

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

FERNANDA RABELO DE CARVALHO

**Aquisição de linguagem em crianças abrigadas: a singularidade
do papel do outro nesse processo**

RECIFE
2005

FERNANDA RABELO DE CARVALHO

**Aquisição de linguagem em crianças abrigadas: a singularidade
do papel do outro nesse processo**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva
Orientador: Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho.

RECIFE
2005

Carvalho, Fernanda Rabelo de

**Aquisição de linguagem em crianças abrigadas :
a singularidade do papel de outro nesse processo
/ Fernanda Rabelo de Carvalho. – Recife : O Autor,
2005.**

181 folhas.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2005.**

Inclui bibliografia e anexo.

**1. Psicologia cognitiva – Estudo da aquisição da
linguagem. 2. Aquisição da linguagem – Criança. 3.
Psicolinguística. I. Título.**

**159.953.5
155.4**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
BC2005-138**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fernanda Rabelo de Carvalho

Aquisição de Linguagem em Crianças Abridadas: a singularidade do papel do outro nesse processo.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade Federal
de Pernambuco para obtenção do
título de Mestre.

Área de Concentração: Psicologia
Cognitiva

Aprovado em: 10 de março de 2005

Banca Examinadora

Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho

Instituição: U.F.PE

Assinatura:

Glória Carvalho

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Instituição: UFPB

Assinatura:

Marianne C. B. Cavalcante

Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo

Instituição: U.F.PE

Assinatura:

Alina Galvão Spinillo

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que, de alguma forma, me acompanharam na trajetória de construção deste trabalho.

A meus pais, primeiramente, por terem possibilitado a minha educação durante todos os anos de Escola e Universidade; pela confiança em mim, amor e carinho que me encorajaram e encorajam a seguir meus objetivos.

A Henrique, meu amado, pela presença e paciência incansáveis em todo o período de elaboração deste trabalho; por seu amor e compreensão que me deram forças nos momentos mais difíceis.

A minhas amigas, Angélica, Leila, Pollyanna e Luciana, companheiras desde a Graduação, por estarem sempre presentes, acreditando em mim, no meu sucesso, mesmo quando eu não acreditei. Acima de tudo, pelo companheirismo e carinho e por proporcionarem momentos de descontração, também tão importantes na realização desta dissertação.

Às amigas, Paula Torres, Juliana Galindo e Eva Rozental, companheiras de orientação, pelas idéias compartilhadas e dúvidas discutidas que tiveram grande colaboração em meu trabalho.

A Nadilza Martins, minha sogra, pelas sugestões e reflexões ao longo desta trajetória; por sua confiança e ajuda em muitos momentos.

Em especial, agradeço a Glória Carvalho, minha orientadora, pela confiança em mim, pela liberdade e momentos de conversa que me ajudaram a decidir que caminho percorrer na dissertação e, principalmente, a continuar percorrendo. Por sua paciência, disponibilidade, competência e serenidade em todos os momentos de orientação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, em particular aos professores, pelos momentos de construção de conhecimento.

À Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC – que permitiu a realização deste trabalho em uma de suas unidades de Atendimento Protetivo.

Aos coordenadores do abrigo no qual este estudo foi realizado, por confiarem no meu trabalho, permitindo a sua realização dentro da instituição.

À Agente de Desenvolvimento Social – ADS – e as crianças que participaram deste estudo, sem elas, nada seria possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela concessão da bolsa de Mestrado.

Finalmente, agradeço a todos que se estiveram presente neste momento da minha vida, contribuindo para que eu pudesse dar continuidade a esta trajetória de pesquisadora.

Muito obrigada a todos vocês!

RESUMO

CARVALHO, F. R. de. **Aquisição de linguagem em crianças abrigadas: a singularidade do papel do outro nesse processo**. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

Analizando fragmentos de diálogos entre mães e filhos, De Lemos, C., a partir de uma perspectiva teórica de base estruturalista, trouxe para o campo da aquisição da linguagem o papel essencial da atividade interpretativa do *outro* na trajetória de *infans* a sujeito falante de uma língua. Nesse sentido, tomando-se como referência esta abordagem teórica, o presente estudo objetivou refletir sobre o papel singular de um *outro* específico – o cuidador – no percurso lingüístico de crianças abrigadas. Entretanto, como na referida proposta de base estruturalista o papel de outro, comumente, estudado é o de outro/intérprete representado pela mãe, só foi possível fazer considerações acerca de uma singularidade do papel do outro/cuidador na medida em que esse papel se distanciou do que é, geralmente, discutido sobre o papel de outro materno nos estudos em aquisição de linguagem da perspectiva teórica em foco. A fim de atender ao objetivo de refletir sobre o papel de outro/cuidador, foi realizado um estudo longitudinal, durante 11 meses, em que se visitou, quinzenalmente, uma Unidade de Atendimento Protetivo da Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC –, registrando em áudio os diálogos de três crianças com a cuidadora responsável por estas. Para análise de tais diálogos, seguiu-se os seguintes passos: primeiramente, foram destacados os enunciados insólitos produzidos pelas crianças que causaram estranhamento à cuidadora e à investigadora; em um segundo momento, foi desenvolvida uma análise da *postura* do outro/cuidador frente a tais enunciados estranhos, ou seja, destacou-se que características se sobressaem nesta *postura*; observou-se ainda visando apreender os efeitos da fala do outro na fala da criança, as relações entre algumas produções infantis e outras cadeias verbais produzidas pelo adulto em outros momentos; por fim, alguns fragmentos de diálogos entre crianças e suas mães, analisados em estudos que se inserem na perspectiva de referencial estruturalista em aquisição de linguagem, foram utilizados como exemplos para ressaltar o papel singular do outro/cuidador na trajetória lingüística de crianças abrigadas. Os resultados encontrados indicam que, ao ser assumido, de modo singular, o lugar de outro, por um cuidador, traria também marcas de singularidade no processo de aquisição da linguagem das crianças que vivem em abrigos. Entretanto, apesar de ter desempenhado de maneira peculiar o papel de outro na trajetória lingüística dessas crianças, o outro/cuidador se fez presente, enquanto instância de funcionamento lingüístico, sendo a partir desse outro que a criança é submetida a sua língua materna. Ao que parece, portanto, o lugar de outro (em uma estrutura) no processo de aquisição da linguagem das crianças pode ser ocupado por diversos outros de formas singulares, em diferentes momentos, mas o lugar central da interação com o outro a importância na aquisição da linguagem não estaria sendo colocado em questão.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem. Papel do Outro. Produções Verbais Estranhas. Crianças abrigadas.

ABSTRACT

CARVALHO, F. R. de. **Language acquisition in sheltered children: the peculiar role of the *otherness* in this process.** 2005. 181 f. Dissertation (Master's degree) – Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

Taking up fragments of conversation between mothers and their children, De Lemos, C. brought into the field of language acquisition the essentiality of the *otherness* maternal interpretation to the children verbal productions in the early moments of the linguistic course. Based on this perspective, this research attempted to reflect about the peculiar role of the *otherness* – that is, the one who takes care of the sheltered children – in their process of language acquisition. Due to the fact that in this theoretical perspective the role of the mother during the process of language acquisition is highly emphasized, to investigate the peculiar role of the children *caretaker* in this process, it became a necessary reference to this data. Thus, to reflect about the peculiar role of the *caretaker* in the process of language acquisition a longitudinal investigation was realized in a sheltered institution, for 11 months, where, every two weeks, the dialogues among three children and the person who took care of them (the *caretaker*) were recorded. In order to analyze these dialogues the following sequence was observed: first, it was selected children's uncommon verbal production which provoked amazement to both the caretaker and the researcher; second, it was analyzed the manner that is, how the caretaker answered to the fragments uttered by the children and the relationship between some infantile verbal production and other expressions used by the adult/caretaker in flow of the dialogues. Finally, fragments of conversations between children and their mothers, analyzed according De Lemos, C. theoretical assumptions, were used as reference to discuss the differences in the linguistic process of the sheltered children. Therefore, this investigation pointed out to the process of language acquisition of these children who live in shelters it has marks of singularity because the caretaker assumes this peculiar role in the dialogues with these children and, consequently, with their linguistic experience as well.

Key words: Language acquisition. The role of the *otherness*. Sheltered children.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 O ERRO E O PAPEL DO OUTRO NA INVESTIGAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	17
1.1.1 A abordagem Cognitivista/Construtivista: Karmiloff-Smith, Peters e Bowerman.....	17
1.1.2 A abordagem Pragmática.....	28
1.1.3 A abordagem de base Estruturalista.....	35
1.1.3.1 <i>O outro no processo de aquisição de linguagem.....</i>	48
2 MÉTODO.....	55
2.1 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.....	64
2.2 UNIDADE DE ANÁLISE.....	69
3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	70
3.1 RELAÇÃO ENTRE A FALA DA CRIANÇA E A FALA DO OUTRO/CUIDADOR.....	70
3.1.1 A postura assumida pelo outro/cuidador frente às produções estranhas das crianças abrigadas.....	71
3.1.1.1 <i>Características dominantes na postura assumida pela cuidadora diante das produções estranhas da fala das crianças e seus efeitos sobre a fala infantil.....</i>	76

3.1.2 Relações entre as produções verbais das crianças e outros enunciados produzidos pelo adulto.....	100
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXOS.....	129

INTRODUÇÃO

Nas teorias que investigam o processo de Aquisição de Linguagem, devido à proposta segundo a qual é a partir da fala de um **outro** que determinada língua é apresentada à criança, o papel da fala do adulto na trajetória lingüística infantil é comumente estudado. Entretanto, explicações distintas, acerca da relação entre a fala do adulto e a fala da criança, são apresentadas pelas diferentes teorias que se dedicam a investigar tal temática, não havendo, portanto, uma unanimidade.

Autoras como Peters (1983), Bowerman (1982) e Karmiloff-Smith (1986 e 1992), representantes da abordagem cognitivista/construtivista em aquisição da linguagem, por exemplo, tentam explicar a trajetória lingüística infantil, por meio de um modelo *desenvolvimentista*, ou seja, o sujeito adquire linguagem através de uma série ordenada de processos reorganizacionais.

Em outras palavras, nesse contexto teórico, adquirir linguagem implica num processo de aprendizagem no qual as regras lingüísticas são constantemente construídas e reconstruídas pela criança. Assim sendo, em tal modelo, uma linha evolutiva é concebida em termos de reorganizações sucessivas de um conhecimento parcial que a criança possui sobre a língua.

Nesse sentido, no que se refere ao papel atribuído ao **outro** a partir deste referencial teórico, pode-se afirmar que é um papel secundário. Isto se justifica porque, como dito, o papel privilegiado na aprendizagem da língua materna é atribuído à criança que, enquanto sujeito cognitivo ativo, através de fatores internos de regulações, reorganizações e ressignificações, adquire linguagem. Dito de outro modo, o papel do outro é reduzido, basicamente, ao de provedor de *input* lingüístico sobre o qual a criança exercitará suas capacidades analíticas, e de *feedbacks* que apontam os erros e acertos da fala infantil,

possibilitando que a criança tome consciência destes. Assim, nesta perspectiva teórica, o papel do outro é condição necessária, mas insuficiente ao desenvolvimento lingüístico da criança.

As hipóteses trazidas pelo campo da pragmática, mais especificamente por Elinor Ochs e Bambi Schieffelin (1996 e 1997), por outro lado, ressaltam o importante papel do outro para o desenvolvimento lingüístico infantil. De acordo com as referidas autoras, o processo de aquisição de linguagem se dá no contexto socialmente organizado e, ao mesmo tempo, através deste contexto, privilegiando, portanto a interação entre os interlocutores. A partir da interação com o outro adulto, as produções verbais infantis se adequam a situações culturalmente organizadas de uso, e, portanto, tais situações influenciam tanto *o que, como, onde e quando* é falado pelas crianças, como também a compreensão destas sobre aquilo que escutam.

Entretanto, embora a pragmática tenha trazido à tona o papel fundamental do **outro** na fala infantil, na relação da criança com o outro, a ênfase foi dada ao cenário sócio-cultural que a abarca e não a relação em si mesma. Outro aspecto que merece ser destacado é que, nessa perspectiva teórica, é atribuído ao outro uma condição de indivíduo determinado, presente na interlocução, que possui intenções e as atribui às crianças. Nesse contexto, permaneceria ainda a necessidade de se colocar em discussão, de forma mais enfática, o estatuto desse **outro** no processo de aquisição de linguagem.

Procurando avançar na discussão sobre como um *já-falante* intervém na aquisição da linguagem da criança, é pertinente, portanto, fazer referência à proposta teórica de base estruturalista inaugurada por De Lemos, C.. O compromisso teórico assumido por essa autora e pesquisadores filiados a este modo de pensar trouxe para o centro da discussão o **outro** e sua relação com a fala da criança, sendo adotada, portanto, esta teoria como referência para o estudo em questão.

De acordo com essa perspectiva teórica, o outro – adulto – é uma instância da língua constituída, a que a criança é submetida por meio da interpretação e significada como falante de uma língua. Assim, é pela interpretação da mãe que a criança é posta no funcionamento da língua, sendo, portanto, o outro materno o responsável pela entrada da criança na linguagem (Pereira de Castro, 1997).

No que se refere ao processo de aquisição da linguagem, de acordo com esta perspectiva de base estruturalista, convém destacar que algumas das produções verbais da criança, principalmente nas primeiras fases da trajetória lingüística, são qualificadas por Lemos, M.T. (2002) como produções insólitas, estranhas para um já falante, do ponto de vista da análise lingüística.

Segundo esta autora, portanto, o *erro* presente na fala infantil é considerado como enigma da fala da criança, isto é, como uma produção estranha que consiste numa maneira singular e imprevisível de combinar significantes, provocando, no adulto, um *efeito de estranhamento* ou de *enigma*. Esta noção de erro, como produção estranha possibilita dar maior visibilidade à fala da criança em seu caráter singular que quebra as regras e padrões comunicacionais convencionais da língua constituída, sendo, assim, de extrema importância para os estudos em aquisição de linguagem que buscam apreender esta heterogeneidade da fala infantil.

Nesse sentido, algumas das produções verbais da criança, enquanto linguagem enigmática, impõem a interpretação como necessidade, como uma decisão sobre o sentido das mensagens comunicadas, e, por isso, são formalmente dependentes da fala do adulto.

Diante do que fora exposto, é possível concluir que as interpretações do outro materno afetam radicalmente e de diversas formas a fala da criança, sendo através destas que a fala infantil indeterminada é colocada em um texto, ganhando sustentação gramatical, semântica e

textual (De Lemos, C., 1995). Dito de outro modo, a forma, a intenção e o sentido não são prévios à criança, mas, para se constituírem, dependem das interpretações deste outro.

Cabe destacar, entretanto, que, apesar da perspectiva de base estruturalista ter trazido à tona a necessidade de se investigar o papel do outro no percurso lingüístico da criança, a ênfase é colocada, predominantemente, sobre o papel do outro materno. Assim, mesmo quando se investiga o papel de outros adultos na aquisição da linguagem das crianças, como, por exemplo, o professor e o terapeuta, trata-se de crianças que mantém relação próxima e direta com seus pais. Desta forma, poucas informações podem ser encontradas sobre a aquisição de linguagem de crianças que não vivem com a família, nem mantêm uma relação com outros adultos que poderia dizer-se semelhante à que acontece entre mãe e filhos, descrita nos estudos da perspectiva em foco.

Este fato desencadeou uma certa inquietude, principalmente, porque não são poucas as crianças brasileiras que mantêm modelos de relação com adultos que não ocupam o papel de outro materno, ou seja, crianças que não convivem com os pais, nem com um adulto que possa lhe dar uma atenção mais exclusiva e freqüente. Este modelo de relação pode ser encontrado, por exemplo, em instituições que servem de abrigo protetivo¹ às crianças, nas quais se tem, geralmente, apenas um adulto responsável por dar atenção e cuidados diários a um grupo de crianças.

A inquietude acima referida torna-se ainda maior ao se observar que muitos dos estudos em aquisição de linguagem, principalmente no que diz respeito ao referencial teórico adotado no presente estudo, buscam explicar a passagem da condição de *infans* a de ser falante de uma língua de um grupo específico de crianças, ou seja, de crianças de classe média que vivem com suas mães. Assim, é possível questionar se as demais crianças podem ser incluídas nesse grupo ou se existe algo de singular na trajetória lingüística infantil quando o

¹ Instituições que se destinam ao abrigo de crianças as quais foi constatado situação de falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, ou ainda, que estavam em situação de abandono.

outro materno não se faz presente, nem um substituto direto deste, ou seja, um adulto que representa o papel materno na relação com a criança. Pode-se dizer, deste modo, que tal questionamento deu origem ao estudo em foco.

Nesse sentido, tentando trazer alguma contribuição no que se refere ao papel de um outro específico, o cuidador, ou seja, aquele que ocupa o papel de responsável pelos cuidados diários dispensados às crianças abrigadas em instituições, o presente estudo apresentou os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Colocar em discussão, a partir da perspectiva de base estruturalista, o papel do outro/cuidador no processo de aquisição de linguagem de crianças que se encontram em instituição do tipo abrigo e não mantêm relação com seus familiares.

