a questão da realização do ditongo crescente (*ua*) na última sílaba – menos frequente na língua -, que passa para a anterior como decrescente (*au*).

Segmento 02:

¹⁰Importante registrar a iniciativa do uso de numeração das crianças que participaram da pesquisa. Depois de muitas tentativas em utilizar as iniciais dos nomes das crianças ou pseudônimos, resistindo em não suprimir a questão do nome do sujeito que está em processo de subjetivação. Ratifico a necessidade de adotar esse formato por conta do grande número de crianças em sala e, também, daquelas que produziram as narrativas individuais. Em respeito ao leitor e à clareza do texto, a decisão foi de caráter prático, para facilitar ao leitor o acompanhamento os comentários realizados.

¹¹‘P’ se refere às falas da professora.

¹²‘C’ se refere à fala da criança e o numeral que a sucede diferencia uma criança de outra.

(A professora foca conduzir o tema abordado e se remete à fala anterior de um aluno)

P: Ela (a criança que falou ‘estauta’), falou estátua, aquela brincadeira, eu não falei estátua, eu falei estatuto, que dá direito a vocês a ter uma casa, a ter escola, a ter um lar, a ter comida. Então é isso que dá direito a criança. Essa lei. É importante para vocês saberem disso. Então o que faz com que vocês cresçam fortes, bonitos, inteligentes...?

C1: Comida! Comida! Comida!

P: Só comida?

C1: Suco.

C2: Carne.

C3: Salada.

C4: Frutas.

C5: Refrigerante.

C6: Uva.

P: Tá gente! Isso tudo é comida!

(as crianças continuam falando nomes de alimentos)

P: Gente! Comida é isso. Mas vocês precisam só de comida para viver?

(as crianças continuam falando nomes de alimentos)

P: Então vocês vão viver só de comida? Só vai comer? O que vocês precisam mais?

C1: Não. Beber água.

P: Só isso? O que mais?

C1: Bolo de chocolate.

(Diálogo em sala de aula)

Nesse segmento, na fala da professora aparece a referência à brincadeira de ‘estátua’, que uma criança havia nomeado anteriormente de “estauta”. Ao retomar a fala da criança, a professora apresenta esse termo de acordo com o que é prescrito pela norma da língua.

A pergunta formulada pela professora, “Então o que faz com que vocês cresçam fortes, bonitos, inteligentes...?”, provoca, na fala das crianças, a remissão a discursos presentes no contexto familiar. As respostas apresentadas pelas crianças, primeiro “comida”, e variações ao seu redor, conduzem a que se pense no ancoramento, por parte das crianças, em textos de situações do seu cotidiano, provavelmente do discurso familiar, pois elas ouviram/ouvem que, para crescerem saudáveis, precisam comer.

São os dois eixos de funcionamento da linguagem, metafórico e metonímico, que estão atuando quando as crianças começam a arrolar a série de alimentos responsáveis pelo seu crescimento. Novamente se presentifica a situação em que a professora pretende que seus alunos sigam determinada direção em suas respostas e ela se vê surpreendida por outra sequência de falas por parte deles.

De todo modo, a professora reconhece, de fato, essas falas como possíveis dentro de um universo discursivo, chegando inclusive a sistematizá-las em uma categoria semântica abrangente, “comida”, um hiperônimo, já presente na fala de C1 no momento em que foi iniciada a conversa a respeito do que eles necessitavam para crescerem fortes e saudáveis. A

professora procura ampliar o universo discursivo das crianças e passa a reformular sua pergunta reiterada vezes, levando em consideração o texto do ECA.

Acompanho a argumentação de De Lemos (2001, p. 27) a respeito da retroação ou retroarticulação, considerada como operação na contenção da deriva enquanto contingência que afeta a linearidade: uma palavra dita por uma das crianças, como foi o caso de “suco”, permite a entrada de outras na sequência, mas não se trata de outra qualquer, é uma outra palavra, como “carne”, que se subordina a “suco”, que, por sua vez, está subordinada por essa que vem na sequência e que estão relacionadas ao campo semântico de alimentos que fazem crescer, relativo ao texto que vigora em situações discursivas com essa temática.

De Lemos no prefácio do livro de Perroni (1992, p. XIII), a propósito da retroação ou retroarticulação, traz o seguinte:

cada elemento, não importa sua extensão ou composição, abre um espaço para muitos sentidos/direções, subordinando assim o que a ele segue e deixando-se ao mesmo tempo subordinar por ele que, ao mesmo tempo em que restringe esse espaço aberto, abre outras direções.

A professora retoma a resposta das crianças, “Só comida?” com o objetivo de continuar o tema do documento do ECA, por isso complementa com “Só vai comer? O que vocês precisam mais?”. As respostas apresentadas, “De água”, “Bolo de chocolate”, indicam a presença ainda marcante dos fragmentos de textos que se referem a situações dialógicas em que a fala dos adultos versa sobre o que é necessário para crescerem saudáveis.

Segmento 03:

(A professora continua a falar sobre o Estatuto e demonstra preocupação em garantir aos alunos o entendimento do que estava sendo discutido por ela até aquele momento).

P: Então vocês entenderam o que é Estatuto? É uma lei que garante tudo isso que vocês disseram: comida, uma casa para morar, uma escola para estudar, não é isso? O que mais?

C1: Uma cama.

P: Um lugar para dormir... mas também a criança precisa do que mais?

C2: travesseiro.

P: de carinho, de amor. Ela pode ser apanhada¹³ como a gente falou antes?

C2: Não.

(Diálogo em sala de aula)

Nesse segmento, professora retoma o que ela havia discutido com os alunos a respeito do ECA, por meio de enunciados paralelísticos, “uma casa para morar, uma escola para

¹³ A expressão ‘apanhada’ é característica regional, que oferece sentido de agressão física.

estudar, não é isso? O que mais?”, e a resposta de um dos seus alunos vai nessa direção, pois diz: “Uma cama”. A professora retoma esse enunciado e o reformula, “Um lugar para dormir”, alargando a referência presente na fala do aluno, por meio de uma perífrase.

Como a professora aguardava que as crianças falassem mais sobre os direitos que vinham garantidos por esse documento, enuncia: “mas também a criança precisa do que mais?”, ao que uma delas diz “travesseiro”. Essa resposta aponta para a questão da escuta da criança em relação à fala da professora e, também, o seu vínculo com a fala do colega de sala, em que ‘travesseiro’ aparece associado, na contiguidade, ao elemento “cama”.

Na fala das duas crianças surgem, então, fragmentos de textos de situações dialógicas anteriores (e eles vão aparecendo um após o outro nessas falas) que remetem ao que escutam tanto da questão da professora quanto da fala do colega e que, na verdade, dizem respeito ao funcionamento da língua. Nessas falas há também indicações do modo como se estabelece a dinâmica de diálogo entre professora-alunos: ao introduzir um tema novo, a professora indaga às crianças o que elas conhecem a respeito e, só depois de ter acompanhado o raciocínio delas e esgotá-lo em termos de diversas alternativas (“O que mais?”), ela fornece uma resposta dentro do que julga mais adequado ao tema proposto.

4.3 A PRODUÇÃO DO DISCURSO NARRATIVO

Para abordar as narrativas individuais das crianças, tomo como ponto de partida a história “João e Maria”, contada às crianças depois de quase dois meses do início do semestre. A partir daí, essa história foi explorada pela professora de diversas formas, inclusive, a que deu oportunidade de análise do desenho realizado pelas crianças.

A professora, ao iniciar a contagem de história, conduz uma contextualização, entretanto, ao ancorarem na fala da professora o deslizamento das crianças no eixo associativo acaba levando-a uma outra direção:

(A professora organiza a turma sentada em círculo para começar a contar a história “João e Maria”, posição que as crianças e a professora denominam “perninha de índio”)

P: Ó. Hoje a gente vai contar uma história que fala de uma casinha especial. Alguém sabe como é essa casinha?

C1: Casinha de índio.

P: De índio. O que mais sabe? Vou dar uma dica: essa casinha é saborosa: Uma casinha, será que é de chocolate?

C2: de doce [] casinha de palha []

P: O que?

C2: Casinha de palha

P: de palha...

C2: sorvete, doce [] de tampinha[]

P: tampinha? E será que tampinha é gostoso?

C2: não

P: E palha?

C3: É.

P: É?

C3: É. Palha de cana.

P: E palha de cana é gostoso?

C3: É.

P: Então tá, será que essa casinha é de palha ou de / a história que eu vou contar pra vocês é a história de uma casinha deliciosa. Vocês querem saber dessa história?

Para introduzir a história a ser contada aos seus alunos, a professora pergunta se eles conhecem “uma história que fala de uma casinha especial”, direcionando o foco para o lugar/espço onde se passa a história e não, por exemplo, para os personagens principais da narrativa ou para sua temática.

Um dos alunos responde “casinha de índio”, e esse enunciado deve ser considerado em relação a textos já-ditos, já-escutados, já-lidos por ele. Esse equívoco (a professora esperando uma resposta e o aluno dando outra possível), o qual a professora se dá conta, provoca uma reformulação na sua fala.

No entanto, a focalização continua recaindo em “casinha”(“Vou dar uma dica: essa casinha é saborosa, será que é de chocolate?”). Essa “dica” vai na direção do intento da professora, que é de saber se seus alunos já tinham ouvido falar ou se conheciam a história “João e Maria” na qual a bruxa mora em uma casa feita de chocolate.

Outros termos que aparecem nas falas das crianças, caso de “doce” e “sorvete”, à sequência de “casinha de...”, giram em torno de “chocolate”, proferido inicialmente pela professora. À essa rede associativa de substituições juntam-se outras aparentemente estranhas ao universo semântico de “comestíveis doces”, como “palha”, “tampinha” e “palha de cana”, mas não aos discursos pelos quais as crianças circulam, em especial nas situações de contagem de histórias infantis, caso dos “Três Porquinhos”, por exemplo. No caso de “palha de cana”, é possível associá-lo ao sintagma “palha de milho”, cadeia latente que não é estranha às falas presentes em discursos da comunidade nos quais a criança encontra-se inserida. Fica interrogado para mim o termo “tampinha” proferido pela C2, depois de uma pausa que vem em seguida à “sorvete” e à “doce”.

Considero que aquilo que os alunos respondem em seguida à expressão “casinha de” está em relação a textos já-ditos, já-escutados, já-vistos/lidos por eles e, também, à operação de retroação ou retroarticulação, um movimento progressivo e regressivo que diz respeito ao

fato de um elemento subordinar a entrada de novos elementos nessa sequência, mas, ao mesmo tempo, ser por esse novo elemento subordinado (cf. DE LEMOS, 2001, p. 27). Desse modo, as falas das crianças vem na sequência das várias possibilidades abertas pelo sintagma nominal, 'Nome+preposição+complemento' proferido pela professora. Podemos afirmar que o sentido não é prévio e que sua configuração ocorre depois, quando a última palavra do enunciado é dita, como enfatiza De Lemos (2001, p. 27).

Conforme descrito anteriormente, debrucei-me sobre as narrativas individuais dos alunos, produzidas a partir do desenho realizado por eles com base na história “João e Maria”, contada pela professora e pelos alunos quase dois meses depois do início do semestre. A seguir, apresento a transcrição do episódio dialógico entre professora e alunos que girou em torno da contagem da história “João e Maria”:

P: A:: então, eu vou começar contando / a história que chama-se João e Maria/ a história de João/ de João e Maria. João e Maria eram irmãos, moravam com a sua mãe, o pai dele era um lenhador. Quem sabe o que é um lenhador?

C¹⁴: Aquele que passou no filme do ‘scooby-doo’.

C: De cortar lenha.

P: Â:: de cortar lenha, né? Será que existe essa profissão hoje? De lenhador?

C: Existe.

C: Não.

P: Por que que não existe?

C: Porque: sabe porque: porque que passa lá no ‘scooby-doo’ lá o lenhador bate no mato assim... (faz gesto com os dois braços, simulando o corte em uma árvore)

P: É? Mas por que será que não existe mais, ou existe essa profissão de lenhador? Lenhador é uma profissão, não é?

C: Existe.

P: Sim, mas o que que o lenhador faz?

C: Corta lenha.

P: Isso. Corta lenha pra poder botar no fogo. Será que hoje pode cortar as árvores?

C: Não.

P: Por que que não pode cortar?

C: Porque que senão as árvores morre.

P: sim:/

C: Para não estragar a natureza.

P: Isso. Por causa, para não estragar a natureza. Exatamente.

C: Assim vai matando a mãe natureza.

P: Matando a mãe natureza. Isso mesmo/ Então veja bem/ é isso mesmo... o pai era lenhador e a mãe, ela trabalhava em casa. Igual a mãe de alguns de vocês aqui/

C: Minha mãe trabalha em casa, tia []

¹⁴Neste caso, as crianças não foram enumeradas por conta da mistura de vozes e repetições, podendo não oferecendo total fidedignidade às referências. ‘C’ indica uma fala infantil voltada à fala da professora (‘P’) ou outra criança (‘C’)

P: e tinham esses dois filhos. Um belo dia, João e Maria e a mãe e o pai foram passear na floresta, a mãe disse assim: ‘ó, marido, nós vamos buscar comida na floresta porque não tem mais nada para comer’/

(as crianças voltam-se para um desenho do livro que a professora usava como apoio para contar a história)

C: Tia, que bichinho é esse? (em cima da figura da árvore)

P: Que bichinho será esse em cima da árvore?

C: Bichinho. Esquilo.

P: Um esquilo. Pode ser um esquilo, mas pode também ser uma coruja também?

C: Pode. Pode ser um pica-pau. Um canário.

P: Isso. Pode ser um canário. Pode ser qualquer bichinho. Eu acho que é uma coruja. Eu acho, mas pode ser qualquer bichinho.

Pois é, veja bem, o pai e a mãe deles dois disse assim: ‘marido, o que vamos fazer? Não tem nada para comer em casa. Vamos ficar todos com fome’.

O pai então falou, o lenhador, né? ‘Vamos então para a floresta para ver se a gente acha alguma coisa’.

E a mãe falou: ‘Ah: não. Agora não tem jeito, vamos ter que deixar essas crianças porque não tenho comida pra dar pra eles’.

Mas nisso, João estava escutando a conversa. E tá certo ficar escutando conversa do pai e da mãe?/

C: Não

P: Só que João escutou.

Aí João teve uma ideia: ‘já sei o que eu vou fazer. Na hora que a gente for sair, bem cedinho, eu vou pegar umas pedrinhas e botar dentro do bolso e assim, como a gente for eu vou marcando o lugarzinho pra mim saber voltar para casa’.

Ele chegou e chamou: ‘Maria, ô Maria. Sabe o que a mãe e o pai disse? Que vai deixar a gente na floresta. O que vamos fazer?’

E Maria: ‘á:: (imitando um choro). Eu não quero ficar na floresta. Eu tenho medo de bicho. E agora?’

Aí João falou: ‘calma, Maria. Calma. Eu tive uma ideia’. (Maria disse:): ‘E qual foi a sua ideia’. Quem sabe qual foi a ideia de João?

C: Botar as pedra no chão pra saber onde que era a casa.

P: Exatamente. Aí João falou a ideia dele para Maria, aí Maria ficou mais calma, né? E aí foi todos andando para a floresta.

Quando chegou no caminho ele pegou e falou assim: ‘ah, já sei’. Pegou foi colocando as pedrinhas e mãe e o pai não percebeu. O pai e a mãe fingiu que ia fazer alguma coisa bem longe e deixou eles lá.

E aí Maria começou chorar: ‘nosso pai e nossa mãe sumiu. E agora o que vamos fazer’ (imitando voz de choro e desespero) ‘Calma, Maria. Vamos seguir as pedrinhas’.

E aí, João e Maria seguiram e assim foram seguindo até conseguiram chegar em casa.

Aí a mãe e o pai: ‘Ô meu filho como vocês conseguiram. Nós perdemos de você. Como é que você conseguiu voltar para casa?’

Aí ele contou, né? ‘Não, mãe eu peguei’/ Não falou que tinha escutado. Falou: ‘não mãe ó, eu peguei, joguei umas pedrinhas e fui seguindo’.

Aí pronto. Passou dias, passou dias.

Só que novamente não tinha nada para comer e a mãe tornou dizer: ‘marido, que vamos fazer? Não tem nada para comer.’ Aí o marido/ Aí ela disse: ‘vamos novamente deixar os meninos na floresta. Assim eles pode achar alguma coisa para comer’.

Aí o pai disse: ‘ah, mulher, eu não vou fazer isso não. Meus filhos vão morrer de fome’. ‘Mas aqui também eles vão’.

A mulher disse ‘porque aqui não tem nada para comer’.

Aí, João novamente escutou a conversa da madrastra, né? Da mãe emprestada dele, né?

Aí, João falou: “Já sei. Eu vou levar um pão” E ela tinha dado pão para comer de manhã. ‘Eu vou levar esse pão e no caminho eu vou jogando os pãozinhos’.

E assim fez. No outro dia acordaram cedo. João pegou o pão e não comeu. Maria, ó: crau, crau, crau, crau, crau. Comeu o pão todinho. Tava com fome, né? E foram todos: o lenhador, a madrastra, João e Maria. E João pegou o que dessa vez para marcar?

C: Pedrinha.

P: Pedrinha?

C: Pão.

P: Pegou o pão, né? Então deixou de comer para marcar com o pão, né? E assim foi, andando, andando pela floresta e aí no meio do caminho a mãe e o pai sumiu pra esconder deles e fugir deles. E João foi jogando o...

C: Pão.

P: Mas sabe o que aconteceu? O que que vocês acham que aconteceu?

C: o passarinho comeu.

P: A:: O passarinho. Foi e foi comendo o pãozinho que ele ia jogando ó. E aí quando ele começou o caminho e disse: ‘Vamos Maria, vamos voltar para casa’. E cadê os pãozinhos? Os pedacinho de pão? Tinha desaparecido. Quem tinha comido os pãozinhos?

C: O passarinho.

P: O passarinho.

E aí Maria começou a chorar: ‘áááá: minha casa, e agora? O que que eu vou fazer? Eu tenho medo de bicho. Vou ficar nesta floresta com frio, com fome’.

E João disse: ‘calma, Maria, vamos caminhar, quem sabe a gente não encontra alguma coisa’. E no meio do caminho, olha o que João e Maria encontraram?

C: Os docinho.

P: Docinho? O que é isso aqui?

C: Uma casa de docinho.

P: A:: Uma casa de-li-ci-o-sa. Cheia de docinho. Tinha pirulito, tinha chocolate, chiclete/

C: bala []

P: tinha bala, sorvete, aqui os desenhos aqui ó/ E Maria toda feliz: ‘oba! Vamos, vamos, vamos comer. Vamos chamar a dona da casa, esse tanto de doce. É... Gostoso pra comer. Vamo lá, João?’.

Quando de repente eles estão mexendo nos doces. Tavam com fome, né? Tinha doce. Quem aqui gosta de doce?

C: Eu. (resposta em coro)

P: Qual é o doce que você gosta mais? (a professora se refere a um aluno com contato de olho).

C: Paçoca.

P: Paçoca?

C: Eu gosto de picolé / chocolate/ balinha (as crianças falam ao mesmo tempo)

P: É: então aí eles foram e começaram a comer.

De repente: ahhhh! João tomou aquele um susto e quem era:

(a professora imita uma voz brava e ríspida)

‘o que que vocês estão mex/’,

quando ela viu que eram duas criancinhas ela disse: (agora a professora simula uma voz doce e meiga) ‘o que que vocês estão mexendo na minha casa, meninos?’.

Aí João disse: ‘ô dona, me perdoe, é que nós estamos perdidos na floresta e minha mãe nos deixou aqui na floresta e estamos morrendo de fome. Deixa a gente comer um pouquinho do seu doce?’.

A bruxa: (a professora com voz doce) ‘Tudo bem, meninos. Vamos entrar. Lá dentro tem muito mais doce’.

Quando eles entraram: (a professora imita uma risada com tom tal qual as bruxas dos contos de fadas) ‘Ahhhhhaaaahhhhaaaa!’ (continua a fala da bruxa imitando uma voz áspera, também semelhante às vozes de bruxas de histórias contadas) ‘Agora sim. Eu queria um menino e uma menina. O menino, eu vou prender dentro da gaiola e vou engordar, dá bem comida para engordar. E agora a minha casa vai ficar sempre limpinha, pois tem essa menina, Maria, para limpar a minha casa’.

E assim fez: prendeu João dentro da gaiola e Maria, coitadinha, todo dia chorava, cansada. Ela lavava, cozinhava, tudo para a bruxa, né? Cozinhava, lavava, arrumava a casa para bruxa, né? Olha a bruxa aqui ó, ta vendo? (a professora aponta o desenho da bruxa no livro que utiliza de apoio para contar a história).

‘Ho, ho, ho’ (a professora imita a voz áspera da bruxa) ‘Olha, Maria, todos os dias você dá bem comida ao seu irmão, porque eu vou fazer um mingau bem gostoso quando ele tiver bem gordinho’.

Aí, João teve uma outra ideia. João é inteligente demais, né?

C: É.

P: João teve outra ideia: ‘Já sei o que eu vou fazer. Vou pegar um ossinho de galinha e guardar. A ve/ a bruxa é um pouco cega e ela não vai desconfiar que na hora que eu mostrar o ossinho ela vai pensar que é meu dedo e não é, é o osso de galinha’.

E assim a bruxa falava: ‘menino, mostre o seu dedinho, menino, deixe eu ver se você já ta gordinho’.

Aí ele pegava e em vez de colocar o dedinho, colocava o que?

C: ‘o osso’ (em coro)

P: O ossinho da galinha, a bruxa como não enxergava: “mas esse menino não engorda. Deve ser de ruindade. Mas Maria, você não tá dando comida a esse menino, não Maria?

(A professora imita uma voz de criança) ‘Tô, dona bruxa. Estou dando todo dia, mas é mesmo, ele não engorda porque ele é muito ruim’.

Aí, todo dia que a bruxa pedia: ‘menino, mostre o seu dedo’. João mostrava o ossinho. Mas não teve jeito, a bruxa também era esperta e descobriu que João estava: fazendo o que com ela?

C: Mostrando o ossinho.

P: E ele tava fazendo o que com ela?

C: Mostrando o ossinho.

P: Sim, mas tava fazendo o que?

C: Mostrando o ossinho.

P: E isso é o que?

C: Mostrando o osso de galinha.

P: Sim, ele tava mostrando o dedo e fazendo o que com ela?