Objetivos específicos:

1. Investigar os efeitos que as produções estranhas presentes na fala das crianças provocam sobre o outro/cuidador, a partir da *postura* que este outro assume frente a tais produções.
2. Observar a relação entre alguns dos enunciados da fala da criança e outras cadeias verbais produzidas pelo outro/cuidador.
3. Averiguar se – uma vez que o outro materno é abordado pela teoria de referencial estruturalista como exercendo um papel determinante na linguagem da criança – ao ser este outro substituído, haveria indicações de singularidade na trajetória lingüística da criança que vive em abrigo protetivo. Singularidade essa analisada com referência em diálogos entre díades de mãe e filhos, citados e analisados em estudos de aquisição de linguagem que fazem uso da proposta de De Lemos como marco teórico.

Assim sendo, é pertinente realçar que, através dos objetivos acima propostos, será possível ampliar as discussões sobre o estatuto teórico do outro na trajetória lingüística

infantil, trazendo contribuições relevantes, para a literatura em aquisição de linguagem, sobre o papel do outro cuidador, como também possibilitar que a própria relação do outro/cuidador com a fala das crianças pelas quais são responsáveis seja repensada.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O campo da Aquisição da Linguagem constitui-se em torno da proposta de explicar a mudança que ocorre na criança de uma condição de não falante para uma de falante de sua língua, podendo ser tal mudança explicada por meio de diferentes perspectivas teóricas. Entretanto, sem que seja negada a importância de nenhuma destas perspectivas, levando-se em conta os objetivos delineados para o presente estudo, serão discutidas aqui apenas três abordagens teóricas da linguagem, a saber: o cognitivismo, a pragmática e a perspectiva de base estruturalista. Mais especificamente, dentro destas abordagens, serão destacados, inicialmente, os trabalhos de Ann Peters, Melissa Bowerman e Annette Karmiloff-Smith como representantes da perspectiva cognitivista/construtivista, em seguida, o de Elinor Ochs e Bambi Schieffelin na pragmática e, por fim, o de Cláudia Lemos e de pesquisadores filiados à abordagem de referencial estruturalista proposta por esta autora.

A escolha por estas teorias e, mais especificamente, por estes autores, se justifica por serem tais autores os que apresentam propostas mais próximas do objeto de estudo do presente trabalho, privilegiando tanto o *erro* como o papel do outro durante o processo de aquisição da linguagem.

Convém ressaltar, que dentre as teorias que serão aqui abordadas, uma delas, a de base estruturalista, foi considerada como a mais adequada para fundamentar teoricamente o estudo em foco, entretanto, fez-se pertinente percorrer um caminho pelas três referidas teorias uma vez que, ao final do percurso, será possível compreender melhor o porquê desta escolha por uma teoria específica dentre as outras.

É necessário esclarecer ainda que, levando-se em conta a amplitude das teorias aqui enfocadas, as mesmas serão apresentadas sob um recorte teórico, de acordo com os objetivos propostos para o estudo em questão. Dito de outro modo, serão explicitadas as contribuições e

os limites das abordagens teóricas colocadas em perspectiva, apenas no que diz respeito ao papel do outro no processo de aquisição da linguagem e à concepção de *erro* na fala da criança.

1.1. O ERRO E O PAPEL DO OUTRO NA INVESTIGAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

1.1.1. A abordagem Cognitivista/Construtivista: Peters, Bowerman e Karmiloff-Smith

A vertente cognitivista/construtivista em aquisição de linguagem, como já fora brevemente comentado, apresenta um modelo *desenvolvimentista* para tentar explicar a trajetória do sujeito de não falante para falante de uma língua, postulando, portanto, que a criança adquire linguagem paulatinamente através de uma série ordenada de processos reorganizacionais. Em outras palavras, o infante, utilizando-se de recursos perceptuais e cognitivos, irá adquirir linguagem através de construções e reconstruções das regras lingüísticas, constituindo, assim, um processo de aprendizagem.

Entre os trabalhos desenvolvidos dentro desta perspectiva que fortalecem o papel determinante do *erro* na trajetória lingüística do sujeito, destacam-se os de Melissa Bowerman (1982), Annette Karmiloff-Smith (1992) e Ann Peters (1983). Ainda que não se possa ignorar as diferenças implicadas no processo de aquisição de linguagem na concepção de cada uma dessas autoras, é possível afirmar que estas, de uma forma geral, ressaltam, no **erro**, seu caráter positivo como sintoma de reorganização das formas verbais já em uso pelas crianças.

Karmiloff-Smith (1992), em sua teoria, busca explicar o desenvolvimento cognitivo tomando como referência princípios do processamento de informação neural. Esta autora

retoma uma antiga discussão no campo da psicologia referente às contribuições da hereditariedade e do meio no desenvolvimento do indivíduo, afirmando que é possível atribuir predisposições inatas ao recém nascido sem, contudo, negar o papel do meio físico e sócio-cultural no qual se encontra imerso.

Assim sendo, de acordo com Karmiloff, a mente humana é organizada em *domínios específicos*, ou seja, conjuntos de representações que sustentam uma determinada área do conhecimento, tal como a linguagem, a física, a matemática etc. Nesta concepção, os tipos de princípios explicativos envolvidos na física, por exemplo, são diferentes daqueles envolvidos na linguagem e em outros domínios, logo, o modo como a aprendizagem ocorre em cada domínio tende também a ser diferente.

Cada domínio é subdividido em *micro-domínios*, como a gravidade dentro do domínio da física e a aquisição de pronome dentro do da linguagem. Estes *micro-domínios* possuem uma especificação inata que conduzem a atenção da criança para *inputs* relevantes no meio. Entretanto, o cérebro não é totalmente preestruturado, se organizando e se desenvolvendo também a partir da interação do sujeito com o meio externo, sendo a criança construtora ativa da sua própria cognição. Nas palavras da autora “o componente inato (...) se torna parte do nosso potencial biológico somente através da interação com o meio ambiente, é latente até receber o *input*”² (Karmiloff-Smith, 1992, p. 10).

As capacidades inatas, portanto, crescem através de mudanças subseqüentes promovidas pela interação entre o meio externo e o interno ao sujeito, sendo o desenvolvimento a chave para se entender a mente do adulto. Tal desenvolvimento, contudo, para Karmiloff-Smith (1986), não ocorre através de estágios, como postulado por Piaget (1973), nos quais o desenvolvimento se dá mais ou menos simultaneamente entre os diferentes domínios, mas através de fases que se caracterizam por serem ciclos recorrentes de

² “ innate component (...) becomes part of our biological potential only through interaction with the environment; it is latent until it receives input.

processos que se repetem várias vezes ao longo do desenvolvimento. Em outras palavras, as mudanças ocorrem em diferentes tempos e em diferentes micro-domínios, repetitivamente dentro de cada um. Cabe ressaltar, entretanto, que, no que se refere ao caminho percorrido pela criança a fim de adquirir conhecimento, embora Karmiloff o conceba como ocorrendo em ciclos recorrentes de fases, existe um caráter de ordenação marcado pelo finalismo, ainda que defira da idéias de um desenvolvimento seqüenciado em estágios.

Desta forma, as mudanças que ocorrem em cada domínio específico não dependem da idade do sujeito, mas de ciclos reinterativos intra-domínio, sendo este modelo denominado de modelo de *redescrição representacional* (RR – *representational redescription*).

Através do processo de *Redescrição Representacional*, esta autora investiga a construção do conhecimento infantil, ou seja, o caminho pelo qual as representações da criança passam de implícitas a explícitas, tornando-se progressivamente conscientes. Assim, segundo esta autora,

O modelo de redescrição representacional envolve um processo cíclico pelo qual a informação já presente no funcionamento independente do organismo (...) vai se tornando progressivamente avaliada, via processos redescritivos, por outras partes do sistema cognitivo. Em outras palavras, redescrição representacional é um processo pelo qual a informação implícita na mente subsequente se torna conhecimento explícito para a mente, primeiro dentro do domínio e em seguida, por algumas vezes, entre domínios. (...) [Este processo] ocorre espontaneamente como parte de um drive interno em direção a criação de relações intra-domínios e inter-domínios (...) [No entanto, apesar da] natureza endógena da redescrição representacional, claramente, esse processo pode ser, algumas vezes, também disparado por influências externas³. (Karmiloff-Smith, 1992, p.18)

Nesse sentido o conhecimento vai sendo adquirido ao longo de um processo de desenvolvimento, desenvolvimento este que Karmiloff conceitua como sendo dividido em três

³ “It involves a cyclical process by which information already present in the organism’s independently functioning is made progressively available, via redescriptive processes, to other parts of the cognitive system. In other words, representational redescription is a process by which implicit information in the mind subsequently becomes explicit knowledge to the mind, first within a domain and then sometimes across domains. (...) To occur spontaneously as part of an internal drive toward the creation of intra-domain and inter-domain relationships. (...) Although the endogenous nature of representational redescription, clearly the process may at times also be triggered by external influences.”

fases recorrentes, ou seja, que se repetem constantemente, tanto nas crianças como na vida adulta, a cada nova aprendizagem.

No caso específico da linguagem, durante a *primeira fase*, a criança tem como foco as informações do meio externo as quais apreende quase que instintivamente, visando adquirir representações. Tais informações são estocadas independentemente umas das outras, isto é, vão sendo apenas adicionadas ao estoque pré-existente, permanecendo como *representações implícitas*. A primeira fase segue e nesta a criança vai construindo uma relação entre seus *outputs* e os dos adultos, ou seja, passa a avaliar a ligação entre a sua fala em um determinado contexto e a representação que a mesma tem da fala do adulto. Assim, se uma ligação não é feita com êxito, a criança recebe um feedback negativo, quer através de um processo interno ou da interação com o adulto. Se a ligação for feita com sucesso, segue-se um feedback positivo fundamental para que ocorra uma mudança representacional e a criança entre na fase seguinte.

Para que a *segunda fase* tenha lugar, é necessário que o procedimento da primeira fase seja reescrito internamente, o que torna as representações relacionadas explicitáveis, porém, ainda não acessíveis à consciência. Assim sendo, nesta fase, a criança passa a operar com um sistema dinâmico interno que reescreve as informações implícitas que colheu e as explicita.

Durante a segunda fase a criança ignora uma grande quantidade de estímulos externos e concentra-se em adquirir o controle sobre a organização das suas representações internas que se tornam o foco da sua atenção inconsciente. É nesta segunda fase que, segundo Karmiloff (1992), ocorrem alguns tipos de *erros* – os *reorganizacionais* –, os quais se seguem a um sucesso comportamental, assumindo, portanto, o caráter de uma marca externa daquilo que está se reorganizando internamente, ou seja, das novas ligações ocorridas internamente.

Por fim, na *terceira fase*, as representações internas e externas se reconciliam e a criança alcança um equilíbrio em seu desempenho. As representações vão se tornando cada vez mais explícitas e vão sendo acessíveis à consciência.

Em suma, a título de ilustração, visando compreender melhor o funcionamento dessas fases na aquisição da linguagem, Karmiloff-Smith (1992) exemplifica que quando a criança conquista um domínio perfeito de um subsistema lingüístico (pronomes relativos, verbos irregulares etc.), subseqüentemente começam a cometer **erros** com esses sistemas, pois analisam e reorganizam seu próprio conhecimento armazenado na primeira fase. Nesse sentido, as fases iniciais de produção de linguagem são marcadas pela entrada de dados e, posteriormente, com cerca de três anos, as crianças tomam seu próprio conhecimento como uma área e problema suscetível de análise e reestruturação. Desta forma, a aquisição da linguagem é concebida como, pelo menos em parte, resultado da capacidade das crianças para analisar sistemas e da sua vontade de replicar as produções verbais dos adultos.

Sendo assim, é relevante ressaltar neste momento, que, segundo Karmiloff-Smith (1986), o **outro** exerce um papel importante durante o processo de aquisição de linguagem, pois é este que, através de *feedbacks* negativos e positivos, guia a trajetória lingüística da criança.

Fazendo uso também de fases para descrever o processo de aquisição da linguagem, **Peters** (1983) atribui a mudança da condição de não-falante para a de falante de uma língua a mecanismos perceptuais e de generalização indutiva que atuam nesse processo. Tais mecanismos perceptuais irão ocorrer sobre a língua através de princípios operacionais de *extração* e *segmentação*.

Assim, primeiramente a criança extrai unidades lingüísticas daquilo que na fala do outro lhe parece relevante, guiada predominantemente por princípios fonológicos. A extração, portanto, é um processo rudimentar através do qual a criança aprende as primeiras palavras.

Tal processo ocorre através da lembrança e do reconhecimento das unidades lingüísticas que são recorrentes nas falas que a criança escuta ao seu redor. Desta forma, nem tudo o que a criança escuta é submetido ao princípio de extração, em vez disso ela é guiada por saliências lingüísticas tais como a entonação, melodia, sílaba tônica, repetição e ritmo com que certas palavras são pronunciadas, como também a conexão entre algumas seqüências de sons e o contexto no qual são produzidas. Assim sendo, neste momento de extração, a criança percebe as unidades muito mais do que as produz.

Durante o processo de extração, a criança é guiada por dois princípios operacionais básicos, o de *comparar* e o de *armazenar*. Quando *compara*, a criança determina se as unidades extraídas recentemente da fala do outro/interlocutor são semelhantes ou diferentes daquelas já armazenadas em sua memória. Se diferentes, serão *armazenadas* separadamente; se forem as mesmas serão *armazenadas* com as suas semelhantes.

Em um momento posterior, “após um número de unidades primitivas terem sido extraídas e memorizadas, o conhecimento sobre estas unidades já adquiridas pode ser utilizado em análises futuras⁴” (Peters, 1983, p.1036). A criança passa, portanto, a focar as unidades detalhadamente, percebe-las, analisá-las e incorporá-las no sistema. Dito em outras palavras, a atenção da criança estará direcionada para o conhecimento já acumulado e ela passa a segmentar em unidades lingüísticas menores aquelas antes extraídas, atentando para a sintaxe destas.

Nesse sentido, o termo *segmentação* significa analisar as unidades extraídas de forma a descobrir nelas sub-unidades e tomar consciência de informações sintáticas rudimentares contidas dentro de cada uma destas unidades. Da mesma forma que o princípio de extração, a segmentação é guiada por pistas como ritmo, entonação, repetição, pausas, posição de um segmento na palavra etc. No entanto, a criança, eventualmente, descobre que operar a partir

⁴ “After a number of early have been Extracted and memorized, knowledge about these already acquired units can be utilized in further analysis.”

de uma base puramente mecânica não é uma estratégia eficiente e começa a prestar atenção em outros tipos de informações como a semântica e a sintaxe das palavras.

Segmentar palavras, contudo, não significa que a criança adquiriu linguagem, faz-se ainda necessário aprender sobre os aspectos gramaticais destas. Para isso é necessário imaginar um sistema gramatical no qual as palavras estejam unidas, permitindo que os significados sejam combinados em diferentes caminhos. Esta consciência de uma norma complexa e estrutural, para Peters, não acontece de uma só vez, havendo um processo contínuo em que análises cada vez mais refinadas vão ocorrendo sobre as unidades lingüísticas.

Faz-se necessário acrescentar que, para esta autora, da mesma forma que para Karmiloff-Smith, o feedback do outro também é fundamental na aquisição da linguagem tendo em vista que este fornece informações necessárias para que o sistema lingüístico da criança possa evoluir.

Assim sendo, a partir dos ciclos de feedback, a criança passa a analisar ou reanalisar a sua fala. A criança foca aspectos da sua própria fala e compara com o que escuta e o que se lembra da fala do outro e se torna consciente das discrepâncias entre a sua fala e a do outro.

Um exemplo desta ação de reanálise do que produz foi citado por Peters (1983, p. 1049)

C: criança chamada Christine
 S: adulto
 C: Steven I am **heyv**.
 S: What? You hate? What do you hate?
 C: *Heyv*. I am **heyv**.
 S: You hate? You hate me? The music? What?
 C: No, I am **heyv**. **Heyv**.
 S: I don't know what you are talking about.
 Silence. A bit later:
 C: I **heyv**.
 S: You hate me?
 C: (shakes her head no)
 S: Who do you hate?
 Silence. A bit later:
 C: I am behaving.

[C: Steven Eu estou **heyv**.
 S: O que? Você odeia? O que você odeia?
 C: **Heyv**. Eu estou **heyv**.
 S: Você odeia? Você me odeia? A música? O quê?
 C: Não. Eu estou **heyv**. **Heyv**.
 S: Eu não sei sobre o que você está falando.
 Silêncio. Pouco depois:
 C: Eu **heyv**.
 S: Você me odeia?
 C: (agita sua mão fazendo um não)
 S: Quem você odeia?
 Silêncio. Pouco depois:
 C: Eu estou **behaving** (me comportando).]

Desta forma, para Peters, a produção verbal errada da criança é devido a falhas nos mecanismos da percepção – extração e segmentação. Como é o caso, por exemplo, de *meas*, no lugar de *measure* e de *be* e *have* em lugar de *behave*. Falhas de segmentação teriam permitido a produção do enunciado *I am /hevy/* no exemplo supracitado

Bowerman (1982), por sua vez, também postula que o desenvolvimento lexical, morfológico e sintático depende de um processo de reorganização da fala pela criança. Desta forma, primeiramente, a criança é capaz de reproduzir formas lingüísticas com certa fluência de forma superficialmente semelhante às dos adultos, no entanto estas formas são não analisadas e mantêm entre si uma independência. Assim, depois que as crianças passam a, gradualmente, integrá-las em um sistema de regras, discernindo relações e regularidades das formas lingüísticas, as formas antes usadas *corretamente* apresentam **erros** que a autora passa a denominar de *erros reorganizacionais*.