C: Osso de galinha.

P: Sim, ele estava en... (a professora usa entonação no sentido em que as crianças possam completar a palavra iniciada por ela)

P: ...ganando, né? Ele tava enganando a bruxa.

C: ...ganando (num ato de repetir o que a professora estava dizendo)

C: E o que é isso na boca dela, tia? (refere-se a ilustração do livro “João e Maria” mostrado a elas pela professora em vários momentos da contação)

P: Ela só tem um dentinho, ó. Ela é banguela/ Tem gente que já perdeu o dentinho mas nasce, né? / E aí a bruxinha virou e f/ (a professora imita a voz da bruxa) ‘rã, menino, eu sei que você está me enganando. Olha, Maria, bota o caldeirão cheio de água fervendo, porque eu vou hoje é comer vocês dois’.

E Maria chorando e esquentando. (a professora imita uma voz infantilizada e chorosa) ‘ô e agora’ / Maria só sabia chorar, não tinha ideia, só sabia chorar (a professora volta a imitar uma voz infantilizada e chorosa) ‘ô, e agora, o que que eu vou fazer? Como é que eu vou ficar sem esse menino, o meu irmãozinho’.

(a professora faz agora uma voz quase com entonação de suspense) E aí ela ficou, e agora? E aí Maria de tanto chorar teve uma ideia. Ô menina inteligente! Teve uma ideia sabe de que?

C: Quê?

P: Chamou a bruxa (a professora imita uma voz infantilizada) ‘dona bruxa, ô dona b/’

(a professora imita uma voz da bruxa) ‘O que é, menina?’ A bruxa respondeu: (a professora volta a imitar uma voz da bruxa) ‘O que é, menina?’

(a professora imita uma voz infantilizada) ‘dona bruxa, venha ver se essa água está quente, eu sou muito pequenininha, eu não dou pra mim ver se a água está quente’.

E assim a bruxa chegou e foi olhar, na hora que ela foi olhar pra ver se a água tava quente, Maria ‘puf’ empurrou a bruxa dentro do...

(professora e as crianças respondem juntos): caldeirão [].

E a bruxa ficou lá (a professora imita uma voz da bruxa) ‘Ai, socorro, socorro’. E aí Maria j/ Maria foi lá, soltou João da gaiola e correram. Quando eles começaram a sair da casa, viram um tesouro grande. A bruxa era muito rica, tinha um tesouro muito grande.

E aí Mari/ (a professora imita uma voz infantilizada): ‘João venha ver João, venha ver. Achei uma caixa de ouro’.

E aí João e Maria pegaram o ouro e foram levar para casa, no meio do caminho/

(uma criança interrompe) C: “ali é o lenhador, é?” (apontando para a imagem no livro que servia de apoio)

P: Isso! No meio do caminho ele encontrou o lenhador que era o pai, a madrasta e João e Maria que encontraram. E eles ficaram o que?

C: Feliz!

P: Ricos e felizes, né?

Mas aí o pai disse: ‘João e Maria, me perdoe eu não queria fazer isso. Eu jamais iria abandonar meus filhos. Só abandonei porque eu não tinha o que dar pra comer pra vocês’. E aí João e Maria perdoou o papai e eles viveram...

C: Feliz para sempre.

P: Para sempre.

(Transcrição da fala da professora e das crianças)

A professora conta a história, teatralizando algumas passagens e servindo-se do livro como apoio ao que é relatado, ou seja, narrando a história ao seu modo. Como já mencionado, ela procura construir a narrativa em conjunto com seus alunos e vai, também, correlacionando fatos da história narrada com situações vivenciadas por eles no seu dia a dia, como no caso de perguntar aos alunos se ainda existia a profissão de lenhador ou, então, interrogando-as a respeito da maneira correta de agir em relação à natureza, atualizando, de certa maneira, o discurso dominante, nos dias atuais, do respeito à natureza:

P. Por que que não pode cortar?

C: Porque que senão as árvores morre.

P: sim:/

C: Para não estragar a natureza.

P: Isso. Por causa, para não estragar a natureza. Exatamente.

C: Assim vai matando a mãe natureza.

P: Matando a mãe natureza. Isso mesmo/ Então veja bem/ é isso mesmo... o pai era lenhador e a mãe, ela trabalhava em casa. Igual a mãe de alguns de vocês aqui/

Na versão da história da professora, não se trata da madrasta das crianças e, sim, da própria mãe. Interessante notar que a ilustração do livro maior, suporte para o livro “João e Maria”, chama atenção de uma das crianças que pergunta sobre o nome do animal que via em cima da árvore. Isso surge na fala dessa criança justamente depois de a professora mencionar que os pais de “João e Maria” iriam buscar comida na floresta. A ilustração da capa do livro, mesmo que de um outro (sem que os alunos soubessem necessariamente disso), entra na composição do que está sendo narrado:

P: e tinham esses dois filhos. Um belo dia, “João e Maria” e a mãe e o pai foram passear na floresta a mãe disse assim: ‘ó, marido, nós vamos buscar comida na floresta porque não tem mais nada para comer’/

(as crianças voltam-se a um desenho do livro que a professora usava como apoio para contar a história)

C: Tia, que bichinho é esse? (em cima da figura da árvore)

P: Que bichinho será esse em cima da árvore?

C: Bichinho. Esquilo.

P: Um esquilo. Pode ser um esquilo, mas pode também ser uma coruja também?

C: Pode. Pode ser um pica-pau. Um canário.

P: Isso. Pode ser um canário. Pode ser qualquer bichinho. Eu acho que é uma coruja. Eu acho, mas pode ser qualquer bichinho.

(Transcrição da fala da professora e das crianças)

É possível notar na construção conjunta da narrativa com os alunos, a irrupção, por parte da professora, de um discurso a respeito de comportamentos mais adequados por parte das crianças. Isso está indicado no trecho a seguir:

P: E a mãe falou: ‘Ah: não. Agora não tem jeito, vamos ter que deixar essas crianças porque não tenho comida pra dar pra eles’. Mas nisso, João estava escutando a conversa. E ta certo ficar escutando conversa do pai e da mãe?/

C: Não.

P: Só que João escutou.

(Transcrição da fala da professora e das crianças)

Em muitas passagens da narração da história pela professora observa-se preponderantemente o uso do discurso direto. Ela dá voz às personagens enfatizando timbres e entonações diferentes para cada uma delas. O que justifica essa preponderância do discurso

direto em relação ao discurso indireto é a escolha da forma de narrar, mais teatralizada e de manutenção do diálogo com os alunos em diversas passagens, como no trecho a seguir:

P: E aí ela ficou, e agora? E aí Maria de tanto chorar teve uma ideia. Ô menina inteligente! Teve uma ideia sabe de que?

C: Quê?

P: Chamou a bruxa (a professora imita uma voz infantilizada) ‘dona bruxa, ô dona b/’

(a professora imita uma voz da bruxa) ‘O que é, menina?’ A bruxa respondeu: (a professora volta a imitar uma voz da bruxa) ‘O que é, menina?’

(a professora imita uma voz infantilizada) ‘dona bruxa, venha ver se essa água está quente, eu sou muito pequeninha, eu não dou pra mim ver se a água está quente’.

(Transcrição da fala da professora e das crianças)

A esperteza das personagens “João e Maria” é destacada pela professora, inclusive buscando a confirmação dos alunos em relação às atitudes inteligentes dos dois (“João é inteligente demais, né?”, “Ô menina inteligente!”), um modo também de promover a identificação dos alunos com as personagens da história.

A professora enfatiza que as personagens enganam a bruxa, mas não menciona que a bruxa morreu em decorrência de um ato de Maria: foi o empurrão dado por ela que leva a bruxa a cair dentro do caldeirão, de acordo com a história original. No trecho narrado pela professora vem o seguinte:

P: E assim a bruxa chegou e foi olhar, na hora que ela foi olhar pra ver se a água tava quente, Maria ‘puf’ empurrou a bruxa dentro do...

(professora e as crianças respondem juntos): caldeirão [].

E a bruxa ficou lá (a professora imita uma voz da bruxa) ‘Ai, socorro, socorro’. E aí Maria j/ Maria foi lá, soltou João da gaiola e correram. Quando eles começaram a sair da casa, viram um tesouro grande. A bruxa era muito rica, tinha um tesouro muito grande.

E aí Mari/ (a professora imita uma voz infantilizada): ‘João venha ver João, venha ver. Achei uma caixa de ouro’.

(Transcrição da fala da professora e das crianças)

Na história original “João e Maria” voltam para casa levando o tesouro encontrado na casa da bruxa e, chegando lá, o pai pede perdão por tê-los abandonado na floresta. A madrasta havia morrido e eles voltam a viver com o pai. Na versão da professora, as personagens reencontram o pai e a madrasta (que não é mais nomeada por ela como mãe).

P: Isso! No meio do caminho ele encontrou o lenhador que era o pai, a madrasta e João e Maria que encontraram. E eles ficaram o que?

C: Feliz!

P: Ricos e felizes, né?

Mas aí o pai disse: ‘João e Maria, me perdoe eu não queria fazer isso. Eu jamais iria abandonar meus filhos. Só abandonei porque eu não tinha o que dar pra comer pra vocês’. E aí João e Maria perdoou o papai e eles viveram...

C: Feliz para sempre.

P: Para sempre.

(Transcrição da fala da professora e das crianças)

Apresento de maneira bem resumida a análise empreendida por Corso & Corso (2006) do conto maravilhoso “João e Maria” para abordar a questão da eficácia simbólica em jogo nessa história. Segundo os autores, esse conto trata de uma travessia, de uma transformação subjetiva ocorrida com as personagens. No início da história, elas são retratadas como crianças que vivem sob a proteção dos pais e que, posteriormente, se veem diante de uma situação que exige (o próprio desejo?) que eles se lancem para o mundo exterior (floresta). Lá enfrentam perigos (bruxa/madrasta?) e devem usar de estratégias para sobreviver. Elas retornam à casa do pai (a madrasta havia morrido) em outra condição (são eles que trazem a riqueza e os alimentos), mas não sem antes terem enfrentado outros perigos, como o curso d'água que, curiosamente, não existia quando eles se perderam na floresta. Segundo os autores, essa diferença entre os dois caminhos, o do início (marcado pelas pedrinhas e pelos pedaços de pão) e do final (curso d'água) não deve ser interpretado como uma incoerência do enredo, mas como uma sinalização de se estar diante de sujeitos que se tornam diferentes do que eram anteriormente, por se encontrarem em outra condição subjetiva.

Procurei chamar atenção de alguns aspectos da contação da história “João e Maria” realizada pela professora. Na recontagem individual da história pelas crianças é possível observar tanto os efeitos do texto/da história narrada pela professora sobre as crianças quanto o efeito do texto sobre o próprio texto que elas estão formulando.

Na recontagem individual da história com o uso da escrita, do desenho realizado depois de ouvirem pela primeira vez a história “João e Maria” contada pela professora, a investigadora solicita às crianças que contem a história “João e Maria” entregando-lhes o desenho. Lembro que essa atividade de contagem individual da história ocorreu no final do semestre, quase três meses depois da realização do desenho.

À época, a atividade do desenho foi formulada com o objetivo pedagógico de avaliar se a criança havia compreendido a sequência dos eventos da história e conseguia destacar os aspectos principais dos acontecimentos narrados por meio da escrita. Nessa ocasião, a

professora entregou às crianças uma folha de tarefas com três colunas, com espaço em branco e no alto estava escrito “começo”, na primeira, “meio”, na segunda, e “fim”, na terceira coluna. Como orientação da atividade a professora solicitou às crianças que recontassem a história “João e Maria” por meio de desenho.

Questiono-me a respeito da concepção de narrativa que estaria vigorando por trás de tal pedido da professora. Penso que nessa situação o desenho vem considerado como uma forma de dar representatividade a algo que já foi compreendido no nível do pensamento ou cognitivamente pela criança.

No dia da atividade em que a professora solicitou às crianças que desenhassem o que compreenderam a respeito da história estavam presentes 15 alunos na sala, Já no dia do reconto individual usando o desenho estavam presentes apenas 11 do total de 18 alunos.

De posse do material gráfico registrado pela crianças, cedido pela professora, solicito que cada criança conte uma história. Após cumprimentar a criança, eu peço que ela sente em um carteira escolar localizada à frente da minha. Em seguida, digo o texto de maneira padronizada a todas as crianças que participam da gravação da narrativa individual:

- “Olha só o que eu tenho aqui (mostro a atividade do desenho para a criança). Eu trouxe essa tarefa sua aqui para você me contar a história que você desenhou aqui. Vamos lá.”

Enfatizo que nenhuma criança recusou-se a contar a história e que mostraram-se dispostas em fazer a articulação entre um desenho e o outro por meio da oralidade.

Figura 1– Desenho Criança 01

Escola Municipal Bem Querer

DATA: 22/02/2011

ALUNO (A): _____ CICLO: ____ ANO: ____

ATIVIDADE

JOÃO E MARIA

COMEÇO	MEIO	FIM

“Era uma vez João e Maria foi caçar comida, quando eles chegaro ouviro a mãe conversando que eles não podia morá lá mais na casa. Eles pegou achou uma casa de doce aí eles entrou

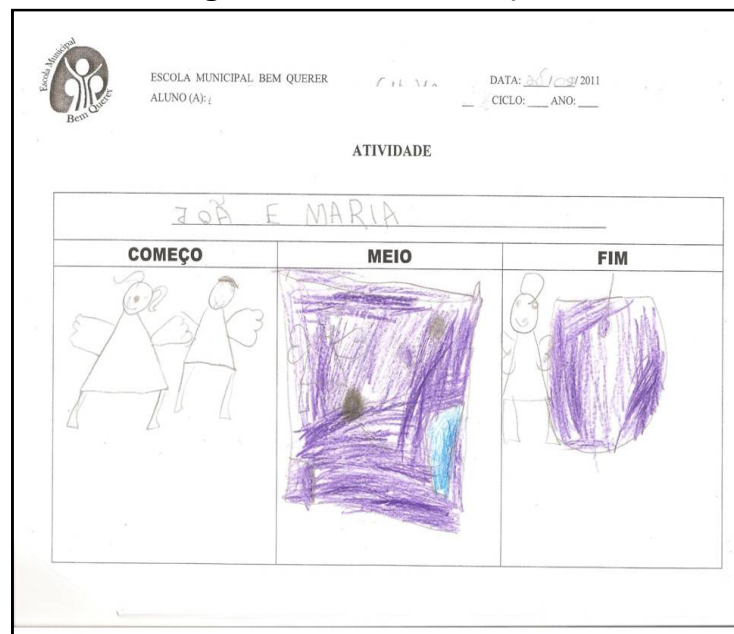
quando foi a bruxa. A bruxa foi lá, colocou João dentro de uma gaiola, pegô e mandô Maria cuzinhá um mingau pra ingordá João, **aí quando foi**, mandô, mandô e quando João cunzinhô, **aí** a bruxa mando João mostrá o dedim dele pra vê que tá gordo, mas não era o dedinho dele, era o osso. **Aí quando foi**, eles foi acho uma caixa de ouro, aí eles pegaro e chamaro a mãe e o pai e pá vê a caixa de ouro. **Quando foi** acharo a caixa de ouro eles ficaro rico e **viviram**, **é... ve-vi-ram feliz para sempre**".

(Narrativa oral da criança 01)

A narrativa vai sendo composta pelos eventos que vão ocorrendo com as personagens principais, João e Maria, e a presença da terceira pessoa se constitui pela entrada da expressão típica de início dos contos maravilhosos, "Era uma vez". A ligação entre os eventos da história vem marcada por "(aí) quando foi" próprio de narrativas orais. Os fragmentos provenientes do discurso cotidiano familiar (cozinha um mingau) irrompem na fala da criança e nela se textualizam (BOSCO, 2005).

A expressão prototípica de fechamento desses contos maravilhosos, "e viveram felizes para sempre", aparece na fala dessa criança como "e viveram, é... veviram feliz para sempre". A reformulação ocorrida (de viveram para veviram) indica uma escuta para sua própria fala, como nos aponta De Lemos (2002), mesmo que ainda persista o erro.

O conflito marcante da história – a possibilidade de eles virarem comida de bruxa – conforme contada em sala de aula pela professora, está presente, como na passagem em que há destaque para os fatos de João ter ficado preso na gaiola e Maria ter feito um mingau, a mando da bruxa, para engordar João. É o a criança que narra quem destaca a esperteza das crianças em diversas passagens. As soluções encontradas por João e Maria diante dos problemas produz um efeito sobre aquele que narra – o efeito do texto sobre o próprio texto – ao exagerar nas "cores" do evento- quando menciona "João cunzinhô", próximo à forma passiva, 'João estava sendo cozido', seguido pela ação de João mostrar o ossinho para a bruxa. Há um efeito de textualidade em decorrência, então, do que vem em seguida ao enunciado "João cunzinhô", que passa a ser compreendido como uma ação sofrida pela personagem e não como realizada por ela.

Figura 2– Desenho Criança 02

“A bruxa pegava criança pra fazê... E a velha bruxa falô. Aí ó a menininha falô... assim... “Oh bruxa vem ver se a sopa tá bem quente” e empurrô ela dentro do caldeirão e empurrô ela, só com **um dente dela** e depois a mãe veio salvar eles, ficou alegre e roubou o ouro.

Investigadora: Qual o nome da história mesmo?

C2:: **“a bruxa malvada”**

Investigadora: Pode continuar...

C2: É... ficou... a bruxa ficou lá dentro do caldeirão, depois veio, veio e ficou lá... ficou lá e morreu, morreu e as criança foi tudo pegada, foi tudo embora pra casa”.

(Narrativa oral da criança 02)

A narrativa da criança 02 não se inicia com a expressão típica dos contos maravilhosos “Era uma vez”. O sujeito em terceira pessoa introduz a personagem bruxa, que no caso da história “João e Maria” não é a principal, mas, como se sabe, está presente em tantas histórias conhecidas de reis, rainhas, princesas etc. O efeito da história contada pela professora e de outras histórias já-escutadas foi o do aparecimento, na narrativa produzida pela criança, da bruxa como personagem principal. É a bruxa que se defronta com outras personagens e que terá um destino funesto. Nesse sentido, é possível dizer de um efeito do texto sobre o próprio texto, pois a personagem, mesmo não sendo a principal, vem destacada no primeiro plano em relação às outras e é mantida até o final, o que produz um efeito de textualidade ao relato. Importante destacar que a nomeação do título pela criança, *Bruxa Malvada*, também propicia a criança que narra a manutenção do foco sobre a personagem bruxa.

Chama atenção algumas modificações introduzidas: primeiro, pelo fato de não se iniciar com “era uma vez”, colocando o narrador em uma perspectiva diferente daquela em que remete ao final típico de “viveram felizes para sempre”, tanto que aparece “ficou

alegre”no seu lugar. Outros termos que aparecem indicam a presença de fragmentos de outros textos alheios à história, como, “*a mãe veio salvar eles, ficou alegre e roubou o ouro*”. Apesar de alheios à história, esses fragmentos que vem do outro entram na cadeia e se textualizam pelo papel da língua e do sujeito nesse encadeamento. Outro segmento “*empurrô ela, só com um dente dela*”, indica o efeito da ilustração da história sobre a criança, quando a professora explica, ao ser questionada por seus alunos a respeito dessa figura do livro. que a bruxa era banguela, com um dente só. A entrada desse segmento interroga o sentido, pois não se sabe se trata do modo de realizar a ação feita por Maria ou de uma descrição da bruxa.

Figura 3 – Desenho Criança 03

Escola Municipal Bem Querer

ESCOLA MUNICIPAL BEM QUERER

ALUNO (A): _____ DATA: 22/02/2011

CICLO: _____ ANO: _____

ATIVIDADE

João e Maria

COMEÇO	MEIO	FIM

“Era uma vez é... João e Maria. Eles foi passeá e se perderam na floresta, **depois** eles achô um monte de pedrinha e botaro no chão **e depois**. E **depois** ele pegô o pão e botou de pedacinho em pedacinho **e depois** os passarinho comero (longa pausa, demonstrando ansiedade)

I: Não lembra mais? Quer começar de novo?

C3: (Balança a cabeça para cima e para baixo).

I: Então tá, pode começar de novo. Qual é mesmo a história?

C3: “João e Maria”

I: Vamos lá?

Eles foro, **e depois**, João e Maria, pegaro as pedra e botaro pedacinho, pedacinho, **depois** eles foi e se perdero, **e depois**, pegaro o pão e foi botando pedacinho, pedacinho, os passarinho comeu **e depois** ele foi na casa da bruxa, de chocolate. **E depois** é... (pausa) depois ele achou a mãe e... (longa pausa)

I: Depois ele achou **a mãe e...**

C3: **o pai.**

I: E o que que aconteceu?

C3: (pausa) Ele achou o ouro e ficou feliz.

I: E ficou feliz? Pronto? Fim?

C3: (Balança a cabeça para cima e para baixo)”.

(Narrativa oral da criança 03)

Na narrativa da criança 03, o investigador faz perguntas à criança para que ela continue a narração da história. Já no início, determinado trecho da história escutada vem em bloco e como a investigadora parece perceber que a história não progride, ela faz perguntas à criança com o objetivo bastante plausível de que a criança possa dar direção e significação ao que conta.

O aparecimento do enunciado com o termo “floresta”, parece retirar a criança de uma situação de relato, pois ele começa a reproduzir o bloco de enunciados cujo efeito é circular. Até a entrada do enunciado “ele foi na casa da bruxa, de chocolate”, há a impressão de que a criança está arrolando uma série fatos ocorridos com as personagens sem que isso implique alguma consequência para eles, apesar de usar repetidamente a expressão “e depois” indicativo da sucessão de eventos ocorridos na história.

Foram as duas questões da investigadora que possibilitaram a continuidade e fechamento da história pela criança. Em relação a primeira pergunta, *Depois ele achou a mãe e.*, a resposta da criança, **o pai**, indica o movimento da língua na fala da criança, com predominância do eixo metafórico (mãe/pai), mas a questão feita em seguida pela investigadora, *E o que que aconteceu?*, possibilita a continuidade da história por parte do narrador que ao introduzir um fato novo, *Ele achou o ouro e ficou feliz*, confere um efeito de textualidade ao que vinha sendo dito.

Figura 4 – Desenho Criança 04

		
ESCOLA MUNICIPAL BEM QUERER ALUNO (A): _____		
DATA: 28 / 09 / 2011 CICLO: ____ ANO: ____		
ATIVIDADE		
Nome do Aluno: _____		
COMEÇO	MEIO	FIM
		

“Maria e João é... (pausa)

P: Como é o nome da história, J?