Tal processo de reorganização implica numa análise das formas anteriormente reproduzidas irrefletidamente. Assim, inicialmente, o conhecimento que a criança possui, que a permite produzir formas lingüísticas fluentemente, é relativamente superficial, consistindo de regras fragmentárias e informação não integrada para aplicar a diferentes palavras, sentenças e situações. Como exemplo, a criança inicialmente produz formas regulares tais

como *shoe/shoes*, *walk/walked*⁵ e irregulares, *foot/feet*, *break/broke*⁶ (Bowerman, 1982) sem reconhecer uma relação sistemática entre formas singular/plural ou tempos verbais presente/passado. Em um segundo momento, a criança passa a generalizar e aplicar as regras de flexão a formas irregulares, ocorrendo neste momento os erros. Na língua portuguesa pode ser citado o verbo irregular *Fazer* o qual a criança conjuga no passado inicialmente de forma correta como *Fiz*, posteriormente generaliza para este regras dos verbos regulares como *Comer/Comi*, *Escrever/Escrevi* e passa a usá-lo como *Fazi*, só depois retornando ao *Fiz*. Segundo Bowerman (1982, p. 321)

Neste momento, as formas irregulares que a criança tinha usado anteriormente, dissolvem-se em favor das formas ultrageneralizadas. Quando as formas irregulares, posteriormente, se reafirmam, possuem um novo status: Não estão mais isoladas, operando independentemente a partir de uma soma de partes irrefletidas e a partir de formas regulares irrefletidas: em vez disso, estão integradas em um sistema (...) ⁷

Assim sendo, esta autora privilegia a *ultrarregularização* na qual, após a análise da forma não analisada, ocorre uma nova etapa que se faz necessária para limitar a liberdade com que os componentes são combinados.

É importante ressaltar que para Bowerman os erros reorganizacionais não permitem delinear estágios sucessivos na linguagem da criança, tendo em vista que não há uma homogeneidade implicada nestes. Assim sendo, a autora questiona a presença de uma trajetória uniforme na aquisição da linguagem por todas as crianças, como postulado na teoria piagetiana, como também a existência de limites de idade nessa trajetória.

Levando-se em conta o que fora discutido nessa seção, observa-se que os **erros** presentes na fala infantil, analisados pelas três autoras representantes da vertente cognitivista

⁵ Sapato/sapatos – o plural dos substantivos, usualmente, é feito pelo acréscimo do *s* ao final destes – e andar/andei – na língua inglesa, o tempo verbal passado simples, para verbos regulares, é formado pelo acréscimo do *ed* à forma infinitiva.

⁶ Pé/pés e quebrar/quebrou – plural irregular e conjugação verbal de verbos irregulares são feitos por meio de regras diferentes das regulares.

⁷ “At this time the irregular forms that the child had used earlier fade out in favor of the overregularized forms. When the irregular forms later reassert themselves, they have a new status: They are no longer isolates operating

em aquisição de linguagem, são aqueles previsíveis, ou seja, aqueles que respondem, claramente, a uma regra ou padrão lingüístico. Trata-se, pois de indicadores de análise de formas antes não analisadas e sinalizam para o preenchimento paulatino de uma forma de conhecimento sobre a língua. Carvalho (1999) destaca que, nesse modelo, é concebida uma linha evolutiva em termos de reorganizações sucessivas a partir de um conhecimento parcial que a criança possui sobre a língua.

Assim sendo, apesar da importância de ter destacado o erro na trajetória lingüística da criança, esse modelo teórico não conseguiria abarcar os erros imprevisíveis os quais não se relacionam, claramente, com um padrão da língua constituída. Tais erros não poderiam, por exemplo, ser explicados por uma regra de conhecimento lingüístico, como a regra de conjugação verbal. Vale apontar aqui um exemplo de erro imprevisível destacado por Carvalho (1999, p. 109) que aparece no seguinte fragmento de diálogo:

M=mãe
C=criança
(Depois do almoço, M acorda C)
C: É
M: Ta se vendo.
C: **Ta si vendo.**
M: Te se vendo que você ficou descalça antes de dormir.
C: **Eu achuvia agu.**
M: Vai chover logo?
C: É.
M: Ahn.
C: Te muito fiu.

O enunciado *eu achuvia agu*, por exemplo, não estaria vinculado claramente a um padrão da língua, indicando uma forma falha e incompleta.

Neste exemplo, os erros imprevisíveis ou produções estranhas estariam revelando uma maneira singular de combinar significantes que, mais do que os erros previsíveis, dão visibilidade à singularidade da fala da criança, justificando, portanto, a importância de visualizá-los na investigação em aquisição da linguagem. Os próprios cognitivistas

independently from their uninflected counterparts and from regular inflected forms: rather, they are integrated into a system (...)"

reconheceram a presença destes erros, como deixou claro Bowerman ao demonstrar sua inquietude frente ao caráter inesperado de certas produções verbais infantis:

Muitos dos erros que eu estava registrando, entretanto, me colocavam diante de algo mais como um quebra-cabeça. Não era óbvio que a criança estivesse respondendo a um padrão estrutural do inglês e, mesmo que isso parecesse provável, não era necessariamente claro como caracterizar esta regularidade (...). (Bowerman in Kessel 1982, p. 41, citada por Lemos, M.T., 2002, p. 143)

Entretanto, ainda que os questionamentos trazidos por Bowerman possam permitir a passagem da criança enquanto sujeito ao qual se supõe o saber ou a ausência deste, para a criança enquanto portadora de um enigma sobre a língua, não houve nesta vertente teórica maiores discussões sobre isso, permanecendo, portanto, algumas questões no que se refere aos erros imprevisíveis.

Um outro aspecto que merece ainda ser destacado quanto à abordagem cognitivista em aquisição de linguagem é o estatuto atribuído ao **papel do outro** na mudança de não falante para falante da língua. O caminho percorrido pela criança para esta mudança, como discutido, possui um caráter de internalização que não se pode transmiti-lo, sendo um caminho do externo para o interno, do concreto para o abstrato que se restringe à própria criança. Na interação da criança com o outro, é, portanto, ressaltado o pólo da criança, privilegiando seus fatores internos de regulações, reorganizações e ressignificações e minimizando o pólo do outro.

Desta forma, é atribuído ao outro um papel secundário, resumindo-se, basicamente, ao papel de provedor de *input* lingüístico sobre o qual a criança irá trabalhar para adquirir linguagem ou de *feedback* quanto ao que está certo ou errado na fala infantil.

Diante do que fora acima apresentado, cabe esclarecer que não se pode negar as contribuições da abordagem cognitivista em aquisição de linguagem, principalmente no que se refere ao seu grande mérito de localizar o erro no próprio uso da linguagem e de trazer à tona uma discussão sobre este. Entretanto as teorias cognitivistas em aquisição de

linguagem, aqui discutidas, apresentariam limites no que diz respeito ao objeto de estudo do presente trabalho, ou seja, buscar compreender o papel do outro no processo de aquisição da linguagem, investigado a partir da postura que este outro assume frente às produções insólitas da fala da criança. Isso se justifica porque, como dito, além de ser atribuído ao outro um papel secundário na trajetória lingüística da criança, os erros destacados e analisados foram aqueles que respondem a um padrão lingüístico, permanecendo a lacuna no que diz respeito a contribuições que abarquem as mais diversas manifestações da fala infantil, incluindo aquelas produções verbais que, pelo seu caráter singular, se afastam muito das manifestações lingüísticas regulares e, de algum modo, previsíveis.

1.1.2. A abordagem Pragmática

Como foi destacado no item anterior, apesar das teorias cognitivistas apresentadas terem destacado o papel de um certo tipo de erro – o reorganizacional – no processo de aquisição da linguagem, não houve ênfase no papel do outro durante este processo, ficando tal papel limitado ao fornecimento de *inputs* e de *feedback* às produções verbais infantis.

Desta forma, convém fazer referência a teoria pragmática, uma vez que nesta o papel do outro, como intérprete da fala da criança, ganha realce. Tal teoria será aqui abordada através das autoras Elinor Ochs e Bambi Schieffelin, por terem destacado dentro desta perspectiva teórica a aquisição de linguagem, ressaltando o importante papel do outro na fala da criança.

Os estudos realizados por Ochs e Schieffelin (1996 e 1997) buscam investigar a *socialização da linguagem*, que, segundo estas autoras (Ochs; Schieffelin, 1997, p. 69), constitui um “processo em que as crianças são socializadas através da linguagem e para usar a linguagem em uma comunidade”.

Em outras palavras,

A Socialização da linguagem tem como meta entender como pessoas são socializadas para se tornarem membros competentes de grupos sociais e qual o papel da linguagem nesse processo. O estudo da socialização da linguagem, portanto, se interessa por dois aspectos principais da socialização: socialização através do uso da linguagem e socialização para usar linguagem. (Schieffelin; Ochs, 1996, p. 252)⁸

Nesse sentido, o processo de aquisição da linguagem é profundamente afetado pelo processo de socialização, como também, o processo de socialização é realizado fortemente através da linguagem, pois, por meio da linguagem, os indivíduos adquirem conhecimento das suas funções sociais, da distribuição social e das interpretações das situações socialmente definidas.

Em suma, as investigações realizadas a partir desta abordagem, produzem um modelo teórico no qual a compreensão do processo de aquisição da linguagem ocorre privilegiando-se o contexto social no qual as crianças encontram-se imersas, contexto esse que organiza o uso e a compreensão das formas gramaticais pelas crianças. Para isto, analisam interações dialógicas espontâneas entre crianças e adultos, em atividades sociais culturalmente significativas, buscando capturar o que há de universal e de cultural nas práticas comunicativas, ou seja, em como as pessoas usam a linguagem e outras ferramentas simbólicas para construir situações sociais.

Em todas as sociedades, os adultos – membros mais experientes – costumam fazer uso de uma grande quantidade de modalidades semióticas verbais e não verbais para direcionar e interpretar a fala da criança. Por sua vez, a criança passa a associar tais modalidades a certas situações e condições do contexto, desenvolvendo um senso sobre o que é esperado dela e adequado para situações determinadas. Esta prática comunicativa produz os significados sociais e, portanto, quando o interlocutor viola uma das expectativas referentes às práticas de

⁸ “Language socialization has as its a goal understand how persons are socialized to become competent members of social groups and the role of language in this process. The study of language socialization, therefore, concerns two major facets of socialization: socialization through the use of language and socialization to use language.”

conversação para aquele contexto social específico, ocorre uma falha na compreensão do sentido do que se intencionava comunicar.

Assim sendo, de acordo com Ochs e Schieffelin (1997, p. 70),

(...) o uso e a compreensão de formas gramaticais pela criança [é relacionado] a disposições, preferências, crenças e conjunto de conhecimentos complexos, embora recorrentes, que organizam a forma como as informações são lingüisticamente condicionadas e como os atos de fala são realizados dentro e além de situações socialmente reconhecidas.

As produções verbais infantis se adequam, então, em todas as comunidades, a situações culturalmente organizadas de uso, e, portanto, tais situações influenciam tanto o que, como, onde e quando é falado pelas crianças, como a compreensão destas sobre aquilo que escutam. Assim, as crianças podem não fazer uso de uma forma que ouvem com muita frequência porque é inadequado para elas fazê-lo, e podem usar uma forma que não ouvem com frequência porque é adequado para elas fazê-lo.

Conclui-se, então, que as crianças produzem determinadas construções gramaticais e não outras devido ao significado cultural que tais construções ocupam na comunidade, ou seja, as produções verbais estão intrinsecamente relacionadas às normas e expectativas sociais. Vale ressaltar aqui que esta perspectiva difere do que fora postulado pelas teóricas cognitivistas referidas, principalmente no que concerne a Peters, pois, nas palavras de Ochs e Schieffelin (1997, p. 78):

Pode acontecer, por exemplo, que uma forma que é perceptivamente mais saliente, que tem uma alta frequência e que é relativamente simples do ponto de vista conceitual só apareça bem mais tarde no repertório lingüístico da criança. Nestes casos, a não-produção de uma determinada forma pela criança pode refletir sua compreensão de que esta forma (...) é inapropriada ao uso da criança.

A partir do que fora exposto é possível observar o porquê do outro ocupar um papel de destaque na abordagem pragmática, representada aqui por Ochs e Schieffelin, pois, como o processo de aquisição de linguagem, segundo esta abordagem, se dá no e através do contexto socialmente organizado, privilegia-se, assim, a relação entre os interlocutores.

Cabe destacar que nesta relação entre interlocutores é preciso haver, como condição básica, o conhecimento/reconhecimento mútuo de intenções comunicativas, caso contrário, a comunicação não se realiza de forma bem sucedida. Desta forma, a procura do sentido para um enunciado é remetida à intenção de comunicar alguma coisa a alguém.

Em uma abordagem da socialização da linguagem o uso e a compreensão de formas gramaticais pelas crianças são culturalmente organizados, ligados a concepções locais de como pensar, (inter)agir ou sentir. Para que os membros mais experientes da sociedade possam transmitir tais orientações culturais de uma geração para a seguinte faz-se necessário, portanto, que sejam transmitidas as suas intenções. Nesse sentido, Ochs e Schieffelin (1997) realçam a noção de que comunicar as intenções à criança, como também atribuir intenções comunicativas a esta, é uma tendência universal da cultura humana. Buscando transmitir suas intenções às crianças, os adultos modificam sua linguagem para uma forma mais simplificada – o *baby talk* – que inclui, geralmente, entre outras características, a redução de encontro consonantal, ritmo reduzido, frases mais curtas e sintaticamente menos complexas e repetição.

Entretanto, através de pesquisas transculturais, realizadas em comunidades tradicionais de Papua-Nova Guiné, com os *kaluli*, e de Samoa Ocidental, as referidas autoras se depararam com o fato de que não se atribui à criança, num momento inicial da sua trajetória lingüística, a intenção de comunicar alguma coisa, nem se tem como meta comunicar intenções às crianças. Tais intenções comunicativas somente passam a ser reconhecidas, atribuídas e comunicadas, a partir do momento que as crianças passam a exercer o papel de destinatário no diálogo, ou seja, no momento em que se mostram capazes de produzir palavras reconhecíveis na língua.

Ochs e Schieffelin (1997) observaram, portanto, que, em algumas das comunidades estudadas, a história discursiva da criança, principalmente em momentos iniciais da sua trajetória lingüística, com a mãe possuía características bastante diferentes das encontradas, por exemplo, nas interações mãe/criança da classe média branca norte-americana. Melhor

explicando, entre os maias falantes do *k'iché*, por exemplo, a interação comunicativa entre os pais e os bebês é mínima, sendo estes tratados como parceiros de conversação somente após produzirem palavras semelhantes às dos adultos. Nesse sentido, os bebês tendem a participar das interações comunicativas apenas no papel de *ouvintes casuais* das conversações, que costumam ser não simplificadas.

Convém ressaltar que, ainda que os bebês e as crianças pequenas não sejam eleitos como parceiros conversacionais, tornam-se falantes-ouvintes gramaticalmente competentes, apontando para o fato de que no processo de aquisição da linguagem não é universal nem essencial comunicar as intenções a crianças como destinatários e dirigir a estas uma fala simplificada. Em síntese, as crianças podem partilhar de experiências discursivas com os adultos culturalmente diversas, sendo socializadas por múltiplos agentes e em diferentes expectativas quanto ao seu papel social, contudo, o resultado final em termos de competência lingüística não é substancialmente diferente.

No entanto, cabe realçar que, embora Ochs e Schieffelin (1997) tenham destacado as diferentes experiências discursivas entre mãe/bebês, salientando a não universalidade de algumas práticas antes consideradas condição para a aquisição da linguagem, o papel de destaque atribuído ao **outro** não foi colocado em questão. Explicando melhor, como fora mencionado, a pragmática trouxe à tona o papel fundamental do outro na trajetória lingüística da criança, contudo, a partir de estudos realizados pelas referidas autoras, observou-se que atribuir a esse outro a necessidade de uma presença física, uma interlocução direta, apresenta dificuldades, porém, isto não significa que este outro não esteja exercendo seu papel de intérprete privilegiado da fala da criança.

Um outro ponto importante que convém lembrar é que a abordagem da socialização da linguagem, proposta por Ochs e Schieffelin (1997), busca fornecer um modelo que integra as propriedades locais e universais da linguagem. Desta forma, como dito, os estudos realizados

por estas autoras, possibilitaram a constatação empírica de que o objetivo de querer comunicar intenções às crianças pequenas (querer que elas entendam e respondam) e de atribuir intenções comunicativas a estas não é universal. Por outro lado, algo de universal existiria nas diferentes práticas culturais discursivas: as produções ambíguas do infante.