J: **Maria e João**

Foro passeá com o papai e a mãe e o pai decidiu eles deixar na floresta e aí eles viro uma casinha cheia de doce, de chiclete, pirulito... e aí entraro... (pausa) ... aí eles começaram a comer os doce e aí a bruxa chegou e aí **mentiu**. E aí, é... quando chegou **a bruxa malvada**... botaro para trabalhar Maria e João, teve um dia que colocou João na gaiola e depois passou um dia que... é... e aí depois Joao **mentiu**, depois Maria tava cozinhando aí depois Maria falou... e... derrubou a bruxa no caldeirão e... (pausa longa)

P: E aí, pronto?

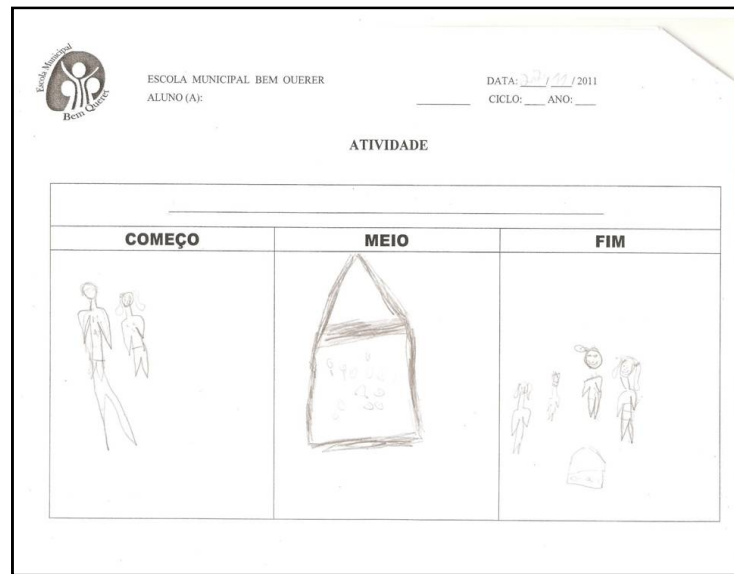
J: E aí vivero feliz para sempre”.

(Narrativa oral da criança 04)

Na narrativa da criança 04, há uma inversão do título, passando de “João e Maria” para “Maria e João” e isso tem um efeito na fala da criança, pois ele traz as personagens nessa ordem quando as duas são referidas. Nessa narrativa aparece também a expressão cristalizada “bruxa malvada”, tal qual na fala da criança 02. Interessante notar que na narração da professora aparece a expressão “ele estava enganando” e na da criança, “*mentiu*”, que está associada a “enganar”. Interessante notar que, na história contada pela professora, a bruxa também engana as crianças, ao tratá-las inicialmente de maneira afetuosa quando entram na sua casa, mas, nessa parte da narração, isso não vem explícito e, no entanto, a criança 04 faz uma avaliação desse ato da bruxa como sendo o de mentir para as crianças.

A criança que narra não inicia a história com “Era uma vez”, no entanto, à questão da investigadora, “*E aí, pronto?*”, depois de uma pausa longo após dizer “...*Maria...derrubou a bruxa no caldeirão e...*”, a resposta é a incorporação do final típico dos contos maravilhosos, “*E aí vivero feliz para sempre*”, que nesse encadeamento está textualizado, vindo a se relacionar ao que está posto no começo da história, quando as crianças ficam forçosamente sozinhas e iniciam sua trajetória para sobreviver.

Figura 5 – Desenho Criança 05



“Era uma vez que... que tinha **dois filho** e aí foi **um lenhador** e **um home** foi caçar lenha pra fazê a comida pra eles aí eles se perdeu na floresta e foro para a casa da bruxa. Aí, né, falou bem assim: primeiro a menina que aí botá no caldeirão aí que João tava dentro do... **daquele negoço assim, que parecendo que bota um passarinho**. Aí ele enganou a velhinha com o osso, aí, depois, enganou a velha com o osso, a velha, a bruxa ficou né? aí depois que a velha ficou, né, ficou eles tava... tava... tava lá. Aí tava lá por enquanto que... por enquanto que... **ela fritava um pouquinho de feijão** pra fazer a... **o negoço que tava lá no caldeirão, aquele negoço como assim, aquele negoço que para quando que ferver o caldeirão botá**. Aí ela ficou sentada e ficou lá nos negoço, sentada lá e ficou. Quando ficou, ficou, ficou, ficou, aí, quando que parou, quando que já tava coisado, aí quase que... quando que tinha enganado o menino, entendeu? Que ela tinha enganado. A velha foi lá, pegou, quando que pegou, eles pegou e... quando que o menino saiu, ele descoisou da jaula. Aí né? Despendeu a menina dele, a irmãzinha, depois pegaro, **escondeu, quando que escondeu, eles ficaro um pouquinho lá onde que eles estava escondido** depois pegou, abriu a porta e saiu. E quando que os pais chegou eles viu que tinha um tesouro, acabou. Aqui o tesouro ó (apontando no seu desenho que aí lhe servia de apoio visual para narrar a estória). E a bruxa sumiu, foi embora.

P: E eles?

C5: E eles ficou rico, com dinheiro, aí acabou a história”.

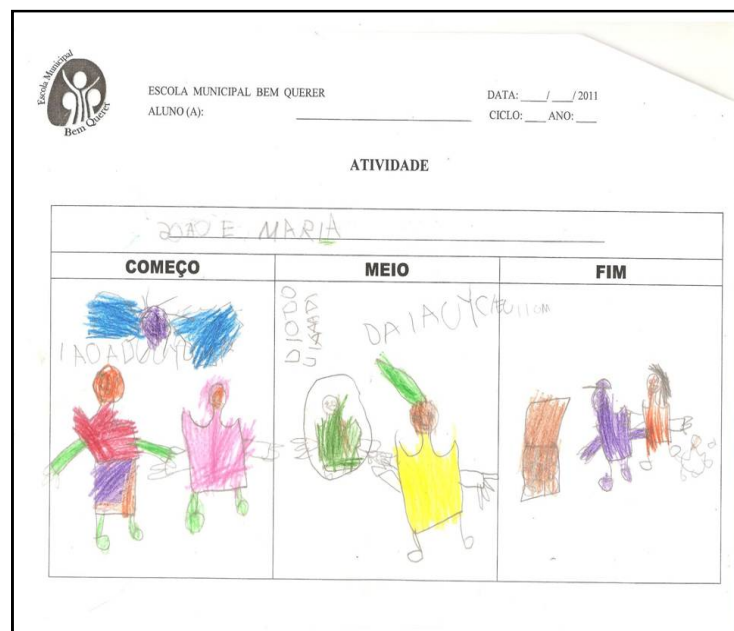
(Narrativa oral da criança 05)

Nesta narrativa, o início prototípico dos contos maravilhosos está presente e, no entanto, a expressão “Era uma vez que...” não possibilita a criança que narra a entrada dos personagens relacionados a “*dois filho*” que estão na sequência. O que se segue, “*um lenhador e um home*”, dificulta a delimitação de qual é a história que será narra. O nome João, mas não Maria, entra na história sem que se tenha clareza de quem se trata: lenhador, home ou (um dos) dois filhos. Essa questão da referenciação retorna no trecho em que se narra a cena em que se prepara a comida, pois a repetição de “ela” impede a referência. No entanto, no momento em que é introduzido, em alguns enunciados, “*velha*” para bruxa é possível

recuperar o fio da narrativa e saber quem havia feito o quê, se a bruxa ou a menina, nas situações relatadas.

Aparecem algumas perífrases, “*daquele nogoço assim, que parecendo que bota um passarinho*” e “*o negócio que tava lá no caldeirão, aquele negócio como assim, aquele negócio que para quando que ferver o caldeirão botá*”, no lugar de gaiola e sopa/caldo, respectivamente, e, também, fragmentos de outros discursos familiares, como “*ela fritava um pouquinho de feijão*” e “*escondeu, quando que escondeu, eles ficaro um pouquinho lá onde que eles estava escondido*”, alheios à história, mas que entram no encadeamento estabelecendo relação com o que estava antes e o vem depois, textualizando-se.

Figura 6— Desenho Criança 06



“Pois é... é... está chovendo aí diz:

- O que que eu faço?

- Vamos ir na casa cheia de doce.

Aí foi... aí a bruxa caiu dendo...du...du...du...du vaso e depois eles ficou cheio de ouro.

(pausa longa)

I: E acabou a historia?

C6: Cabô.

I: Pronto?

C6: Pronto”.

(Narrativa oral da criança 06)

A narrativa da criança centra-se no diálogo de dois turnos entre duas personagens. É possível reconhecer que há presença da terceira pessoa em razão do enunciado “aí diz:”, mas que não se consolida. A entrada da personagem bruxa fica por ser explicada (ela está

relacionada à casa cheia de doces?); há a incorporação de fragmentos de outros textos, como em “a bruxacaiu dendo...du...du...du...du vaso”, mas não produz, na contiguidade, uma unidade que faça sentido, já que há buracos que não permitem uma ligação desse enunciado com o que veio antes ou com o que vem depois. Ocorre uma descrição dos quadros desenhados e, nesse sentido, um título para a história, assim como um narrador, poderia estar configurando melhor as personagens, o que não se verifica nesse diálogos.

Importante destacar que no desenho da criança aparecem letras do seu nome, assim como a escrita de “data”, que podem ser consideradas incorporações da escrita da professora. Ela sempre escreve um cabeçalho na lousa antes de iniciar as atividades do dia. As letras do nome presentes ao lado do desenho mostram o efeito do texto com o seu nome para a própria criança, fato abordado por Bosco em seus trabalhos (cf. 2005). Não foi pedido à criança que lesse o que ela escreveu nesses espaços.

Figura 7 – Desenho Criança 07

Escola Municipal Bem Querer

ESCOLA MUNICIPAL BEM QUERER

ALUNO (A):!

DATA: ____/____/2011

CICLO: ____ ANO: ____

ATIVIDADE

COMEÇO	MEIO	FIM

“Era uma vez existia João e Maria, os pais levaram pra floresta porque não tinha comida para dar eles. João pegou migalhas de pão e levou e uma trilha de migalhas de pão e os passarinhos comeu (Pausa)

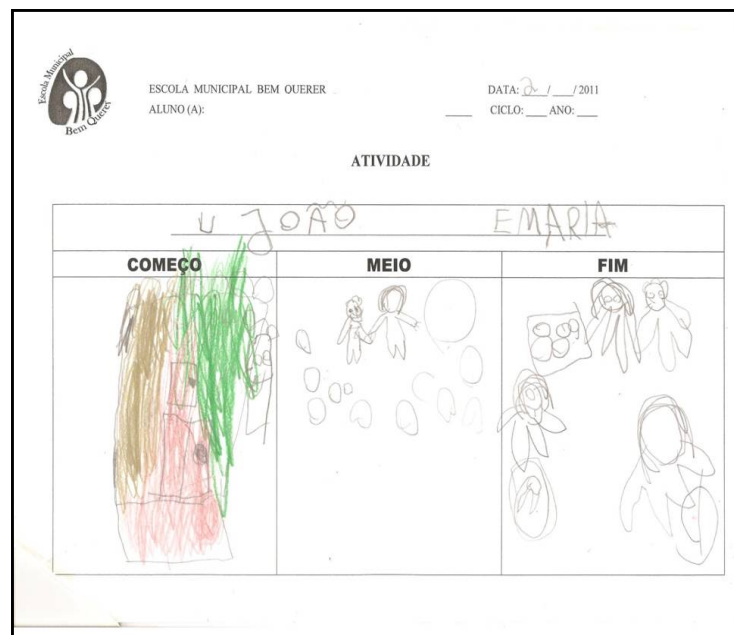
P: E depois que os passarinhos comeram?

Ele se perdeu e achou um baú numa casa de doces e a bruxa tava dentro e a bruxa prendeu eles. Prendeu João e Maria e eles fugiram e encontraram um baú e acharam seus pais e depois acharam a casa deles”.

(Narrativa oral da criança 07)

A narrativa é introduzida com a expressão “Era uma vez” típica dos contos maravilhosos, e que instaura em terceira pessoa. Nessa narrativa, os fragmentos incorporados estão encadeados em uma sequência que lhes confere textualidade. No entanto, a entrada do termo baú em dois momentos distintos da história, “*achou um baú numa casa de doces*” e, mais adiante, “*encontraram um baú*”, deixa interrogada a referência, pois ao artigo indefinido “um” da última expressão se vincula à entrada de um novo referente e não àquele que já havia sido especificado anteriormente.

Figura 8 – Desenho Criança 08



“I: Como é que é a historia

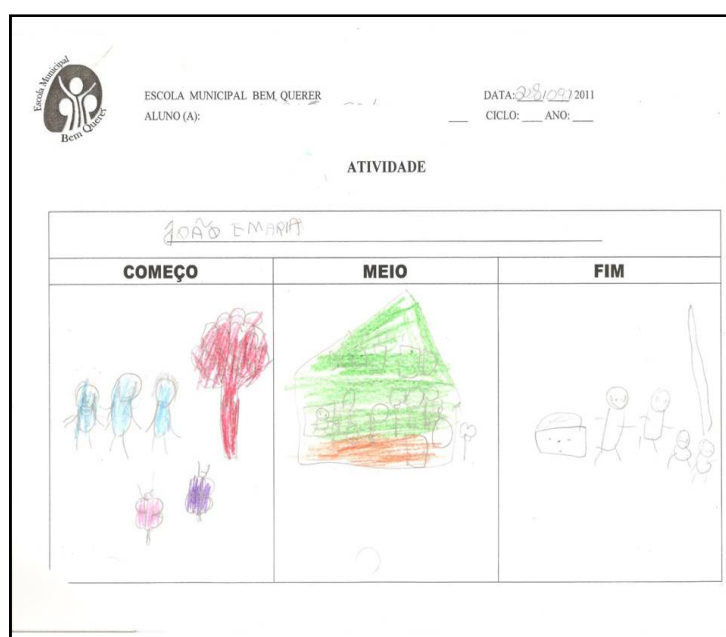
Era João e Maria. Aí eles foi na casa da bruxa e a bruxa prendeu eles. E a bruxa mandou a menina cozinhar no caldeirão, aí ela falou que não consegue, aí ela derramou em cima da bruxa, e soltou eles. Aí ela **não quis dar o ouro**, aí foi lá e **encontrou o ouro**: o pai dela e eles. Causa que foi lá na casa a bruxa, **pegar os ouros**. É esse daqui (aponta para o papel), e o outro pegou e deixou aqui (novamente aponta para o papel). Aí não tinha ninguém na casa da bruxa, aí eles **foi troxe**”.

(Narrativa oral da criança 08)

Na narrativa da criança 08, parte da expressão cristalizada “Era uma vez” é incorporada, o que faz com que se constitua na terceira pessoa. A escuta da história pela criança parece ter sido para fatos da história narrada pela professora relacionados ao momento em que eles acham o “tesouro grande” ou “caixa de ouro”. O narrador destaca a importância desse fato para as personagens e isso aparece nas estruturas paralelísticas que ocorrem do meio para o final da história: “*não quis dar o ouro, encontrou o ouro, pegar os ouros, foi troxe*”.

O penúltimo enunciado da história pode ser considerado como interrupção do vinha sendo narrado, quando a criança volta-se para a investigadora e aponta no desenho feito por ela do “ouro”. No caso, seu desenho funciona como uma ilustração, para aquilo que está sendo focado na sua narrativa. Lembro que ao narrar a professora mostrava, de modo geral, as ilustrações do livro “João e Maria”, mas ela era frequentemente interrompida pelas crianças para que nomeasse determinado objeto ou personagem que aparecia nas ilustrações da história (cf. A transcrição da narração).

Figura 9 – Desenho Criança 09



“Era uma vez João e Maria eles estavam lá escutando o pai mais a mãe conversando que ia, ia ia embora deixar eles lá na m:: na m:: na:: na mata, na mata e ia... ia... ia embora... (após longa pausa olha para a pesquisadora)

I: Hum::

C: aí ele escutou a conversa deles... e, e João e Maria... aí os pais deles acordaram cedinho e foram embora, aí qua:: quando, quando:: eles foi embora João disse: Maria, eles já foro. Aí aí eles acharo uma casa de doce da bruxa, aí a bruxa fico dento, prendeu o menino denda gaiola e a menina pá barrê a casa aí depois botô, o menino botô/ pegô um osso duma galinha e botô no dedo pá dizê que num era o dedo que tava:: que tava:: tava:: tava:: ma:magrinho. Aí, aí eles foram feliz para sempre e acharo o baú, o tesouro...

(uma pausa e intervenção da investigadora por conta da dificuldade em se ouvir, por conta do barulho que está em torno da escola toda)

I: Eles foram o quê?

C: ã?

I: O que você falou? **Eles foram...**

C: Eles foram... prá:: prá:: comé:: prá:: ...

(a grande competição de vozes parece aumentar a intensidade)

I: E aí...

C: E aí eles acharo o baú e f:: feliz para sempre.

I: Acharam um baú de quê?

C: De ouro.

I: E ficaram felizes para sempre?

C: [felizes para sempre] Pronto”.

(Narrativa oral da criança 09)

Essa narrativa também é introduzida por “Era uma vez” que instaura em terceira pessoa. O enunciado que vem na sequência do aparecimento das personagens “João e Maria”, é “*eles estavam lá escutando*”, com um tempo verbal no imperfeito que denota o segundo plano da narração, retomado depois de pausas, prolongamentos de fonemas e repetições por um outro enunciado, “*ele escutou a conversa deles*”, dessa vez no perfeito que traz a ação das personagens para o primeiro plano. A criança modifica alguns enunciados a respeito da sequência de ações dos personagens, como em: “*o menino botô/ pegô um osso duma galinha e botô no dedo pá dizê que num era o dedo que tava:: que tava:: tava:: tava:: ma:magrinho*”, indicando uma escuta para sua fala, como em botô/pegô. Esses prolongamentos e essas repetições nesse enunciado, e nessa parte da narração, se dão quando a criança que narra relata o ocorrido sob a forma de discurso indireto. De Lemos (2001, p. 58) possibilita que se possa compreender porque o discurso indireto denota uma mudança de posição do sujeito no seu trânsito pela narrativa ao afirmar que “...é a presença exclusiva do discurso indireto, apagando a voz dos personagens e fazendo ouvir apenas a voz do narrador, uma voz hegemônica que põe em cena o autor”.

Segue-se à formulação do discurso indireto um salto para o final da história, o que leva a investigadora a repetir parte do enunciado produzido na tentativa de que a criança, na posição de narrador, retomasse a história para que o efeito não fosse de incompletude, mas a expressão cristalizada irrompe novamente no tecido textual e não possibilita uma relação da criança com o seu próprio texto.

Figura 10 – Desenho Criança 10


 ESCOLA MUNICIPAL BEM QUERER
 ALUNO (A): _____ DATA: 20/09/2011
 CICLO: ____ ANO: 11

ATIVIDADE

JOÃO MARIA

COMEÇO	MEIO	FIM
		

“Era uma vez... **João e Maria** foi para a casa... viu uma casinha... **aí...** cheia de doces, quando **eles entraro**, **a bruxa pegaro** eles e depois, botou João... para fazê o quê? (pergunta a investigadora que faz expressão facial de não saber a resposta)... botou João na gaiola e Maria cuzinhô pa/ para bruxa e aí João pegou um osso, botou no dedo pra enganá a bruxa e... e **João enganaro a bruxa**, **a bruxa sotaro eles** e **eles saiuu... ele saiuu..** e a/a: aí até encontrô a ca-sinha deles, o pai e a mãe... e assim eles viveu feliz”.

(Narrativa oral da criança 10)

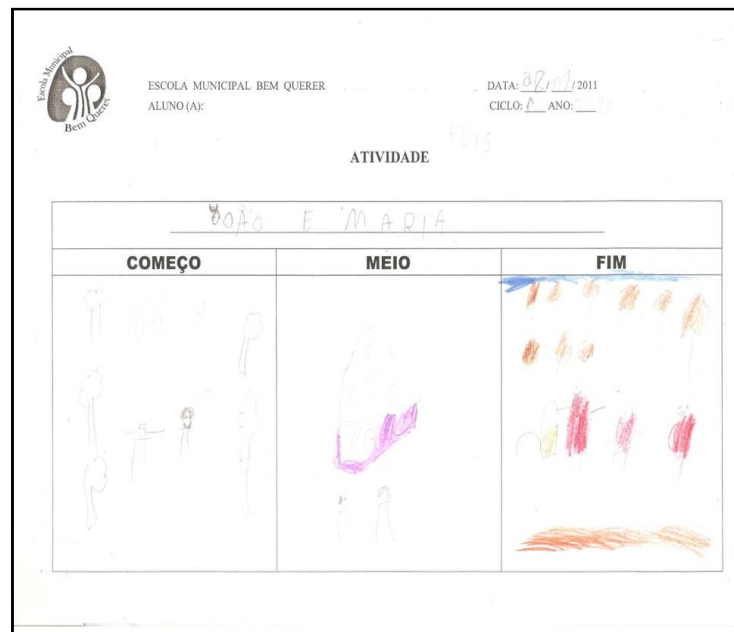
A criança 10 faz inicialmente uma pausa depois de “Era uma vez” e começa a história com as personagens e a casa, à semelhança do que fez a professora para introduzir a história “João e Maria”, cujo foco recaiu sobre a casa de chocolate/bruxa (cf. episódio (01) da seção anterior).

Na fala dessa criança aparece a flexão verbal de terceira pessoa do plural no lugar da terceira do singular no contexto em que se trata de uma única personagem (bruxa, João). A análise desses fenômenos (“a bruxa pegaro eles” e “João enganaro ela”, “a bruxa sotaro eles”) como sendo de hipercorreção em relação à variedade dialetal dos alunos pode apagar a relação singular da criança com a língua. No caso da hipercorreção, é possível falar em um sujeito que formula hipóteses sobre o objeto língua, tomando por base outras expressões com verbos na terceira pessoa do plural.

Mas, ao contrário, trata-se aqui de efeitos dos textos lidos e de uma fala letrada sobre a fala da criança; ocorre algo relativo a uma mudança na relação da criança com a língua. No caso da hipótese da singularidade, conforme Figueira (2001) nomeia, seria um momento único da relação da criança com a língua.