Cabe pontuar, contudo, que ainda que os bebês e as crianças pequenas produzam universalmente enunciados ininteligíveis/ambíguos, as respostas dos adultos frente a estes enunciados são diversas. Explicando melhor, a tentativa de reformular os enunciados infantis cujo sentido não é transparente aos adultos, comum na classe média norte-americana, por exemplo, não ocorreu em todas as comunidades estudadas, podendo os adultos utilizar uma ou mais das seguintes estratégias (Ochs; Schieffelin, 1997, p. 75):

- (1) Ignorar o enunciado;
- (2) Indicar à criança que o enunciado não está claro;
- (3) Apresentar à criança uma possível compreensão ou reformulação do enunciado.

Assim sendo, embora as produções ambíguas infantis sejam universais, a preferência pelas estratégias (1), (2) ou (3) para as respostas a estas varia nas diferentes comunidades estudadas pelas referidas autoras.

Faz-se necessário acrescentar ainda que, tais produções ambíguas/ininteligíveis, ou seja, produções que no presente trabalho podem ser relacionadas ao que se está considerando como **erros** na fala da criança, nesta vertente teórica, são concebidas como “uma falha no conhecimento ou na transmissão de intenções comunicativas” (Carvalho; Avelar, 2002, p.53). Tais produções, entretanto, não foram colocadas em discussão como uma questão para o campo da aquisição da linguagem pela abordagem pragmática.

Desta forma, apesar da vertente pragmática em aquisição de linguagem, representada por Ochs e Schieffelin, ter trazido importantes contribuições, principalmente no que se refere à compreensão do **papel do outro** no percurso lingüístico da criança, algumas lacunas foram deixadas e merecem ser aqui discutidas.

Primeiramente, como dito, não houve um maior destaque atribuído aos erros/produções ambíguas da criança para o processo de aquisição da linguagem. Estes foram constatados empiricamente nos estudos transculturais realizados pelas referidas autoras, mas não foram caracterizados ou considerados como ponto fundamental para compreensão da relação da criança com a língua e com o outro.

No que se refere mais especificamente ao papel do outro, apesar da pragmática ter trazido à tona, com bastante destaque, sua importância na trajetória lingüística infantil, não colocou em discussão o estatuto desse outro. Explicando melhor, a pragmática abriu um espaço para se discutir o papel do outro em aquisição de linguagem, questionando o fato deste ser concebido apenas como interlocutor direto que possui intenções comunicadas às crianças e que também atribui intenções aos infantes. Entretanto, além de dirigir a atenção para a partilha ou não de intenções comunicativas entre interlocutores, na relação da criança com o outro, foi privilegiado o cenário sócio-cultural em que acontece tal relação e não a relação em si mesma.

Desta forma, a necessidade de uma teoria que traga para o centro das discussões em aquisição da linguagem o papel fundamental do outro para o percurso lingüístico da criança, como também das produções ambíguas/erros, permaneceria em aberto.

É no espaço aberto pela pragmática para se discutir, principalmente, o estatuto do outro em aquisição de linguagem, admitindo-se um estatuto que não reduzisse este outro à condição de indivíduo em presença física na conversação, que faz sentido a concepção desse outro segundo a abordagem de base estruturalista proposta por De Lemos, C. que será discutida na próxima seção.

Nesta abordagem de referencial estruturalista, o outro é concebido como representante da língua e esse lugar que ocupa na estrutura lingüística pode ser ocupado por qualquer pessoa, das mais diversas formas, mesmo em ausência física. Daí fazer sentido afirmar que a

pragmática abriu espaço para esta perspectiva teórica que, por sua vez, oferece a possibilidade de investigar o objetivo proposto no presente estudo, ou seja, buscar compreender um papel de outro que é assumido por uma pessoa (o cuidador) diferente da que geralmente o assume (a mãe).

Assim sendo, não seria demais reforçar, que apesar de ter trazido à tona o papel fundamental do outro enquanto intérprete da fala infantil, a abordagem pragmática reduz esse lugar de outro a um lugar que seria ocupado por um indivíduo determinado que possui intenções e cognições. Por outro lado, para concepção de base estruturalista, como o outro é considerado enquanto representante da língua constituída, ocupando um lugar em uma estrutura constituída por três pólos – a língua, o outro e a fala da criança –, este lugar pode ser ocupado por vários *outros*.

Seria somente a partir desta perspectiva de base estruturalista, portanto, que faria sentido abordar um outro que não seja o mais comumente estudado (o outro materno), ou melhor, que faria sentido estudar se no momento em que o lugar de outro/interlocutor na trajetória lingüística inicial da criança é ocupado por um outro específico – o cuidador – implicaria em singularidade para o processo de aquisição de linguagem.

1.1.3. A abordagem de base Estruturalista

A proposta de referencial estruturalista desenvolvida por De Lemos, C. caracteriza a fala da criança, principalmente em seus enunciados iniciais, como heterogênea, imprevisível, indeterminada e fragmentada. Nessa perspectiva teórica, portanto, destaca-se o papel do **outro** adulto durante o processo de aquisição da primeira língua visto que caberá a este outro atribuir um sentido a essa fala infantil.

Assim sendo, há uma preocupação com a relação entre os enunciados da criança e o enunciado de seu interlocutor adulto, ou seja, com a dependência que os enunciados da fala da criança tem com relação ao enunciado anterior e ao posterior do adulto na sequência do diálogo.

É a partir dessa *dependência dialógica*, observada nas interações entre mães e filhos que compõem os dados dos estudos associados à perspectiva teórica em foco, que De Lemos, C. (1982) discute sobre os processos constitutivos do diálogo e sua função na aquisição da linguagem.

Para esta autora são os *processos dialógicos* que possibilitam teorizar sobre a congruência entre a fala da criança pequena e a de seu interlocutor adulto. Tais processos, constitutivos do diálogo e, conseqüentemente, da aquisição da linguagem, são a *especularidade*, a *complementaridade* e a *reciprocidade*, sendo os dois últimos tomados como efeitos secundários do primeiro uma vez que também constituem um retorno da fala da mãe na fala da criança.

O processo de especularidade é, portanto, definido por De Lemos, C. (2002, p. 46) como:

a presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que a antecede, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe. (...) O processo de *complementaridade* [por sua vez, é] representado pela relação da pergunta da mãe com a resposta da criança e, principalmente, pela relação formal entre as partes mutuamente incorporadas que parecem completar-se compondo uma unidade ou instanciando uma 'sentença'. [Por fim], o processo de *reciprocidade* [é] definido como retomada pela criança do papel da mãe, iniciando a interação, desencadeando com sua fala que refletiria e completaria a sua.

Os diálogos abaixo ilustram os processos de especularidade, complementaridade e reciprocidade, nessa ordem.

(1)
M. mãe; L: criança (1;9) (De Lemos, 2002, p. 46)
M. **Quer** descer?
L. **Qué.**
M. Você quer **descer**?
L. **Decê**

(2)
 M. Do que você vai brincar?
 L. **Nenê/nenê**
 M. Nenê, **ahm?**
 L. **Nenê intá.**
 M. **Nenê vai bintá?**
 L. **É/nenê bintá**

(3)
 L. **Decê Decê**
 M. Você quer descer?
 L. Qué.

Deste modo, é possível observar, no primeiro diálogo, que as respostas de L. são incorporações de parte do enunciado da sua mãe, constituindo, portanto, um espelhamento no qual se reconhece a relação entre os enunciados. No exemplo dois, parece que **nenê** vem completar **intá**, o que nos remete à complementaridade. É no diálogo três que se pode falar em reciprocidade na medida em que o **decê** aparece na fala infantil em iniciativas da criança para sair do cadeirão no qual se encontrava.

Entretanto, como fora dito, em momentos posteriores da sua obra, De Lemos, C. (2002) reduz os processos de complementaridade e reciprocidade a efeitos secundários, pois ambos se dão através da especularidade. Explicando melhor, no segundo exemplo, **intá** vem do enunciado da mãe e reaparece em nenê **intá/nenê bintá**, não deixando de ser um processo de espelhamento, ou seja, um retorno da fala da mãe na fala da criança. A esse efeito dá-se o nome de *especularidade não imediata ou diferida* que também parece ser o caso do terceiro exemplo no qual L. inicia o diálogo fazendo novamente uso de fragmentos da fala da mãe.

Assim sendo, o processo de especularidade encontra-se na base da complementaridade e da reciprocidade, governando o diálogo e apresentando papel fundamental na aquisição de linguagem.

Esta afirmação traz à tona a idéia de que a fala da criança encontra-se essencialmente ligada à fala do **outro**. Nesse sentido, uma vez que, para esta proposta teórica, os enunciados iniciais da criança são tratados como lingüisticamente indeterminados, é apenas no diálogo com o outro adulto que tais enunciados podem ser determinados. O processo de aquisição de

linguagem, portanto, segundo De Lemos, C. (2002), depende do outro, pois é através desse outro que a fala indeterminada da criança faz sentido.

Cabe dizer, entretanto, que, apesar da fala inicial infantil ser dependente da fala do outro, não significa afirmar que esta se constitui enquanto imitação ou reprodução dos enunciados desse outro. Em outras palavras, apesar de fragmentos da fala do adulto retornarem na fala da criança, tais fragmentos podem ser recombinaados e reinterpretados, trazendo à tona a heterogeneidade e imprevisibilidade da fala infantil.

Exemplos dessa imprevisibilidade podem ser visualizados através dos *erros* que as crianças cometem em sua fala, considerados como a marca da singularidade desta fala infantil. Assim, é interessante notar que, nesta abordagem teórica, tais *erros* não são interpretados como falhas no processo de construção de regras lingüísticas ou como decorrentes da incompletude de um processo de aprendizagem, como postula a visão cognitivista/construtivista.

Diferentemente, os *erros*, a partir da perspectiva sociointeracionista estruturalista, recebem importância no processo de aquisição da linguagem, sendo concebidos como indícios de **mudança estrutural da posição da criança em relação à língua**, pois sinalizam a saída do total submetimento à fala do outro.

É no que se refere a estas mudanças estruturais no percurso que vai da condição de *infans* a de ser falante que De Lemos, C. (2002) busca compreender o processo de constituição do sujeito enquanto falante de uma língua.

Para isso, esta autora, tomando como referência, dentre outros, teóricos como Saussure e Jakobson, no campo da lingüística estrutural, e Lacan, na esfera da psicanálise, elaborou uma concepção estrutural acerca do fenômeno da aquisição da linguagem. Nesta concepção, o percurso lingüístico da criança se dá através de um modelo “estrutural” no qual a criança é

capturada pela linguagem, através da fala do outro, captura esta que a constitui enquanto sujeito falante.

Geralmente, na literatura sobre aquisição da primeira língua ou língua materna, costuma-se falar em *desenvolvimento da linguagem* enquanto processo no qual o conhecimento lingüístico vai sendo paulatinamente adquirido e aprendido por meio de construções e reconstruções por parte da criança, implicando, assim, em desenvolvimento.

Entretanto, na proposta de De Lemos, C. aqui apresentada, a aquisição de linguagem é tratada como um processo de subjetivação, em oposição à noção de desenvolvimento. Falar nesse processo, portanto, significa atribuir à linguagem uma anterioridade lógica em relação ao sujeito que é por esta capturado e significado.

Dito de outro modo, o reconhecimento desta função de *captura* pela língua implica em uma noção de sujeito como estando imerso em um sistema lingüístico que lhe é anterior; ou seja, implica em inverter a concepção de aquisição da linguagem como a de um sujeito que se apropria de um objeto de conhecimento – visão construtivista.

Esta forma particular de compreender o processo de aquisição de linguagem vai de encontro, portanto, à concepção do mesmo como um processo de aprendizagem e construção de conhecimento por parte da criança, no qual esta toma a linguagem como um objeto que pode ser recebido aos poucos, através de uma série ordenada de processos reorganizacionais (De Lemos, C. 2000).

Por conseguinte, De Lemos, C. (2002) concebe a aquisição de linguagem como *mudanças de posição em uma estrutura*, ou melhor, mudanças de posição da criança na língua. Tal mudança, do ponto de vista lingüístico e subjetivo, ocorre dentro de uma estrutura triádica composta dos seguintes pólos: **outro** (como instância representativa da língua), **língua** (em seu funcionamento) e **criança** (enquanto sujeito falante).

A definição de mudança no processo de aquisição como uma mudança de posição em uma estrutura com três pólos (outro, língua, o próprio sujeito), repele, assim, a idéia de ordenação em estágios, apontando para uma noção de mudança de dominância de um dos pólos em uma determinada posição.

Na trajetória lingüística infantil, assim, são delimitadas três posições diferentes pelas quais passa a criança, muito embora não se possa falar em superação de uma posição em relação às outras. Na primeira posição, há uma dependência, ou mesmo um espelhamento da fala da criança em relação à fala do outro adulto (**dominância do pólo do outro**), na segunda posição é o **funcionamento da língua que exerce domínio** e na terceira posição há o **predomínio da relação do sujeito com a sua própria língua**.

Nessa proposta, portanto, as mudanças de posição são explicadas a partir do efeito de funcionamento da língua e para compreender tais mudanças De Lemos, C. (2002), através de uma releitura da noção de funcionamento metafórico e metonímico, formulada por Jakobson e relida por Lacan, traz a concepção de processos metafóricos e metonímicos para explicar como a criança adquire linguagem.

Em outras palavras, para esta autora, a partir do efeito de substituição (metáforas) e da combinação/contigüidade (metonímias), é possível apreender os movimentos que caracterizam a mudança na fala da criança. Nas palavras de De Lemos, C. (2002, p. 52), então:

Esses processos, definidos o primeiro pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro, e o segundo pela combinação ou contigüidade na relação de um termo a outro, ao serem nomeados como 'metafóricos' e 'metonímicos', (...) apontavam para um efeito para além dessas propriedades, (...) [ou seja], permitiriam apreender a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, assim como o movimento que produziria a mudança.

Na referida abordagem teórica, pretende-se, assim, explicar as mudanças de posição a partir do efeito do funcionamento da língua, funcionamento este que pode ser apreendido pelos processos metafóricos e metonímicos.

Desta forma, no que se refere aos efeitos que tais processos apresentam nas três diferentes posições, vale explicitar mais claramente cada posição.

Na *Primeira Posição*, os referidos processos regem a relação dos enunciados da criança com o enunciado do outro/adulto/interlocutor. Explicando melhor, nesta posição a fala da criança é marcada por um caráter fragmentado dos enunciados cronologicamente iniciais, sendo dependente da fala/interpretação do outro materno. Nesse sentido, tal dependência pode ser observada tanto na presença de fragmentos da fala do outro na fala da criança, como no reconhecimento pelo outro dessa fala, ou seja, na interpretação que esse outro fornece quando diante dos fragmentos indeterminados.

Cabe ressaltar, entretanto, que, como mencionado anteriormente, apesar da criança se encontrar numa condição de dependência em relação à fala do outro, ou seja, de espelhamento desta fala, isto não implica em uma assimilação do tipo reprodutivo dos enunciados do outro. Isto se justifica porque, desde o início, existe “uma língua em funcionamento, o que determinaria um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro” (De Lemos, C., 2002, p. 57).

O seguinte diálogo entre mãe e criança, descrito por Lemos, M.T. (2002, p.57), ilustra essa posição:

Ex: (Criança entrega para a mãe uma revista – C: criança e M: mãe)
 C: Ó nenê / o auau
 M: **Auau?** Vamo achá o auau ? Ó, a moça tá **tomando banho**.
 C: **Ava ? Eva ?**
 M: É, tá **lavando** o cabelo. Acho que esta revista não tem **auau** nenhum.
 C: **Auau**.
 M: Só tem moça, moço, carro, **telefone**.
 C: **Alô ?**
 M: **Alô**, quem fala ? É a Mariana ?

A partir desse exemplo, cabe chamar atenção para o retorno, na fala da criança, de parte dos enunciados usados pela mãe, marcando, como dito, a **dominância do pólo do outro** nesta primeira posição. Retorno este que, como foi antes apontado, permite ir além da semelhança entre fala da criança e fala da mãe, pois os significados dos enunciados das

crianças não estão implícitos nestes, ou seja, convocam uma interpretação do outro para significá-los e permitir a coesão e progressão do diálogo.

Esta *não-coincidência* é melhor observada na relação entre os enunciados **tomando banho** na fala da mãe e **ava** na da criança e entre **telefone** e **alô**, apontando para uma relação entre significantes, ou seja, para o funcionamento lingüístico.

Assim sendo, pode-se dizer que, no referido exemplo, o efeito da fala do outro na fala da criança é representado como um processo metonímico, isto é, quando a palavra **telefone** na fala da mãe convoca **alô**, tem-se indícios de que a criança se ancora em fragmentos que fazem parte de outro texto ou cena no qual esta relação – telefone/alô – se faz presente.

Dito de outro modo, as relações estabelecidas entre os termos destacados no referido exemplo mostram como e quanto à coesão e progressão do diálogo estão ancorados na fala/interpretação da mãe, ou melhor, como fragmentos que se encontram nas produções verbais das crianças são como *vestígios metonímicos* de cadeias que ganham determinação na interpretação do outro.

No que se refere à *Segunda Posição*, por sua vez, é o domínio do funcionamento da língua ou da vigência de processos metafóricos e metonímicos que a caracteriza. Em outras palavras, há um predomínio do cruzamento de cadeias verbais, na fala do sujeito (Lima; Carvalho, 2001).

Com a mudança para a segunda posição, desta forma, os *erros* tornam-se bastante visíveis na fala da criança, o que aponta para uma combinação mais livre da língua, mostrando a heterogeneidade da fala infantil. Tais erros constituem produções singulares, constituídas através de um processo de formação específico, que possuem sentidos múltiplos.

Nesse sentido, observa-se nesta posição que, diferentemente da primeira, são produzidas “formações estranhas/erros” e não repetições do enunciado do outro. Tais

formações se apresentam como o entrecruzamento de estruturas lingüísticas, intromissão das cadeias latentes na cadeia manifesta.

É interessante notar que estes “erros” produzidos pela criança, continuam presentes em sua fala, apesar das correções realizadas pelo adulto, o que aponta para uma impermeabilidade da criança ao pedido de correção/esclarecimento do interlocutor. Parece, desta forma, que a criança não *escutaria* o outro e, nem tampouco, *escutaria* a si mesma.

O episódio abaixo citado por Carvalho e Rozental (submetido) pode ser citado como exemplo desta segunda posição.

(C mantendo manter em pé um boneco de plástico)
 C: Vamo **tilá** ele de pé.
Tila ele de pé.
 Aí, eu seguro, tá encostado?
 (um pouco mais tarde)
 C: **Põe/põe** minha aqui o **péto**.
 M: Que pé?
 C: Ah, **ugustado** assim.

Neste episódio, parece que uma cadeia (*pôr ele de pé*) teria convocado, na fala da criança, uma outra cadeia (*tirar ele do lugar*), provocando o cruzamento e a segmentação de blocos, como na substituição do termo *pôr (em)* pelo de *tirar (de)*, que pode ser visualizado na produção “*Tila ele de pé*”.

Assim, é possível observar neste exemplo que os erros/produções estranhas destacados se constituíram como estruturas novas e singulares a partir do funcionamento metafórico e metonímico sobre uma diversidade de experiências discursivas ao longo da história dialógica entre a mãe e a criança.

Por fim, na *Terceira Posição*, há uma relação de **dominância da fala pelo sujeito**, ou seja, há um sujeito que *escuta* a própria fala. Em contraposição à segunda posição, na terceira ocorre uma diminuição dos vários tipos de erro, pois a criança passa a demonstrar um reconhecimento do erro em sua fala, resultando em substituições que aproximam a fala infantil da fala do adulto.

Nesta posição, portanto, a fala da criança é permeada de pausas, reformulações e correções, decorrentes das reações de estranheza do adulto diante dos erros/formações estranhas cometidos pela mesma. Para representar tal posição estrutural, pode-se referir ao seguinte exemplo, descrito por Lemos (2002, p.61):

Uma amiga (T) da mãe da criança (V) traçou no chão os quadros para ela e a V. brincarem de amarelinha, mas ficou faltando um.

V: **Quase que** você não fez a amarelinha.

T: O que, Verrô ?

V: **Faz tempo que** você não fez a amarelinha sua.

T: O que, Verrô ? eu não entendi.

V: **Está faltando** quadro na amarelinha sua.

Neste exemplo, é possível notar que as substituições sucessivas de expressões, por parte da criança, refletem o próprio reconhecimento do seu erro. Além disso, parece que a criança passa a perceber as reações de estranheza por parte do adulto frente aos seus *erros*, o que também contribui para a reformulação destes.

Assim sendo, é somente na terceira posição que a criança se torna capaz de reconhecer a diferença entre a sua própria fala e a fala do outro, visto que ela passa a escutar a sua própria fala, percebendo o efeito que as substituições realizadas nesta podem vir a ter para si mesma e para o seu interlocutor.

Contudo, é importante destacar que as referidas substituições, pausas e reformulações na fala infantil não ocorrem sempre onde se fariam necessárias, podendo até mesmo ocorrer quando não parecem necessárias. São nestes fenômenos, portanto, que se manifesta a heterogeneidade na fala da criança, ou seja, tais reformulações, pausas e substituições acontecem de forma imprevisível.

Nesta posição estrutural, convém ainda acrescentar, que a criança costuma rejeitar as intervenções/interpretações do outro interlocutor que buscam dar sentido aos enunciados ambíguos produzidos pela mesma durante o diálogo. Fato este que justifica a afirmação de que nesta posição estrutural há a dominância do pólo criança (sujeito falante) sobre os outros dois (outro e língua).

Embora as três posições, acima discutidas, se manifestem no tempo cronológico, faz-se necessário ressaltar que a mudança de uma para outra não implica em desenvolvimento em uma seqüência linear e ascendente de estágios de conhecimento, como postulado na perspectiva cognitivista/construtivista. Em vez disso, essas posições estruturais em relação à língua não estão ausentes na fala do adulto e permanecem como possibilidade na constituição subjetiva da pessoa ao longo de toda a sua vida.

Isso pode ser em parte explicado, segundo De Lemos, C. (1999), pela própria heterogeneidade e imprevisibilidade da fala infantil que impossibilitam que uma seqüência de emergência de regras lingüísticas possa ser detectada.

Deste modo, como fora dito, esta autora buscou compreender a trajetória pela qual a criança passa de interpretado pelo outro a intérprete da sua própria fala e da do outro, apresentando uma concepção alternativa à noção de desenvolvimento.

De Lemos, C. chega a ser incisiva ao afirmar a impossibilidade de estabelecer e enquadrar a fala infantil, principalmente em seus primeiros enunciados, em categorias lingüísticas, correndo-se o risco de apagar a singularidade da fala da criança.

Nesta direção, uma vez que para De Lemos, C. (1999) tais enunciados infantis são caracterizados por um alto grau de heterogeneidade, imprevisibilidade, indeterminação e fragmentação, o que realça a dificuldade de descrever e analisar lingüisticamente os mesmos.

Para dar conta destes enunciados, vale destacar aqui, os estudos de Carvalho (1995, 1999, 2001) acerca dos erros produzidos na fala da criança.

Antes disso, entretanto, convém lembrar que, como dito, na perspectiva de referencial estruturalista, os erros e as tentativas de reformulação destes pelas crianças são concebidos como indícios de uma mudança de posição, isto é, de uma outra relação da criança com a própria fala e com a fala do outro.

No que se refere, portanto, à discussão sobre o *erro* produzido na fala infantil, Carvalho (1995) elaborou uma tentativa de classificação, através de dois tipos: *erros de saber* e *erros de não saber*.

Os *erros de saber* são conhecidos também como *erros previsíveis*, pois respondem a um padrão da língua constituída, como seriam caracterizados, por exemplo, o uso, pela criança, de *fazi* no lugar de *fiz*, de *sabo* no lugar de *sei* que são interpretados como formações semelhantes a formas verbais regulares do tipo *comer/como/come*.

Como fora discutido na seção referente à teoria cognitivista/construtivista, tais tipos de erros são concebidos pelas autoras aqui discutidas, representantes desta abordagem, como refletindo um novo estágio de desenvolvimento, alcançado através de processos reorganizacionais de formas anteriormente adquiridas.

Entretanto, os erros de saber, previsíveis e interpretáveis, convivem com os *erros de não saber* na fala infantil, ou seja, com erros insólitos, imprevisíveis, assistemáticos e, conseqüentemente, que não correspondem a um padrão da língua. Como explicar o enunciado *agola eu tô com tadi*, extraído do fragmento de diálogo abaixo, em que se cruzam na fala da criança expressões como *Agora ele está curado*, *Estou com febre* e *Agora está tarde*?

Ma (2;3) = criança M = mãe (Lima; Carvalho, 2001, p. 89)
 M: Então tá, Ó Mariana. Agora vamos acabar de gravar, fala tchau.
 Ma: Tchau.
 M: Pra quem que você vai falar tchau?
 Ma: Ti/au/**agola eu to cum tade**.
 Ma: Agola ele/agola ele/ele vai/vai remédio.
 M: Quem vai tomar remédio?
 Ma: Ele.
 M: Então tchau. Pra quem que você vai falar tchau?
 Ma: Tchau.

Tais enunciados só podem, portanto, ser apreendidos a partir de seus efeitos no conjunto lingüístico. Em outras palavras, a partir que se leva em consideração o funcionamento da língua em seus dois pólos, metafórico e metonímico, que, estando presentes na fala da criança, esclarecem os modos pelos quais tal funcionamento possibilita que produções singulares emirjam na fala da criança.

Explicando melhor, tais produções insólitas baseiam-se numa maneira singular de combinar significantes, ou seja, de cruzamento de cadeias verbais. Cruzamento este que ocorre a partir de relações de contigüidade ou de aproximações entre cadeias (processos metonímicos) e de substituições (processos metafóricos), dando lugar a uma heterogeneidade da fala da criança.

No entanto, essas cadeias que se cruzam e se substituem na fala da criança não ocorrem de forma aleatória, em vez disso,

Seria a história da relação discursiva entre o adulto (mãe) e a criança – ou melhor, a história de uma experiência discursiva compartilhada – que o movimento da língua faria retornar, de maneira constante e diferente, nos enunciados infantis, [fragmentos da fala do adulto], constituindo a singularidades desses enunciados (Carvalho; Rozental, submetido).

Assim sendo, o enigma produzido pela criança em sua fala é uma possibilidade, ainda que esquecida, da língua, decorrente de uma maneira singular de combinar significantes.

É importante lembrar que as produções verbais *erradas* da criança são qualificadas por Lemos, M.T. (2002) como *produções estranhas* para um já falante, do ponto de vista da análise lingüística. Isto se justifica porque uma vez que estas são imprevisíveis e que parecem não responder, claramente a um padrão da língua constituída, provocam um efeito de estranhamento no adulto/parceiro da relação dialógica.

Devido ao caráter insólito desse tipo de erro – erros imprevisíveis – na fala infantil, não é possível atribuir-lhe um sentido único. Assim, se caracterizam por serem produções verbais *equívocas*, ou seja, podem ser ao mesmo tempo ela mesma e uma outra.

Nesse sentido, os **erros** produzidos pela criança, num momento inicial da sua trajetória lingüística, sobretudo quando se trata de erros imprevisíveis, tornam especialmente visível a fala da criança em seu caráter singular, isto é, uma fala marcada por “significantes cuja produção ou combinação seria imprevisível, não podendo se curvar a uma regra ou operação cognitiva” (Carvalho; Avelar, 2001, p. 618).

Na perspectiva teórica em foco, observa-se, portanto, que as *produções estranhas/erros imprevisíveis* da fala infantil exercem um papel importante no processo de aquisição da linguagem, pois são concebidas como a marca da singularidade da fala da criança e indicam de forma mais visível do que os erros previsíveis as mudanças de posição – anteriormente discutidas – do sujeito em relação à língua.

Em síntese, com base no que foi colocado, pode-se dizer que as produções estranhas da fala infantil não possuem um sentido único e determinado e, por isso mesmo, dão visibilidade à singularidade e heterogeneidade da fala da criança. Em virtude do caráter equívoco desta linguagem enigmática, portanto, a mesma impõe a interpretação como necessidade, como uma decisão sobre o seu significado e, por isso, são formalmente dependentes da fala do outro/adulto.

Assim, por ocupar um lugar de destaque na abordagem teórica em questão, como também no presente estudo, o papel e as contribuições do outro no processo de aquisição da linguagem serão discutidos de forma mais destacada dos demais pressupostos da referida abordagem, na seção seguinte.

1.1.3.1. O outro no processo de aquisição de linguagem

Inicialmente, vale realçar, como já fora brevemente discutido na seção introdutória, que o **outro** é concebido, segundo De Lemos, C. (1992), como lugar de funcionamento de processos lingüísticos, ou seja, como representante da língua, inseparável da linguagem. Assim, a criança é submetida a este funcionamento e por ele significada como falante da língua materna, através da interpretação do outro frente aos seus enunciados.

Na perspectiva de base estruturalista, portanto, o outro – enquanto representante da língua – pode ser *instanciado* de diversos modos, por diversas pessoas/interlocutores tal como a mãe, a professora, ou mesmo o cuidador. Em outras palavras, o lugar (em uma estrutura)

que pertence ao **outro**, pode ser ocupado por qualquer outro, das mais diferentes formas, mesmo na forma da ausência física, ainda que nos estudos em aquisição da linguagem a ênfase seja dada ao **outro materno**.

É nesse campo teórico, então, que faz sentido discutir sobre um outro que não seja o outro materno, ou seja, aquele que é mais comumente estudado. Primeiramente, porque há espaço para esta discussão, como também, porque há a necessidade de se ampliar tal discussão, buscando compreender outros tipos de interação dialógica, outros processos de aquisição, diferentes dos que costumam ocorrer entre mãe e filho.

Mas, por que o outro assume um papel crucial dentro deste cenário teórico?

Principalmente porque, como dito, a fala da criança não é concebida isoladamente, mas sim em situação de *diálogo* (interação), ou melhor, a fala da criança enquanto indeterminada e fragmentada, depende do diálogo para ganhar sentido.

Assim sendo, a forma, a intenção e sentido não são prévios à fala infantil, mas, para se constituírem, dependem das interpretações do outro (Pereira de Castro, 1998). Sendo interpretação compreendida aqui, num sentido muito geral, como o ato de se atribuir forma, significado e intenção aos enunciados infantis (Lier-De Vitto; Arantes, 1998).

Dito de outro modo, nas palavras de Lier-De Vitto e Arantes (1998, p. 67), interpretação está sendo aqui compreendida na idéia de

ressignificação/restrrição —os fragmentos dispersos e indeterminados na fala da criança vão ser restringidos ao serem articulados numa cadeia significante da língua constituída, num texto, escapando ao desdobramento imprevisível do significante, à homonímia e à deriva.

Assim sendo, os efeitos desta interpretação, ou melhor, das restrições e ressignificações, se fazem sentir desde muito cedo na fala da criança, uma vez que é por meio desta interpretação que o outro atribui forma e significado à produção enigmática da fala infantil, estruturando a criança na linguagem.

Assim,

[é] pela interpretação da mãe que a criança é posta no funcionamento da língua, [sendo a] sua única possibilidade constitutiva se enquadrar na fala do outro. A criança incorpora fragmentos da fala da mãe e do efeito estruturante dessa identificação e *sujeição à imagem do outro*, depende o início de um processo de aquisição de linguagem (Pereira de Castro 1998)

É a partir dessa perspectiva que a interpretação é tomada como efeito da fala do adulto na fala da criança e reciprocamente. Explicando melhor, quando a criança fala, o outro interpreta esta cadeia sonora inserindo-a numa rede de sentidos, dessa rede, a criança toma pedaços que serão reinterpretados e voltarão a sua fala e, conseqüentemente, à fala do adulto. Assim sendo, a fala da mãe e seus efeitos são refletidos, pela presença de seus enunciados, na fala da criança e, ao mesmo tempo, esses significantes incorporados voltam a fala da mãe ao serem interpretados, sendo novamente resignificados.

Convém ressaltar, contudo, que os efeitos da interpretação, durante a interação, não se restringem ao imediato, podendo a fala do adulto retornar na fala da criança em qualquer momento da sua trajetória lingüística. Assim, o que a criança diz guarda, de certa forma, relação com um já dito e dito de um modo específico.

Entretanto, segundo Lemos, M.T. (2002), a mensagem interpretada pela mãe não será simplesmente incorporada à fala da criança e reproduzida, sendo deslocada e recombinaada, e, por isso, é recebida pela mãe como estranha, sendo esta convocada novamente a intervir. Nesse sentido, a interpretação da mãe dá-se entre um movimento de **identificação ou reconhecimento** de uma língua e **estranhamento**. Explicando melhor, a mãe *reconhece* na fala da criança algo de seu, algo que lhe soa familiar, ao mesmo tempo em que, a estranha devido aos deslocamentos causados pelos movimentos da língua que dão lugar as produções enigmáticas (já referidas na seção anterior).

Deste modo, é possível falar em *espelhamento recíproco* (De Lemos, C. 2002), à medida que a criança estaria espelhando a fala da mãe, enquanto que esta, através de suas

interpretações, espelha a fala da criança. O outro funciona, portanto, como um espelho para a criança, ou melhor, como o lugar no qual a criança pode ver a sua fala refletida.

É nesse contexto que a criança depende do outro para se escutar, pois o que ela diz, como referido anteriormente, encontra no diálogo significação que vai possibilitar, posteriormente, a fala. Diante desses aspectos é que se explica a impossibilidade de se analisar a fala da criança isoladamente, haja vista ser no diálogo com o outro que esta fala vai ganhando sentido, tornando-se interpretável.

Entretanto, ao discutir o papel fundamental da fala do outro enquanto atividade interpretativa que significa a fala da criança e que, portanto, tem um papel central na trajetória lingüística infantil, traz-se à tona uma questão: que efeitos a ausência da interpretação provoca na fala da criança?

Essa questão é discutida, principalmente, nos estudos de Lier-De Vitto (1995, 1998) nos quais se investiga os monólogos infantis, ou seja, os momentos em que a criança encontra-se só, não acontecendo, então, a interpretação do outro. Nesses momentos de monólogo, Lier-De Vitto (1995, p. 53) observa que “na ausência da palavra estruturante do outro, daquele que aprisiona vocalizações e fragmentos da criança em redes de relações e de sentido, a criança fica ‘em descontrole’ do que diz”.