Considero ainda que o conflito marcante da história – virar comida de bruxa – conforme contada em sala de aula pela professora, foi trazido parcialmente pela criança, na posição de narrador, como na passagem em que dá destaque para o fato de João ter ficado preso na gaiola e enganado a bruxa com um ossinho como se fosse o seu dedo. A bruxa é que o deixa sair da gaiola e não “vai para a panela/forno” ao ser empurrada por Maria, como na história original. Podemos dizer que essa situação conflitiva foi resolvida de maneira pacífica na recontagem da história (a bruxa solta as crianças) e que as personagens de “João e Maria” – os dois em conjunto ou “amalgamados” como ele/João – souberam resolver os problemas quando estavam sem os pais.

Figura 11 – Desenho Criança 11



“Era uma vez um dia João e Maria foi passeá, na floresta... aí... **a bruxa tava iscudida...** (aponta para a coluna do meio da folha da tarefa onde continha o desenho que ele mesmo tinha feito em referencia à história e pergunta:)... agora é aqui, né? (a investigadora faz o sinal afirmativo com a cabeça)... eles encontraro uma casa cheia de doce... **aí a bruxa falou... que você... se vocês cumê esses doces, vocês vão ficar presos...** e o final foi eles encontraro o ouro... com os pais e a mãe... (a criança olha para a pesquisadora e permanece em silêncio)... pronto.

I: Pronto?

C: (faz sinal de positivo com a cabeça)”

(Narrativa oral da criança 11)

Interessante notar que, ao iniciar a narrativa, a criança 11 coloca na sequência, em contiguidade, tanto a expressão cristalizada “Era uma vez” quanto a expressão “um dia”, que

antecipa um acontecimento em particular que irá se desenrolar. É um fragmento alheio à história, “a bruxa tava iscudida”, que entra na sequência, ou seja, no eixo da combinação, mas deixa de se vincular ao que veio antes e ao que vem depois, em uma operação de retroarticulação ou retroação. Fato semelhante ocorre quando do aparecimento do discurso indireto livre, “*aí a bruxa falou... que você... se vocês cumê esses doces, vocês vão ficar presos*”, fragmento alheio à história que na continuidade do texto não retoma o que estava sendo narrado nem se liga ao que vem depois. O final abrupto presente na fala da criança se constitui mais como uma descrição do desenho, não retomando o narrador que havia se esboçado no início e na formulação do discurso indireto. Aqui claramente o desenho não tem a função de ilustração de passagens da narrativa, mas, sim, de descrição pela criança de algumas acontecimentos da história.

A criança procura realizar uma leitura do seu desenho e o fato de iniciar com “Era uma vez” e de nomear os personagens fez com que um narrador se instalasse. Mas o desenho parece intervir na narração no sentido de que haveria uma relação entre o que deve ser dito no começo, no meio e no final da história de acordo com o que está grafado, como uma nomeação desses partes.

Ao recontarem a história por meio do desenho, as crianças trazem fragmentos da história escutada/narrada em sala de aula, bem como de outras que circulam em outros contextos. Uma questão importante que aparece nas narrativas é o modo como esses fragmentos vão sendo encadeados no eixo sintagmático da fala, e que podem, muitas vezes, deixar buracos na trama do texto narrado, em decorrência de sua origem marcada. As narrativas formuladas pelas crianças mostram como é fundamental o papel do narrador, pois é uma instância que consolida os personagens. Nesse sentido, a entrada da expressão cristalizada “era uma vez” instala o narrador em terceira pessoa. A instrução da investigadora era para que contassem a história que tinham desenhado, o que os remeteu à história de “João e Maria”, um conto maravilhoso, restringindo o que poderiam contar. Esse fato deve-se mais à instrução fornecida e ao fragmento da fala da investigadora que remetia ao texto de uma situação ocorrida (atividade de desenho depois da narração da história realizada pela professora) do que pela percepção do que estava na folha de papel.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O meu passado é tudo quanto não consegui ser.
Nem as sensações de momentos idos me são saudosas:
o que se sente exige o momento;
passado este, há um virar de página e
a história continua, mas não o texto.”
(Fernando Pessoa, O Livro do Desassossego)*

Assim como indico inicialmente, aqui não ousou concluir ou propor quaisquer parâmetros, acredito que uma fala ou o desenho de uma criança é compreendida e analisada pela escuta de um sujeito que carrega em si marcas de uma determinada teoria. Diante disso, ratifico o posicionamento teórico-metodológico assumido por mim que entende a criança em sua trajetória na linguagem como um deslocamento em uma estrutura onde compõem os polos do outro (já falante), da língua e do sujeito, e são essas mudanças em uma estrutura que delineia a sua trajetória no processo de subjetivação na/pela linguagem, tornando-se um falante.

O que aparece na fala das crianças são incorporações da fala do outro que não tem a ver com a memória no sentido de recordação ou de estocagem, mas, ao contrário, está ligada ao fato de uma palavra falada evocar fragmentos de um texto de uma dada situação discursiva (eixo sintagmático ou processo metonímico). Na fala das crianças surgem erros, estruturas paralelísticas (eixo associativo ou processos metafóricos) em que cadeias latentes são presumidas nas cadeias manifestas e, também, aparecem as reformulações ou retomadas, fenômenos relativos, respectivamente, ao funcionamento da língua e ao sujeito.

A concepção teórica de língua, linguagem e sua aquisição pela criança que me propus a trabalhar nesta pesquisa pouco tem a ver com o que pensava sobre esses temas quando do meu ingresso no mestrado. Ficou de semelhante a busca por compreender o processo de aquisição de linguagem, entretanto, reconheço caminhar para distanciar-me cada vez mais de uma concepção cognitivista a respeito.

Vislumbro hoje que seja possível considerar que a aquisição da linguagem é um lugar possível para abordar a mudança, a transformação, a trajetória da criança pela linguagem. Compreendo que a criança entra no sistema simbólico e que a língua é marcada pela anterioridade lógica ao sujeito e que existe independentemente dele, estando na coletividade (SAUSSURE, 2006) e que a criança vem a ser capturada por esse funcionamento (DE LEMOS, 2002).

As falas ou qualquer fala promove efeitos sobre o outro/criança. O sujeito é efeito da linguagem, por isso adquirir linguagem implica um processo de subjetivação, uma transformação subjetiva, que ocorre necessariamente na/pela relação do sujeito com a língua. E o que é a língua? Um sistema de valores, uma lei do simbólico. Pode ser definida como uma cadeia de articulação e retroarticulação e que nessa articulação entre seus elementos, em um encadeamento, que é possível obter um sentido. E o sujeito? Surge nos intervalos dessa cadeia, nas incorporações da fala do outro, nos movimentos da língua. Ele não existe antes da língua, mas é constituído na/pela língua.

Ao longo deste trabalho, focado no acompanhamento das formas de aparecimento da narrativa na fala da professora e dos seus alunos, o meu deslocamento como investigadora-observadora foi marcado pelas retomadas das gravações realizadas em áudio, da leitura das transcrições das situações dialógicas, ao lado de leituras sobre o arcabouço teórico do interacionismo, o que vai fortalecendo, direcionando e iluminando os próprios passos da observação e da interpretação dos episódios em análise.

Essa questão do investigador em Aquisição da Linguagem passa, então, pela discussão sobre o efeito da fala da criança sobre o adulto, sobre o que vem a ser o saber da língua (DE LEMOS, 1991). Nos episódios dialógicos discutidos evidencio a escuta do investigador para os “erros” presentes na fala da criança, tomados como indícios da escuta da criança para textos já-escutados, já-ditos e já-lidos, assim como os movimentos da língua sobre a fala da criança.

Considero também que não é ainda muito claro para mim a posição do observador em sala de aula, pois em diversas situações da rotina a professora olha para mim quando algo da fala das crianças a surpreende, no sentido de se constituir algo inusitado que eu poderia achar relevante (e não seria para ela também?) assim como sabia que as crianças me viam fazer anotações ao longo das aulas. O que será isso para elas?

Sobre a constituição da narrativa pelos alunos nos momentos em propiciados pela professora, percebi a existência de momentos tumultuados para sua produção. A fala da professora aparece como aquela que vai costurando uma longa colcha de retalhos, ora complementando o que é falado ora retomando as falas das crianças. Destaco também a visão de texto narrativo presente no trabalho pedagógico da professora que me pareceu fortemente vinculado a um momento específico do seu planejamento.

Por eu não ter tido acesso ao planejamento vinculado pelo projeto político pedagógico da escola, senti necessidade de falar com a professora, questionando-a acerca das atividades propostas nos momentos de gravação em sala de aula. O meu desconhecimento da proposta

pedagógica formulada pela professora ocorreu por conta de poucas conversas com esse intuito, o que considerei, à época, que fugia da proposta deste trabalho. Formulei uma entrevista que ela respondeu por e-mail em razão de desencontros de horários entre nós.

A professora refere, então, nas respostas às minhas questões que: na seleção da história “João e Maria” foram estabelecidos mais de um objetivo, sendo eles: trabalhar primeiro a oralidade, os substantivos próprios (os nomes João e Maria), explorando no contexto da sala os nomes dos alunos, abordando os também os sobrenomes; em seguida, a diferença do gênero masculino e feminino, as características físicas das pessoas, as profissões (a partir de lenhador), os valores (“o papel desse pai na história” e a família), a musicalização e criação de desenho.

Nessa e em outras perguntas direcionadas aos propósitos da professora no trabalho com texto em sala, aparecem reflexos da direção preconizada pelas regulamentações federais para os objetivos educacionais, pautados numa perspectiva baseada em concepções de ensino-aprendizagem de cunho cognitivista, como no objetivo de a professora ter solicitado às crianças que realizassem o desenho/escrita da história em uma folha dividida em três partes, começo-meio-fim.

A professora confirma que a narrativa em sala, por meio do conto maravilhoso “João e Maria”, deu-se a partir do trabalho em sala de aula de contextualização do tema “Criança”, apresentado aos alunos por meio dos textos: o documento do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, a canção “Criança Feliz” e a história “João e Maria”. Numa conversa informal, nos nossos primeiros encontros, a professora havia me interrogado a respeito do meu objetivo com esta pesquisa e eu a esclareci. Ela me disse não ter pensado em inicialmente usar a narrativa com este tema, entretanto, ao fim da coleta das narrativas individuais, quando lhe dei um retorno daquilo que as crianças tinham narrado, ela passou a perceber a efetividade de trabalhar textos e narrativas em sala de aula.

A ressalva que faço é em relação ao modo com que textos e as narrativas são trazidos pela professora. Eles, na sua opinião (e isso se estende à escola de maneira geral) devem ser utilizados como um recurso motivador para o trabalho com questões gramaticais e para passar valores morais.

O que considero que efetivamente ocorreu nos diálogos entre a professora e os alunos quando da narração/teatralização de “João e Maria”. A professora lida de forma peculiar com as respostas não esperadas para suas questões: ela não corrige as crianças ou diz “não, é assim”, mas sempre usa a fala de uma delas como um elo para a sua fala seguinte. Noto que há uma preocupação com a compreensão da sequência dos eventos da história por parte do

seus alunos e isso pareceu nortear as ações da professora quando do seu pedido para que elas desenhasssem a história narrada por ela. A professora parece considerar que a compreensão de uma narrativa deve estar voltada para a capacidade de a criança relacionar os eventos principais em uma sequência temporal, o que justificou o uso de atividades para que a criança sinalizasse somente esses aspectos, algo como introdução/começo, desenvolvimento/meio, conclusão/fim. Essa postura parece deixar claro a perspectiva cognitivista que está embasando as propostas pedagógicas de trabalho com o texto no espaço escolar.