Desta forma, quando na ausência do outro, o discurso da criança é instável, indeterminado e descontrolado, pois o sentido não se define, já que não há interpretação. Estes momentos em que as crianças produzem enunciados sem a presença da mãe interpretando-os, revelariam, portanto, um sujeito que não tem um controle sobre a língua, mas que é *capturado* por um funcionamento lingüístico discursivo.

Assim sendo, o que se presentifica nesses enunciados da criança, entre outras coisas, são pedaços/restos ou, até mesmo, fragmentos inteiros advindos da voz do outro e que se articulam de modo peculiar na voz da criança. Vê-se, então, que embora não haja

interpretação, não cessam os efeitos da fala do outro, efeitos de um funcionamento lingüístico o qual a criança já entrou em contato por meio do outro. Em outras palavras, mesmo durante os momentos de monólogo infantil, o outro se faz presente na a fala da criança, presença esta de *corpo ausente* (para usar o termo de De Lemos, C. citado em Lier-De Vitto, 1998).

A criança, na abordagem teórica em foco, depende, então, do outro, pelo menos do ponto de vista da aquisição da linguagem, quer este outro se faça presente na interação dialógica com a criança, quer se faça presente de *corpo ausente* (como nas situações de monólogo infantil). Assim, o outro deixa de ser considerado apenas como tendo a função de fornecer a língua à criança ou de acionar um conhecimento lingüístico interno à criança através de *inputs* – como na visão construtivista.

Convém lembrar nesse ponto que, como já foi dito, os estudos realizados a partir do campo teórico de referencial estruturalista costumam investigar díades de mãe-criança, ou ainda de criança-terapeuta em discussões sobre a patologia da linguagem. No entanto, é totalmente possível, assim como relevante, ampliar esses estudos investigando características do papel do outro cuidador na aquisição de linguagem de crianças abrigadas.

Portanto, para concluir essa seção acerca *do erro e do papel do outro nas investigações em aquisição da linguagem*, a partir do que foi exposto acima, pode-se observar que existem perspectivas divergentes acerca do tema linguagem, uma vez que apresentam concepções distintas acerca de pontos relevantes, tais como a noção de desenvolvimento lingüístico, do papel do outro (interlocutor) na aquisição da linguagem e dos erros/produções estranhas da fala infantil. Assim sendo, para trabalhar com questões relativas ao campo lingüístico, o investigador necessita de uma maior delimitação quanto aos seus suportes teóricos.

Deste modo, no presente estudo, foi adotada a abordagem de inspiração estruturalista desenvolvida por De Lemos, C. para respaldar a discussão sobre o papel do outro no processo

de aquisição de linguagem, a partir da postura assumida pelo mesmo frente às produções estranhas na fala da criança. Esta delimitação teórica é pertinente, à medida que é possível estabelecer uma consonância entre os objetivos desta pesquisa descritos anteriormente e tal abordagem teórica acerca da linguagem.

Em outras palavras, a escolha por esta abordagem teórica se justifica porque, como visto, a mesma não só traça um olhar sobre as produções erradas imprevisíveis da fala da criança e sobre o papel do outro no processo de aquisição de linguagem, como também atribui a estes um papel fundamental para o estudo deste processo.

Como pôde ser observado, não se pode negar que as teorias cognitivistas/construtivistas e pragmática trouxeram contribuições para compreensão do processo de aquisição da linguagem, fazendo considerações sobre os *erros* produzidos pela criança e sobre o papel do outro nesse processo. Assim, como discutido anteriormente, foi somente a partir de autoras como Karmiloff-Smith (1986), Peters (1983) e Bowerman (1982) que o *erro* foi tratado enquanto indício de mudanças na fala da criança, sendo, portanto, lhe atribuído um papel de destaque para compreensão da passagem do sujeito da condição de não falante para falante de uma língua.

Entretanto, os erros enfocados em tal perspectiva teórica se caracterizam por serem previsíveis, ficando de fora as produções insólitas da criança, ou seja, os erros imprevisíveis. Nesta concepção, então, pode-se dizer que não teria como abarcar a fala da criança em sua heterogeneidade, colocando em foco as produções singulares desta, como pretendido no estudo em questão.

Outra limitação desta abordagem teórica, no que se refere ao objeto de estudo do presente trabalho, que merece ser aqui novamente destacada é o papel secundário atribuído ao outro durante a trajetória lingüística infantil.

Por outro lado, diferentemente desta abordagem cognitivista/construtivista, a teoria pragmática destacou o papel do outro para a trajetória lingüística infantil, entretanto, esta teoria também não se fez suficiente para apreensão do objeto de estudo em questão. Como já discutido, isso se explicaria porque o estatuto do outro, de acordo com a concepção pragmática, foi abordado por meio da discussão sobre o papel desempenhado pelas intenções comunicativas compartilhadas entre a criança e o interlocutor. Assim sendo, refere-se a um outro enquanto indivíduo determinado que atribui intenções ou as reconhece no infante.

A concepção pragmática em aquisição de linguagem, assim, como a construtivista/cognitivista, deixa lacunas também no que se refere ao estudo do *erro* produzido na fala.

Nesse sentido, para analisar as peculiaridades da relação outro-criança, se fez necessário recorrer a uma concepção teórica que enfatiza o papel do outro nessa relação, como também, enfatiza o papel deste outro enquanto intérprete da fala infantil – mais especificamente, enquanto intérprete dos enunciados insólitos/erros presentes nessa fala. Concepção teórica esta que, como dito, no presente trabalho, se refere à abordagem de base estruturalista proposta por De Lemos, C..

De acordo com a referida abordagem de referencial estruturalista, portanto, o processo de aquisição de linguagem envolve mudanças estruturais na posição do sujeito em relação à língua, sendo os erros concebidos como indicadores de tais mudanças e, nesse sentido, concebidos enquanto centrais para compreensão desse processo de aquisição. Do mesmo modo, é atribuído ao outro o papel de representante da língua, sendo responsável por inserir a criança na linguagem, através da interpretação.

Assim sendo, partindo desta concepção de base estruturalista, foi possível traçar importantes considerações sobre o papel do outro/cuidador no processo de aquisição de linguagem das crianças abrigadas.

2. MÉTODO

Os estudos em aquisição de linguagem, geralmente, privilegiam o papel do outro/intérprete, sendo esse outro representado pela mãe, como dito anteriormente. Desta forma, tendo especificado como objetivo do presente estudo investigar a singularidade do papel do outro/cuidador no processo de aquisição da linguagem, as afirmações acerca dessa singularidade somente puderam ser feitas tomando como referência os estudos sobre o papel do outro na trajetória lingüística de crianças que mantêm relação de proximidade com suas mães.

Explicando melhor, alguns dados de produções verbais de crianças em situação de diálogo com suas mães, analisados em estudos realizados dentro da perspectiva estruturalista de De Lemos, foram tomados como subsídio para ressaltar a singularidade do papel do outro intérprete cuidador no processo de aquisição de linguagem. A necessidade de fazer referência a dados de tais estudos se justifica uma vez que só é possível apontar para uma singularidade do papel do outro/cuidador se tomado como referência a forma pela qual o lugar de outro é assumido por um outro interlocutor, neste caso, pelo outro/intérprete/mãe.

Em outras palavras, só existiria singularidade no que diz respeito ao papel do outro, na medida em que esse papel se distanciasse do que comumente é discutido nos estudos em aquisição de linguagem da perspectiva estruturalista em foco que privilegiam o intérprete/mãe; daí a necessidade de fazer uso de outros dados de uma proposta em aquisição de linguagem para poder dar uma indicação de que o processo de aquisição de linguagem de crianças em condições especiais seria singular.

Nesse sentido, é importante destacar que não se objetivou investigar as diferenças existentes entre cada conjunto de dados – relações dialógicas entre mãe e filho e entre cuidador e crianças –, comparando-os entre si, mas se pretendeu apenas fazer uso do primeiro

como recurso, como exemplo, em momentos nos quais se fez necessário tornar clara a singularidade do outro/intérprete/cuidador. Desta forma, pretendeu-se indicar se o lugar de outro ao ser ocupado, de modo singular, por um cuidador, indicaria também marcas de singularidade no processo de aquisição da linguagem das crianças que vivem em abrigos, tomando como referência os estudos realizados entre mães e filhos.

Diante do exposto acima, inicialmente, buscou-se, para a realização do presente estudo, escolher uma instituição a qual possuisse, em seu público alvo, crianças na faixa etária de dois a três anos de idade, abrigadas na mesma desde os primeiros anos de vida. Isto se justifica porque, usualmente, nos estudos em aquisição de linguagem, observa-se, mais freqüentemente, a ocorrência de erros/produções estranhas na fala infantil durante esse período da trajetória lingüística. Nesse sentido, objetivou-se aproximar as características ligadas à faixa etária dos participantes do presente estudo das que são, geralmente, encontradas em muitos dos estudos nesse campo de investigação. Vale esclarecer ainda que a preferência por crianças abrigadas desde os primeiros dias de vida fez-se necessário uma vez que se objetivou que estas não tivessem tido, em momentos anteriores, outro tipo de cuidado ou de interação diferente dos vividos no abrigo, privilegiando, nesse sentido, a relação criança-cuidador.

Definidas as características necessárias para a escolha da instituição, foi solicitada à Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC – do estado de Pernambuco a indicação de uma de suas Unidades em maior acordo com os critérios estabelecidos, bem como a autorização para a realização do estudo nesta Unidade.

Assim sendo, a instituição escolhida é pública, sendo uma das Unidades de Atendimento Protetivo da FUNDAC. Encontra-se situada na cidade do Recife e é destinada ao abrigamento de, no máximo, 90 crianças, de ambos os sexos, possuindo a faixa etária de zero a seis anos de idade e encaminhadas por juízes ou pelos Conselhos Tutelares.

A medida protetiva, que está no campo da responsabilidade institucional da FUNDAC, refere-se ao abrigo. Esta medida foi determinada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e se aplica quando são constatados a falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis. Desta forma, as crianças abrigadas na Unidade em questão estão abandonadas na forma da lei ou em situação de abandono. Explicando melhor, as crianças se encontram no abrigo porque seus pais perderam ou tiveram suspenso o poder de família; porque foram abandonadas; ou ainda, porque são órfãos.

O abrigo, segundo preconiza o ECA em seu artigo 101, é uma “medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (2000, p.32). Porém, quando a criança não retorna para a sua família de origem nem é adotada, ela permanece em abrigos até atingir a sua maior idade que pode ser aos 18 ou aos 21 anos, dependendo de decisão judicial.

Em se tratando mais especificamente da Unidade na qual o presente estudo foi realizado, cabe informar que, nesta, as crianças, em sua maioria, são trazidas por estarem vivendo em situação de abandono. Geralmente, ocorre uma denúncia de que os pais não estão cuidando devidamente dos filhos e, após a constatação deste fato, as crianças são retiradas da família e encaminhadas para o abrigo. Nesse momento, abre-se o processo e é feita a investigação do caso para que o juiz possa dar a sentença quanto à perda ou não do poder de família.

Durante o período de transição no qual a situação de cada criança é analisada para decidir se permanecerá ou não em um abrigo protetivo, os pais têm suspensa a guarda do(s) filho(s), podendo ou não lhe fazer visitas semanais, dependendo de decisão judicial. Ao término do processo, a criança poderá retornar à família ou ser encaminhada para adoção e, neste último caso, os pais não poderão mais ver os filhos ainda que tivessem a permissão para visita antes da sentença.

No abrigo no qual o estudo foi realizado as crianças, cotidianamente, realizam atividades recreativas e pedagógicas, havendo acompanhamento médico, psicológico, pedagógico, odontológico, social e fonoaudiológico, sempre que necessário. Assim sendo, a equipe de profissionais é multidisciplinar, formada por psicólogo, fonoaudiólogo, pediatra, odontólogo, nutricionista, pedagogo, assistente social, professores e advogado.

A partir de quatro anos de idade, as crianças são inseridas nas escolas municipais ou estaduais e passam a permanecer apenas um turno no abrigo. Quando não estão na escola, as crianças participam de atividades desenvolvidas no próprio abrigo, ocorrendo, freqüentemente, passeios externos como idas à praia, parques, cinemas, circo, zoológico, entre outros.

As atividades diárias ocorrem de forma diferenciada para cada faixa etária na qual as crianças se encontram. Isto é possível uma vez que existem quatro setores no abrigo nos quais as mesmas fazem parte de acordo com suas idades e desenvolvimento psíquico-motor. Sendo assim, existe o *Berçário* no qual a criança, na maioria das vezes, permanece de 0 a 1 ano e 6 meses de idade, o *Maternal I* de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses, o *Maternal II* de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 6 meses e o *Maternal III* de 3 anos e 6 meses a 6 anos. Na situação atual desses quatro setores, é interessante observar que existe uma população de crianças do sexo masculino bem superior a do sexo feminino, com exceção do *Maternal III*.

Em cada setor, permanecem com as crianças as Agentes de Desenvolvimento Social – ADS –, consideradas *substitutatas maternas*, que são as pessoas que permanecem o maior tempo com as crianças fazendo atividades como, dar banho, dar comida, colocar para dormir e fazer recreação. São mulheres que trabalham em regime de plantão de 12 horas diárias, havendo um dia de folga para cada dia de trabalho. No setor do Berçário trabalham três ADS por turno, no Maternal I e II trabalham duas e no III, como é subdividido em III Masculino e III feminino, possui uma ADS para cada um.

Participantes:

Inicialmente foram feitas visitas à instituição para estabelecer uma maior familiaridade com as crianças e com os funcionários e observar o funcionamento interno da instituição. Estas visitas foram de extrema importância uma vez que desencadearam alguns questionamentos e mudanças na metodologia previamente definida para o estudo em questão.

Objetivava-se, inicialmente, como dito, observar crianças, com idades entre dois e três anos, tendo em vista que estudos em Aquisição de Linguagem apontam como sendo nessa faixa etária que ocorrem, mais freqüentemente, os erros/produções estranhas na fala infantil. No entanto, isso não foi possível porque se observou que as crianças que chegaram à instituição nos primeiros dias de vida e se encontravam nessa faixa etária, apresentavam uma linguagem oral muito inicial quando em interação com o interlocutor adulto/as cuidadoras, emitindo poucos tipos de sons e com pouca freqüência.

Como no presente estudo, busca-se investigar a fala da criança em interação com o outro/cuidador, isto só se torna possível se a criança se expressar verbalmente ainda que através de uma fala inicial. Desta forma, este aspecto se sobrepôs à necessidade de escolher crianças em uma faixa etária específica. Em outras palavras, procurou-se ter conhecimento de quais crianças, abrigadas desde o início de suas vidas, possuíam linguagem oral que lhes possibilitasse desenvolver uma interação dialógica com um outro.

Faz-se pertinente esclarecer que, além de indicações dos funcionários da instituição para a escolha destas crianças, a investigadora visitou, inicialmente, o *Berçário* para observar se havia interação criança-cuidador, como também registrou o diálogo das cuidadoras com algumas crianças do Maternal I. Entretanto, em ambas as situações as crianças permaneceram em silêncio. Assim sendo, optou-se pela escolha de três crianças que estavam no *Maternal II* uma vez que estas se expressavam verbalmente na presença de um outro/intérprete e, além

disso, não se encontram em uma faixa etária tão distante da que fora estabelecida inicialmente para o estudo em foco. As crianças escolhidas possuem idades entre quatro e cinco anos.

No tocante a estas idades, faz sentido esclarecer que o fato de que a maioria das crianças que se encontram na instituição ser falantes tardios não significa necessariamente que elas sejam portadoras de distúrbios de linguagem. Esta afirmação é inferida devido ao fato que estas crianças, de modo geral, costumam apresentar, posteriormente, uma linguagem normal, ou seja, não há uma continuidade do atraso de linguagem. Desta forma, pode-se dizer que, das crianças que participaram do estudo em foco, nenhuma era portadora de patologia orgânica ou psíquica no que se refere à aquisição da linguagem e, portanto, a aquisição tardia da língua materna parece estar associada à singularidade, variabilidade no desenvolvimento inicial da linguagem.

Considerando ainda as características dos participantes deste estudo, cabe ressaltar que a maior parte da população de crianças que está no abrigo é do sexo masculino e, no momento em que o estudo teve início, não havia uma criança do sexo feminino maior de um ano e menor de cinco que estivesse nesse abrigo desde os primeiros anos de vida e que apresentasse produções verbais ainda que iniciais. Assim, apenas crianças do sexo masculino puderam ser selecionadas para o estudo.

Assim sendo, após algumas alterações metodológicas, foram selecionadas três crianças do sexo masculino, duas com idade de quatro anos e uma com cinco anos. As três crianças estão abrigadas desde os primeiros dias de vida e já se encontram em situação de aguardo pela adoção.

É importante esclarecer que o número de crianças que participariam da investigação não foi previamente escolhido. Este número deveria ser reduzido levando-se em conta as características do estudo, porém o número específico de três crianças foi determinado pelas próprias limitações das características do sujeito de pesquisa, ou seja, ter chegado no abrigo

nos primeiros dias de vida e estar no início de seu processo de aquisição da linguagem.

Ainda no que se refere às características próprias do sujeito de pesquisa em questão, convém lembrar que a instituição na qual as crianças se encontram é uma Unidade que serve de abrigo, portanto tais crianças estão lá provisoriamente, esperando voltar para a família ou ser adotadas. Desta forma, durante todo o período do estudo existiu a possibilidade de alguma criança que participava do mesmo ser adotada e deixar a instituição. Isto acontecendo, outra criança seria escolhida. Tal situação, nesse sentido, traduz-se em uma dificuldade com relação ao sujeito da pesquisa, sendo inevitável pela própria circunstância em que se encontram estas crianças.

Das três crianças que iniciaram no estudo, uma foi adotada após três meses de investigação. Contudo, devido à dificuldade de encontrar no abrigo uma outra criança com as características estabelecidas para o estudo, optou-se por dar continuidade ao registro dos diálogos com apenas duas crianças. Tendo sido analisado, entretanto, os registros daquela criança que deixou o abrigo.

Dessas duas crianças, apenas uma delas, a que possuía cinco anos e um mês de idade no início do estudo, freqüentava a escola formal, porém a outra assistia aulas no próprio abrigo com as professoras contratadas. Em janeiro de 2004, a outra criança, agora com cinco anos e dois meses de idade, passou também a freqüentar a escola formal. As duas crianças que se encontravam, inicialmente, no setor *do Maternal II*, a partir de abril de 2004 passaram a fazer parte do *Maternal III*.

Participou também do presente estudo a pessoa que desempenha atividades mais próximas das crianças escolhidas, isto é seu cuidador. Essa pessoa, no abrigo no qual a investigação foi realizada, corresponde à ADS, conforme já foi explicitado. Apesar de haver duas ADS trabalhando durante o turno diurno no *Maternal II*, devido ao sistema de plantão no

qual as elas trabalham e por serem as visitas da investigadora realizadas quinzenalmente, apenas uma ADS participou deste estudo.

Apesar das duas crianças terem mudado de setor (do *Maternal II* para o *III*) durante a realização do estudo, optou-se por continuar observando as situações dialógicas entre estas e a ADS do antigo setor uma vez que esta possuía uma proximidade maior com as crianças e já estava há dez meses participando do estudo.

Material e Procedimento:

Foram utilizados: a) um gravador microcassete e micro fitas para gravação dos diálogos entre cuidadora e crianças; b) Nas interações dialógicas, a ADS fez uso de alguns livros infantis de história, brinquedos, lápis e papel como pontos de apoio dos diálogos.

Realizou-se um estudo longitudinal, no período de onze meses. Para isso, foram feitas visitas quinzenais à instituição, com vista a realizar gravações em áudio, de duração média de 20 minutos, dos diálogos das crianças com a ADS, gravações estas feitas pela própria investigadora. Tais visitas foram iniciadas em julho de 2003 e foram até junho de 2004. Faz-se importante esclarecer, entretanto, que não foi possível realizar todas as visitas previstas, pois houve interrupções em dias nos quais as crianças se ausentaram da instituição por motivo de passeios externos, como também, devido às festividades natalinas, de Páscoa, São João e ao período de férias escolares no qual se deu o aumento de passeios externos, tendo havido, então, um total de dezesseis visitas.

A escolha pelo modelo longitudinal de pesquisa justifica-se pelo fato do estudo em questão investigar a singularidade do papel do outro no percurso de aquisição da linguagem de crianças abrigadas. Assim sendo, através de tal modelo foi possível registrar o maior período possível desse percurso, dentro da limitação de tempo de um curso de Mestrado.

Faz-se importante destacar, entretanto, que, apesar de ter sido previsto a realização de um estudo longitudinal no período de um ano com as três crianças escolhidas em interação dialógica com a cuidadora, esse período de tempo não pôde ser correspondido com todas as crianças. Isso se justifica pelas próprias características dos participantes desta investigação, pois, como já explicitado, uma das crianças observada foi adotada e, portanto, os registros da interação desta criança com a ADS se referem ao período de tempo que foi possível permanecer registrando os mesmos.

Durante todo o ano, nas visitas à instituição, eram registrados os diálogos entre as crianças e sua cuidadora. Inicialmente, objetivava-se que as interações dialógicas criança-cuidador fossem espontâneas em situações nas quais, normalmente, as díades estivessem presentes, como na hora da recreação ou das refeições. No entanto, devido ao número de crianças que permanecem sob o cuidado de uma mesma cuidadora e ao fato de que, nestas situações, geralmente, ocorre com pouca frequência diálogos entre as crianças e as cuidadoras, optou-se por estabelecer uma situação específica para registro dos diálogos.

Desta forma, a ADS, juntamente com as crianças que participaram do estudo, eram solicitadas a saírem do grupo do qual fazem parte e permanecerem em uma sala da instituição, sendo instruído apenas que a ADS mantivesse um diálogo o mais espontâneo possível com as crianças, sem haver determinação prévia de temática a ser abordada. Não foi possível estabelecer uma sala fixa para este procedimento, acontecendo por vezes na sala da psicóloga, da pedagoga ou da fonoaudióloga. Como estas salas dispõem de alguns materiais infantis tais como brinquedos, livros de histórias, lápis e papel, alguns destes foram usados, pela ADS, como pontos de apoio dos diálogos. Ainda que a investigadora permanecesse na sala, durante o momento do diálogo, esta não participava da interação, ficando em silêncio.

2.1. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Inicialmente as produções lingüísticas contidas nas gravações realizadas na Instituição foram, minuciosamente, transcritas pela própria investigadora.

Em seguida, com o objetivo de adquirir maior familiaridade com os registros dos diálogos, foram realizadas leituras repetidas e exaustivas sobre esses dados, em movimentos de *proação* (para frente) e *retroação* (para trás), ou seja, em voltas constantes, sobre cada diálogo entre cuidadora e crianças. Em tais leituras, houve um esforço no sentido de evitar que a atenção fosse fixada, com base nas próprias expectativas e aspirações da investigadora, em determinados elementos dos diálogos e não em outros, procurando-se, desta forma, manter o que se denomina de *atenção flutuante*. Vale esclarecer que a tentativa de manter uma leitura *flutuante* para se familiarizar com os dados se justifica uma vez que, segundo Guerra e Carvalho (2002, p. 100), se o investigador “se deixa levar pelas próprias aspirações, corre o risco de não descobrir jamais senão aquilo que já sabe”.

Outro aspecto que merece ser esclarecido se refere à forma pela qual o conjunto de dados de cada criança foi analisado. Em outras palavras, atendendo ao objetivo de investigar o papel do outro/cuidador no processo de aquisição de linguagem, não se realizou uma análise sobre a interação dialógica da cuidadora com cada criança individualmente. Em vez disso, a leitura dos dados deu-se sobre os diálogos entre cuidadora e crianças em sua totalidade, analisando-se, portanto, de uma forma geral, a relação da fala do adulto com a fala infantil.

Após as leituras *flutuantes* realizadas sobre os diálogos da cuidadora com as crianças, o procedimento de análise foi dividido em quatro passos, como descritos abaixo:

1º passo da Análise:

Nesse primeiro passo, os dados foram lidos focalizando as produções verbais infantis que causaram um efeito de estranhamento na investigadora ou na cuidadora. Convém esclarecer, contudo, que tais produções estranhas foram selecionadas levando-se em conta:

- 1) O estranhamento da cuidadora (no momento dos diálogos) ou da investigadora (no momento da leitura dos diálogos) diante de produções verbais infantis decorrentes de combinações singulares de significantes, ou seja, de combinações impossíveis do ponto de vista da língua constituída. Cabe lembrar que, como discutido na fundamentação teórica, esse tipo de produção é explorado por Lemos, M.T. (2002) como uma formação nova e singular que envolve um cruzamento imprevisível de significantes, fazendo surgir o estranhamento no outro, haja vista constituir um tipo de estrutura não prevista pelos padrões da língua constituída. Vejamos, por exemplo, o seguinte fragmento extraído de um diálogo entre criança e cuidadora:

R (5;7) = criança; A = cuidadora⁹
R: Ó um *métada*! Um *métada*, um *métada*!
A: O quê!?

A produção infantil *métada* foi selecionada do diálogo por provocar sobre o adulto (cuidadora e investigadora) um efeito de estranhamento pelo seu caráter de não previsibilidade pela gramática; estranhamento esse que pode ser inferido na cuidadora a partir do seu questionamento *o quê?!.*

- 2) O estranhamento da cuidadora, diante de produções que provocam tal estranhamento por estarem ocupando no diálogo um lugar o qual era esperado que fosse ocupado por um outro significante, ou cadeia de significantes, como, por exemplo, no episódio abaixo:

S (4;06) = criança; A = cuidadora
A: Tu sabe o nome dele?
S: É, é, é tia.

⁹ Para manter a identidade dos participantes em sigilo, as crianças serão identificadas pela inicial dos seus nomes e a cuidadora pela letra A. Os números entre parênteses significam a idade da criança no dia em que os diálogos foram registrados, indicada em anos e em meses.

A: É tia o quê? (...)

A produção/resposta da criança *É, é, é tia* estaria ocupando o lugar na estrutura do diálogo de uma produção do tipo: *o nome dele é X*, que foi aberto pela pergunta “Qual o nome dele”. Assim, parece que a criança completa o turno dialógico com uma produção/resposta incorporada de um outro diálogo, produzindo um estranhamento na cuidadora.

Cabe esclarecer que este tipo de estranhamento é destacado na relação da cuidadora com as produções verbais infantis e não na da investigadora, porque apenas a primeira manteve uma relação dialógica com a criança, relação esta marcada por expectativas, ou seja, para determinadas perguntas eram esperadas determinadas respostas.

2º passo da Análise:

Consistiu na análise da *postura* do outro/cuidador frente às produções verbais estranhas da fala da criança, selecionadas no passo anterior de análise. Em outras palavras, observou-se que características estariam se sobressaindo nesta *postura*.

Convém destacar que por *postura do outro/cuidador* entende-se, nesse estudo, o posicionamento deste outro diante das produções estranhas infantis, ou seja, a forma pela qual a cuidadora se relaciona com tais produções. Como por exemplo, no fragmento de diálogo abaixo descrito, em que é possível inferir uma postura de indiferença do outro/cuidador, diante das produções estranhas selecionadas (*Missamini* e *papala*). Esta postura pode ser sugerida porque a cuidadora não dá indícios de que estranha tal produção, nem de que busca atribuir um sentido a esta, dando continuidade ao diálogo por meio de perguntas que direcionam a criança para um outro foco no livro de história que estava sendo visto (do nome do animal para o nome da fruta que estava sendo comida por este animal).

R (5;06) = criança; A = cuidadora

A: É? Qual o nome desse bicho?

R: *Missamini*.

A: Que fruta é essa?

R: *Mamana*

A: Muito bem, uma banana. Que bicho é esse?

R: É *papala*.

A: Tu gosta de banana? Que bichinho é esse que esta comendo a banana? É o urso, não é? O que o tá pegando?

Assim sendo, para a realização deste passo da análise, as posturas assumidas pela cuidadora foram agrupadas de acordo com características dominantes. Faz-se importante esclarecer, entretanto, que, em tal procedimento, não se teve o objetivo de formar categorias (conforme definidas logicamente), visando, tão somente, a uma melhor visualização e análise de tais características.

Melhor explicando, de acordo com Ferreira (1993), o processo de categorização, seguindo critérios lógicos, deve obedecer, basicamente, a duas leis:

1. Ter um só critério, isto é, ter uma única razão subjacente à divisão das categorias;
2. Atingir exatamente a extensão do material.

Nesse sentido, em uma categorização que tiver mais de um critério para formação das categorias, determinado objeto, conceito ou evento pode fazer parte de duas ou mais categorias. Por exemplo, ao categorizar os instrumentos musicais tomando como referência quatro categorias: de corda, de sopro, de madeira e de metal; nota-se que é possível indicar dois critérios na formação destas categorias, ou seja, o modo de emissão do som (de corda ou de sopro) e o material de confecção (de madeira ou de metal). Assim, o instrumento corneta, por exemplo, poderia fazer parte de duas categorias, pois é um instrumento de sopro e de metal, possibilidade esta também em desacordo com as leis lógicas de formação de categorias, ou seja, um elemento não pode estar em uma e em outra categoria ao mesmo tempo.

No que concerne à segunda lei, vale realçar que as categorias devem abranger todo o conjunto dos dados, ou seja, o investigador deve estar atento para que determinado aspecto/característica analisado não permaneça de fora de todas as categorias formadas devido à impossibilidade de sua inclusão nestas.

Outra característica importante a ser considerada na construção de uma categoria é a equivalência dos membros que pertencem a esta, ou seja, todos os membros devem representar igualmente a categoria.

Entretanto, convém ressaltar, que tais características aqui brevemente comentadas, devido à natureza dos dados do presente estudo, e, principalmente, aos objetivos do mesmo, como dito, não foram consideradas no momento em que as *posturas* assumidas pela cuidadora diante das produções insólitas das crianças foram agrupadas.

Em outras palavras, nesse segundo passo da análise, objetivou-se aproximar algumas das *posturas* assumidas pela cuidadora diante das produções infantis estranhas, que mais se destacaram nos diálogos entre o outro/cuidador e as crianças, agrupando tais *posturas* sob uma característica geral, não visando, portanto, a formação de categorias no sentido estrito dessa possibilidade de análise dos dados.

3º passo da Análise:

Foi desenvolvida uma análise das relações entre as produções verbais infantis e outras cadeias verbais produzidas pelo adulto.

Desta forma, neste terceiro passo da análise, foram analisados alguns dos enunciados infantis nos quais foi possível perceber uma relação com outras cadeias verbais produzidas pelo adulto.

É importante lembrar que a relação do outro com a fala da criança não se restringe ao imediato e, portanto, os significantes da fala do adulto incorporados na fala infantil poderiam retornar em qualquer momento dessa fala. Assim sendo, foi realizado, no tocante a cada produção verbal infantil selecionada, um acompanhamento *retroativo* (para trás) e *proativo* (para frente) no conjunto dos dados, destacando semelhanças entre essa produção e outras palavras ou enunciados produzidos pela cuidadora.

Vale ressaltar ainda que as semelhanças destacadas entre as produções infantis e a fala do outro/cuidador dizem respeito a uma semelhança sonora ou quanto à forma.

4º passo da Análise:

Por fim, visando ressaltar a singularidade do papel do outro intérprete cuidador no processo de aquisição de linguagem, foram destacadas algumas características da relação da mãe com a fala do filho. Dito de outro modo, alguns fragmentos de diálogos entre crianças com suas mães, extraídos de estudos realizados dentro da perspectiva estruturalista de De Lemos, C., foram retomados com o objetivo de indicar uma singularidade no papel do outro/cuidador em relação ao papel de outro materno.

2.2. UNIDADE DE ANÁLISE

Diante do *corpus* constituído pelas várias situações de diálogo entre a cuidadora e as crianças surgiu uma questão: *Como demarcar estes diálogos a fim de dar continuidade á análise, de modo a visualizar o papel do outro/cuidador para o processo de aquisição de linguagem das crianças que vivem em abrigos?*

A partir deste questionamento e de acordo com o objeto de estudo a ser investigado foi escolhida para a demarcação da unidade de análise **a relação entre a fala das crianças e a fala do outro/cuidador.**

Dito de outro modo, os diálogos foram recortados tomando-se como referência fragmentos nos quais estaria sendo indicada, de forma mais clara e ilustrativa, uma relação da fala infantil com a fala do adulto/cuidador. Relação esta analisada a partir da *postura* que a cuidadora estaria assumindo frente às produções infantis insólitas e os efeitos dessas posturas

sobre a fala infantil; como também da presença/retorno da fala deste outro/cuidador na fala das crianças.

Assim sendo, atendendo aos objetivos do presente estudo, os diálogos recortados para análise foram aqueles em que se fizeram presentes produções verbais estranhas das crianças, nos quais foi possível apontar para o modo como a cuidadora estaria se posicionando frente a estas produções e para alguns efeitos que tal posicionamento poderia trazer para a fala infantil. Foram também recortados os diálogos em que os enunciados infantis estariam sugerindo uma relação imediata ou não com os enunciados do outro/cuidador.

3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

3.1. RELAÇÃO ENTRE A FALA DA CRIANÇA E A FALA DO OUTRO/CUIDADOR

Para a realização de uma análise da relação entre a fala da criança – mais especificamente no que se refere aos enunciados estranhos produzidos nessa fala – e a fala do outro/cuidador, a partir dos passos de análise anteriormente delineados e descritos na seção anterior, tentou-se realizar, como dito, uma discussão com base nos seguintes aspectos:

- (1) A *postura* que este outro/cuidador assume frente às produções estranhas da fala da criança e os seus possíveis efeitos sobre a fala infantil;
- (2) As relações entre as produções verbais das crianças e outros enunciados produzidos pelo adulto.

Nesta análise, um ponto que merece ser destacado refere-se aos fragmentos de diálogos que serão apresentados como exemplos no decorrer da discussão sobre cada um desses aspectos. Diante da grande quantidade de dados resultante dos registros dos diálogos entre crianças e cuidadora, como também de produções estranhas que demarcaram a unidade

de análise do estudo em questão, fez-se necessário escolher apenas alguns dos fragmentos recortados para analisá-los mais detalhadamente¹⁰. Tais fragmentos escolhidos como exemplo foram aqueles considerados mais apropriados, pela investigadora, para ilustrar as características desta relação entre a fala da criança e fala do outro/cuidador. Assim sendo, ainda que o presente estudo tenha acontecido no formato longitudinal, os exemplos não serão analisados quanto a sua ordem cronológica.