Em relação à narrativa “João e Maria” que a professora se propôs a contar em sala de aula, observei que o procedimento didático adotado por ela – questionar os alunos para verificar se eles tinham ouvido falar ou conheciam alguma passagem da história “João e Maria” – resultou na entrada, na fala das crianças, de diversos segmentos depois da expressão “casinha de...”, como “casinha de índio, casinha de palha de cana, casinha de tampinha”, evidenciando o cruzamento entre os eixos associativo e sintagmático (SAUSSURE, 1916/2006) e a vigência da operação de retroação ou retroarticulação própria da língua (cf. DE LEMOS, 2001). Nos episódios dialógicos analisados na primeira parte do capítulo 3, os segmentos na fala da criança devem ser tomados como indícios da escuta da criança para textos já-escutados, já-ditos e já-vistos/lidos, assim como os movimentos da língua sobre a fala da criança, relativo a um saber da língua por parte dela, como no caso da escuta da palavra “estatuto” por parte da criança, que resultou em “estauta” (em referência à estátua).

Percebo que, em algumas narrativas individuais das crianças, formuladas a partir dos seus próprios desenhos, a fala promove articulação (BOSCO, 2005; PEROTTINO, 2005) dos traçados realizados nos espaços denominados 'começo-meio-fim', pois para muitas o desenho funcionou como uma ilustração, fato também observado durante a narração da história pela professora: ela mostrava as figuras do livro enquanto teatralizava a história, sendo interrompida algumas vezes pelos alunos que requisitavam por parte dela a nomeação de certas figuras (“tia, que bicho é esse?” “E o que é isso na boca dela, tia?”, “ali é o lenhador, é?”). Para alguns deles, o desenho foi visto como algo para ser descrito ou nomeado, momento em que a narração da história passa a um segundo plano e as instâncias narrativas que estavam em consolidação, principalmente no caso da produção oral da Criança 11, passam a se desvincular.

Chamo atenção para dois aspectos relativos às narrativas que foram produzidas pelas crianças: primeiro, o papel da instrução em relação ao que é demandado para as crianças. Foi-lhes solicitado que contassem a história que tinham desenhado, o que os remeteu à história de “João e Maria”, restringindo, então, o que poderiam narrar. Um segundo aspecto é o fato de a

história, por ser um conto maravilhoso e se iniciar com a expressão “Era uma vez”, impor um narrador na terceira pessoa, fato verificado em praticamente em todas as histórias contadas, ressaltando ainda que houve por parte das crianças a manutenção desse narrador ao longo da história.

Quanto à expressão prototípica do final dos contos maravilhosos, é importante notar que ela apareceu em boa parte das narrativas das crianças, deixando em evidência também o efeito de captura da criança pela escrita, compreendida como funcionamento simbólico (DE LEMOS, 1998, p. 19), pois esses contos estão presentes na cultura de diversas comunidades e são lidos ou contados para as crianças.

Importante notar que essa expressão de finalização de história foi incorporada por algumas crianças, as crianças 9 e 11, mas surgiram no encadeamento do texto que estava sendo narrado de maneira abrupta, depois de o discurso indireto se fazer presente. Considero que esse segmento não se textualiza, no sentido de não se articular ao restante, ao que o antecede e ao que o sucede, o que acaba promovendo uma incompletude do sentido. Pode-se dizer que, no caso, não há um retorno do texto sobre o próprio texto da criança.

Em duas narrativas que a expressão “Era uma vez” não apareceu, observei efeitos diferentes. No caso da narrativa da criança 02, o narrador de terceira pessoa conta uma história de ficção em que a bruxa é a personagem principal. O título da história, mesmo que não fornecido no seu início, é “A bruxa malvada”, confirma a centralidade dessa personagem na coordenação das ações narradas. O desfecho da história de ficção vai em direção de uma resolução desfavorável para a personagem principal - ela morre -, mas não para as outras, como no caso da mãe da “menininha” que “veio salvar eles, ficou alegre e roubou o ouro”.

Nas narrativas produzidas a partir dos desenhos é possível visualizar um narrador que, ao relatar os fatos que ocorreram com as personagens, evidencia a esperteza das personagens, o que também vem enfatizado na narração da história por parte da professora (“João é inteligente demais, né?”, “Ô menina inteligente!”), um modo de promover, no caso da professora, a identificação dos alunos com as personagens da história.

Em relação à eficácia simbólica da história “João e Maria” é possível fazer algumas considerações: há um efeito dessa história sobre as crianças e, segundo argumentos apresentados por Corso & Corso (2006), na história “João e Maria” está abordada a situação de uma travessia, de uma transformação subjetiva: as crianças saem do contexto de proteção familiar/materna para o mundo exterior/a floresta e conseguem dar conta de situações perigosas que vão surgindo sem recorrer à ajuda dos adultos. Nesse sentido, as estratégias utilizadas pelas personagens ao enfrentarem bruxa/a mãe tiveram um efeito sobre as crianças,

pois aparecem nas suas histórias (lembrando que na narração da professora isso também está posto).

Essa leitura da história “João e Maria”, apresentada por esses dois psicanalistas, vai no sentido contrário a outras que veem nela representado o egoísmo dos pais ou a consequência negativa do abandono dos pais em relação aos filhos.

A opção da professora por trabalhar a partir da segunda leitura da história, trazendo esse texto para colocá-lo em relação ao texto do ECA e da canção Criança Feliz, vem cumprir orientações presentes nos PCNs para o primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, levar ao conhecimento das crianças o que vem a ser os seus direitos.

Nos textos trazidos pelas crianças, tanto aqueles presentes na narração da história em sala de aula quanto aqueles que comparecem na narrativa individual, indicam a incorporação por parte delas de fragmentos de outros textos que entram no encadeamento do eixo sintagmático, mas nem sempre estão ressignificados, por isso buracos se fazem presentes no tecido textual de algumas narrativas (caso da narrativa da Criança 06). Como já enfatizado algumas expressões convocam outras, caso de “era uma vez” seguido de “um rei”, “uma rainha” etc., mas há sempre a possibilidade de que segmentos imprevisíveis sejam inseridos – condição inerente à língua - e, por isso, fala-se do efeito do texto sobre o próprio texto, condição que permite esse retorno do sujeito àquilo que fala ou escreve.

Outro ponto fundamental a ser comentado é como a escrita vem inserida nas atividades solicitadas pelas crianças. Como já dito, o desenho vem compreendido pela escola na sua função de poder representar uma elaboração já realizada no pensamento. No entanto, o desenho entra, para a grande parte das crianças acompanhada nesta investigação, como uma ilustração da história. Parece também que a escrita propriamente dita é compreendida pela escola como representação da oralidade. Julgo que o fato de as crianças não estabelecerem a relação fonema-grafema, essa relação de transparência entre a oralidade e a escrita, tenha sido um fator impeditivo para que se pedisse a elas para simplesmente escreverem como conseguiam.

Uma consequência deste trabalho, acredito, é poder trazer para discussão os diferentes modos de inserção de textos narrativos no cotidiano da sala de aula do primeiro ano.

Fundamental também é a questão da constituição da narrativa na fala (escrita) da criança nos diversos contextos interativos, compreendendo, a partir do que a perspectiva interacionista permite escutar/ver, como estão entrelaçados o outro, a língua e o próprio sujeito na produção languageira da criança e que, no caso da narrativa, como se entrelaçam as instâncias narrativas - o narrador, as personagens e o autor.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BOSCO, Zelma R. **A criança na linguagem: A fala, o desenho e a escrita**. Cefiel, Campinas: Unicamp, 2005.
- CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 18ª Ed. Petrópolis: 1988.
- CARVALHO, G. M. M. A singularidade da fala da criança e o estatuto do investigador da aquisição de linguagem. **Revista Intercâmbio**, volume XX: 99-113. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.
- CARVALHO, G. M. M. O erro em aquisição de linguagem: um impasse In: M.F. LIER-DE VITTO & L. ARANTES (Orgs.) **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, p. 63-68, 2006.
- CARVALHO, G. Questões sobre o deslocamento do investigador em aquisição de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 47, nº (1) e (2), jan./dez, 2005.
- CORSO, D. L; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 41-50.
- DE LEMOS, C. Da Angústia na infância. **Revista Literal**, 10:117-126, 2008.
- DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. In. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 42, p. 41-69, Campinas: 2002.
- DE LEMOS C. T. G. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. **Linguística**, v. 13, p. 23-59, 2001.
- DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: Rojo, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.
- DE LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-29, 1995.
- DE LEMOS, C. T. G. Los Procesos Metafóricos y Metonímicos como Mecanismos de Cambio. **Substratum**, 1, nº1. p. 103-120, Barcelona, 1992a.
- DE LEMOS, C. T. G. Prefácio. In: PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- DE LEMOS, C. T. G. **Saber a língua e o saber da língua**. Aula inaugural do IEL: 13 de Março de 1991.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan; o inconsciente estruturado como uma linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIRA, R. A. Marcas insólitas na aquisição do gênero. Evidência do fato autonímico na língua e no discurso. **Linguística**. vol 13, p. 97-144, 2001.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 22ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

LACAN, J. **O seminário. Livro 3: as psicoses.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

LEMO, M. T. O sujeito imprevisto. In: M.F. LIER-DE VITTO & L. ARANTES (Orgs.) **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** São Paulo: EDUC-FAPESP, p. 57-62, 2006.

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

LIER-DE VITTO. M. F. & CARVALHO, G. **O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem.** In: R. M. Quadros, & I. Finger **Teorias de aquisição da linguagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, p. 115-146, 2008.

Lier-De Vitto & Arantes Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. **Letras de Hoje**. v. 33, n. 2 (65:72), 1998.

LIER-DE VITTO, M. F. e ARANTES, I. Apresentação. In: In: M.F. LIER-DE VITTO & L. ARANTES (Orgs.) **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** São Paulo: EDUC-FAPESP, p. 11-17, 2006.

LIER-DEVITTO, M. F. Sobre a posição do investigador e do clínico frente a falas sintomáticas. **Letras de Hoje**. v. 39, nº 3, p. 47-59, set., 2004.

MILNER, J.C. **O amor da língua.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PÊCHEUX, M. **Discurso, estrutura e acontecimento.** Campinas: Pontes, 1991.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. **A infância e a aquisição de linguagem.** Disponível em : <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/09.shtml>, acesso em 09 de abril de 2012. Internet, 2005.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. e FIGUEIRA, R. A. Aquisição da Linguagem. In: PFEIFFER, C. G.; NUNES, J. H. (orgs.) **Linguagem, História e Conhecimento.** Campinas: Pontes, 2006.

PEROTTINO, S. **O desenho e a narrativa da criança.** Biblioteca do professor. Campinas: CEFIEL da Unicamp/MEC, 2005.

PEROTTINO, S. **Sob a condição de não-falar de uma criança: a escrita de caso JM.** 2009. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

SALEH, P. B. de O. Sobre o narrador: a narrativa infantil escrita em-cena. **Estudos Linguísticos.** XXXIII, p. 1244-1249, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral.** Org. Bouquet Simon; Engler Rudolf. São Paulo: Cultrix, 2004.