3.1.1 A postura assumida pelo outro/cuidador frente às produções estranhas das crianças e seus efeitos sobre a fala infantil

Como previsto, para uma análise detalhada acerca da *postura* apresentada pelo cuidador diante da fala infantil, foi destacado um aspecto desta fala – as produções estranhas – que revela a singularidade e heterogeneidade da mesma. Depois de selecionar tais produções, tentou-se apreender algumas características que se destacaram na postura que o interlocutor adulto/cuidador assumiu, quando em diálogo com as crianças, frente a essa fala enigmática infantil, como também os efeitos que tais características imprimiriam na fala da criança.

Faz-se importante destacar que, neste momento da análise serão considerados, discutidos e apresentados o primeiro e o segundo passo para realização da mesma, propostos na metodologia.

No decorrer da análise dos diálogos entre as crianças e a cuidadora, destacaram-se, de forma marcante, determinadas *posturas* assumidas pelo outro interlocutor – a cuidadora – diante das produções estranhas produzidas na fala da criança. Através destas *posturas*, que serão descritas a seguir, foi possível apontar alguns efeitos que tais produções estranhas estariam provocando sobre o outro/cuidador.

¹⁰ Todos os diálogos registrados entre as crianças e a cuidadora encontram-se, na íntegra, em anexo.

Entretanto, antes de dar início a uma discussão mais pormenorizada sobre as características da *postura* da cuidadora diante da fala enigmática produzida pelas crianças, é interessante ressaltar algumas características gerais que marcaram a relação dialógica da cuidadora com as crianças e que poderão contribuir, posteriormente, para uma melhor compreensão da posição que este outro/o cuidador estaria assumindo no diálogo.

Chamou atenção, no primeiro contato com as crianças e a cuidadora, a dificuldade para se estabelecer um diálogo espontâneo entre estas. Em outras palavras, quando diante das crianças, num primeiro momento, a cuidadora não buscava iniciar um diálogo com elas e isso somente acontecia no momento em que a investigadora ligava o gravador para iniciar o registro. Assim, é possível inferir que o início da conversação entre cuidadora e criança teria sido fortemente influenciado pela solicitação da investigadora de que houvesse um diálogo entre estas.

A característica acima referida também pôde ser observada fora da situação de investigação, em outras atividades comumente realizadas no abrigo. No momento em que tais atividades foram acompanhadas pela investigadora, foi possível observar, freqüentemente, que as cuidadoras pouco dialogavam com as crianças, mantendo conversas apenas entre si e dirigindo, geralmente, a fala às crianças somente quando se fazia necessário, como, por exemplo, quando era preciso chamar a atenção de uma criança devido ao mau comportamento desta.

Os fragmentos de diálogo abaixo podem ilustrar o quanto a situação de investigação manteve influência sobre o curso dos diálogos entre cuidadora e crianças:

Episódio 1:

S (4;06) e V (4;09) = crianças e A = ADS/cuidadora

A: S, tu sabes o que é isto aqui? Fala! (aponta para um caderno). (S toca o caderno) Não é para pegar, é para falar.

S: Revista.

A: Revista!? É não, é um caderno. Fala! C-a-d-e-r-n-o. Diga, caderno. Olha, a moça está gravando a tua voz aqui. É para falar, não é para pegar. Fala, fala, FALA! S, tira a mão! (afasta a mão da criança do caderno).

Quando é para falar, eles ficam assim, calados. Vai S, fala. Tu lanchou o que V, hoje? Tá vendo? (Dirige-se a investigadora). Fala V, tu não fala tanto? Tu fosse

para o passeio ontem com Marilda? Fosse S? Fala, diga Não. Fosse para o passeio? Fala, diga Não. Por que tu não fosse? Quem foi para a praia?

S: *Capife*.

A: Como? Capif. É a outra Casa. O que mais? Cadê teu irmão? (Olha para V).

Episódio 2:

V (4;11)

A: Isso é o quê?

V: O *peite*.

A: E isso?

V: O *peite*.

A: Não, isso não é peixe. É o quê? Coelho.

V: Do *pateio*.

A: Da Páscoa.

V: É o *catorro* e o patinho. Tá lá no alto. Tá lá na *paia*. Lá no alto, é *patalinho*.

A: Sim, passarinho, por que não fala logo? O que é isso? Parece um macaco.

V: Macaco.

A: Isso é o quê?

V: É, é, é, é...

A: Máquina, deixa eu te ajudar. Máquina.

V: *Maqui*

A: Máquina. E isso aqui?

Episódio 3:

V (4;11)

A: Não rasgue não. Vê se tem mais outra coisa para tu ver.

V: *Catelo*. O cavalo tá caindo.

A: Tá caindo não, cuidado para não rasgar.

V: Cavalinho.

A: Vai, fala mais.

V: Um cavalo e um boi.

A: Tu sabe quem é tua professora da sala?

V: É Lurde.

A: Lurdes te ensina o quê?

V: *Capife* e *Tando*

A: O que é isso?

V: A *êtela de tadê*.

No que concerne ao episódio 1, é possível inferir que, como a cuidadora foi solicitada, pela investigadora, a manter uma conversação com as crianças, ela deseja que estas falem para que tal fala possa ser registrada no gravador. Produções como *Fala, fala; FALA!*; *A moça está gravando a tua voz aqui. É para falar, não é para pegar*; e *Fala, diga Não*, ilustram essa situação.

Em outros momentos, ainda que a presença da investigadora não fosse referida diretamente nos diálogos, foram frequentes as repetições de perguntas às quais a cuidadora supunha que as crianças sabiam as respostas e que, assim, fariam algo quando expostas a essas questões, como, por exemplo, *Como é teu nome?*, *Qual o nome do teu irmão?*, *Qual o nome da tua tia da escola?*.

A utilização de livros de histórias como ponto de apoio dos diálogos também aparece como um recurso através do qual a cuidadora fez uso de perguntas para estimular a fala das crianças e, principalmente, para estimular uma fala *adequada e correta*. As produções, extraídas do episódio 2: *Sim, passarinho, por que não fala logo? O que é isso? Parece um macaco. e Máquina, deixa eu te ajudar. Máquina.*, no momento em que estava-se mostrando figuras de um livro de história à criança, parecem indicar que, como dito, a cuidadora coloca uma pergunta à qual uma resposta determinada é esperada, resposta esta que, pelo fato de consistir na *simples* denominação de figuras, espera-se ser de domínio também da criança.

Quando é percebido que a criança desconhece a resposta, a cuidadora a fornece para que o diálogo seja continuado da forma como é *esperada*, como é o caso, por exemplo, do enunciado de A: *Máquina, deixa eu te ajudar. Máquina*, em um momento no qual a criança parece demonstrar, através da produção *É, é, é, é...*, que desconhece a resposta esperada, ou seja, que a figura referida é uma máquina.

É interessante notar ainda que, mesmo diante de perguntas específicas nas quais se esperava respostas específicas, como também da explicitação, por parte da cuidadora das próprias respostas a serem produzidas, como, por exemplo, *É não, é um caderno. Fala! C-a-d-e-r-n-o. Diga, caderno; Fala, diga Não*; e *Máquina, deixa eu te ajudar. Máquina.*, o efeito de tais perguntas, na fala da criança, parece nem sempre corresponder ao esperado pela cuidadora.

Explicando melhor, no que se refere ao episódio 1, por exemplo, em um primeiro momento, a cuidadora pede para a criança falar o nome do objeto apontado – o caderno – mas obtém como resposta de S *revista*, provocando o estranhamento do outro/cuidador que pode ser inferido através da pergunta exclamativa de A: *Revista!?*. Em seguida, a cuidadora fornece a resposta *correta*: *É não, é um caderno* e muda a temática do diálogo, questionando sobre o que V lanchou e se as crianças foram para o passeio da praia, questão essa que, mais uma vez,

possui uma resposta esperada que já é anteriormente fornecida (A: *Fala, diga Não*). Entretanto, tal pergunta (*Tu fosse para o passeio ontem com Marilda? Fosse S?*), seguida das indicações da resposta (*Fala, diga Não; Por que tu não fosse?; Quem foi para à praia?*), não convoca na criança a fala esperada que deveria ser *alguém foi para o passeio, eu não fui porque....*. Diferentemente do esperado pela ADS, a criança traz à tona uma produção imprevisível *Capipe*, provocando, novamente, estranhamento na cuidadora (*Como?*).

Em suma, os diálogos foram marcados por uma série de perguntas, por vezes sobre temáticas diversas ao mesmo tempo, para estimular a fala das crianças que deveria ser registrada pela investigadora. Para tais perguntas, muitas vezes, havia respostas específicas esperadas, respostas estas consideradas *corretas* e, por isso, poderiam possibilitar um registro *adequado* da fala das crianças. Desta forma, visando obter tais respostas, a cuidadora as fornecia para as crianças.

Faz-se importante ressaltar que, ainda que, como já citado, a presença da investigadora e a influência da situação de investigação tenham sido, possivelmente, marcantes no curso dos diálogos entre cuidadora e crianças, pode-se inferir que tal influência não descaracterizou o que se poderia chamar de *relação da fala do outro/cuidador com a fala da criança*. Em outras palavras, através de referências diretas ou não, a cuidadora deu indicativos em sua fala de que aquela situação específica tinha um objetivo a ser cumprido: estimular um diálogo entre ela e as crianças; entretanto, buscando atender a esse objetivo, a cuidadora trouxe à tona características da sua relação com a fala da criança. Características estas que serão discutidas na seção seguinte.

Assim sendo, além das já apontadas características gerais que marcaram os diálogos entre a cuidadora e as crianças, algumas características mais específicas no que concerne à *postura* assumida pela cuidadora diante das produções estranhas da fala das crianças foram as seguintes:

- (1) A cuidadora dá indicações de que estranha, interpretando as produções insólitas da fala das crianças;
- (2) A cuidadora dá indicações de que estranha, sem interpretar as produções insólitas da fala das crianças;
- (3) A cuidadora não dá indicações de que estranha e/ou interpreta as produções insólitas da fala das crianças.

3.1.1.1 *Características dominantes na postura assumida pela cuidadora diante das produções estranhas da fala das crianças e seus efeitos sobre a fala infantil*

► **A cuidadora dá indicações de que estranha e busca interpretar as produções insólitas da fala das crianças**

Em alguns momentos dos diálogos entre o outro/cuidador e as crianças, registrados para o presente estudo, a cuidadora deu indicações de que estranhou as produções insólitas das crianças, buscando interpretá-las, ou seja, procurando atribuir-lhes forma e sentido. Como por exemplo, nos episódios abaixo:

Episódio 4:

S (4;3), V (4;10) = crianças e A = ADS

A: Que bichinho é este que você está vendo?

V: [Silêncio]

A: Eim? Diga.

V: *Bassôla* e o *petinho*.

A: O quê?

V: O *petinho*.

A: Um patinho? Fale alto e explicado para a gente ouvir.

V: A *bassôla* e a água, a *foia*...

Episódio 5:

V (4;11) = criança e A = ADS

A: Ó a Cuca do Sítio do Pica Pau.

V: *Vodinha* na *tevide* de *papau*.

A: Como?!

V: Vi na televisão de *Papau*.

A: O Sítio.

V: O *títio*. O *fio*.

Episódio 6:

V (4;11) = criança A = ADS/cuidadora

A: Brincar de que, lá na praia?

V: ***Eleca.***A: Perereca?

V: [Risos] Meleca.

Os três episódios se relacionam com a questão da interpretação das produções estranhas concebida de um modo geral. Como dito na seção de fundamentação teórica, de acordo com Pereira de Castro (1998), a interpretação faz-se em tensão entre uma identificação ou reconhecimento de uma língua, ou seja, do que lhe soa como familiar, e um estranhamento provocado pela combinação imprevisível entre os significantes.

Nos episódios 4 e 5 a quebra dos padrões lingüísticos dos enunciados V: *Bassôla e o petinho.* e V: *Vodinha na teve de papau*, provoca na cuidadora, inicialmente, um estranhamento que pode ser inferido através das produções da mesma A: *O quê?* e A: *Como?!*. Entretanto, ainda que tais enunciados afastem-se dos padrões da língua constituída, isso não impede que se reconheça neles as relações que estabelecem com outras cadeias discursivas da fala do outro/cuidador, o que possibilita que, ao mesmo tempo em que estranhe, a cuidadora, posteriormente, reconheça algo familiar nas produções insólitas da criança, buscando interpretá-las.

No que concerne ao episódio 6, faz-se importante ressaltar que a cuidadora não produz, em sua fala, questões que, ao mesmo tempo em que estariam apontando o seu estranhamento frente à fala infantil, indicariam uma não compreensão do enunciado da criança, funcionando como uma solicitação de repetição do mesmo, tais como as expressões *O quê?* e *Como?*, presentes nos episódios 4 e 5 respectivamente. Por outro lado, no episódio 6, a cuidadora dá indícios de que estranha e, ao mesmo tempo, busca significar a produção ***Eleca***, interrogando a criança sobre o significado de tal produção, por meio do enunciado *Perereca?*.

Interessante notar que o mesmo acontece no episódio 4 quando a criança repete a produção **petinho** mesmo após o estranhamento/solicitação de esclarecimento da cuidadora (A: *O quê?*). Explicando melhor, também neste episódio, a cuidadora busca atribuir um significado à produção estranha infantil por meio de uma pergunta (A: *Um patinho?*), dando indícios de que estranha a produção **petinho** e, ao mesmo tempo, tenta interpretá-la.

Assim sendo, ao estranhar as composições enigmáticas das crianças, parece haver também um reconhecimento, por parte da cuidadora, de um determinado universo discursivo que lhe soa como familiar, pois, apenas ocorrendo este reconhecimento é que seria possível supor um *não entendimento* do enunciado infantil. Por exemplo, quando a cuidadora estranha a produção **petinho** da criança, ao mesmo tempo ela reconhece a relação desta com o enunciado *patinho* e, por isso, demonstra que não a entendeu.

Esta relação, por sua vez, parece ir além da semelhança sonora entre **petinho** e *patinho*, pois, no livro de história que estava sendo usado como ponto de apoio para o diálogo, havia a figura de uma vassoura (*bassôla*) e de uma galinha. Desta forma, ao atribuir a **petinho** o significado *patinho*, é possível que a cuidadora tenha reconhecido também uma relação deste significante – *petinho* – com a figura da galinha, uma vez que poderia ter havido uma troca nos nomes dos animais, isto é, a galinha estaria sendo identificada como patinho/**petinho**, uma vez que ambos são animais de pena relativamente semelhantes, como ocorreu em um momento posterior do mesmo diálogo:

Episódio 7

V (4;10)

A: Que bichinho é esse?

V: O *passalinho* e o patinho!

A: Não. É a galinha.

V: A galinha.

A: E isso aqui é o quê

V: A galinha e o patinho.

A: O pintinho.

Entretanto, convém ressaltar que é insuficiente dizer que a interpretação da cuidadora pode ser julgada como válida. Isso se justifica porque, não é possível atribuir a produção

petinho um sentido único, predeterminado, o que aponta para o caráter equívoco do significante, ou seja, o significado desta produção pode ser um e outro ao mesmo tempo, estando a interpretação da cuidadora em conexão com o contexto do diálogo.

O episódio abaixo em que a expressão **petinho** aparece novamente permite uma melhor compreensão da equivocidade desta:

Episódio 8

V (4;11)

A: É o peixinho.

V: **Petinho**.

R: Tôi ele *pedou*, no foi V?

Nesse episódio, vê-se que a produção **petinho** estaria assumindo, muito provavelmente, um outro significado (peixinho), pois parece haver um retorno na fala da criança de parte do enunciado da cuidadora (*É o peixinho*), ainda que não tenha havido uma assimilação do tipo reprodutiva da fala do outro, devido à ausência do *i* e substituição do *x* pelo *t* na produção da criança.

Assim sendo, pode-se apontar que a interpretação da cuidadora frente às produções verbais insólitas das crianças é realizada em conexão com um contexto discursivo específico. Tal contexto, no episódio 4, como dito, foi constituído a partir da atividade de identificar o nome das figuras contidas no livro de história, mais especificamente, identificar o nome do animal *galinha*. No episódio 5, provavelmente, esse contexto se deu a partir do programa de televisão *Sítio do Pica-pau Amarelo* e no episódio 6, por sua vez, foi levado em conta o contexto da praia que, possivelmente, explica a interpretação de **Eleca** como *Perereca*, inferindo-se haver uma relação entre praia-água-brincar de perereca.

Em suma, em muitos momentos dos diálogos entre a cuidadora e as crianças, foi possível notar que as produções *estranhas* presentes na fala das crianças, provocaram na cuidadora um efeito de estranhamento seguido por uma tentativa de interpretação, ou seja, uma tentativa de atribuir forma e sentido a tais produções, colocando a fala da criança num todo discursivo, tirando-a da indeterminação. Vale destacar, portanto, que estranhar e buscar

dar sentido aos enunciados infantis que provocaram este estranhamento apareceu como uma das características dominantes na *postura* da cuidadora diante da fala das crianças.

Diante de tal característica, convém, neste momento, discutir a relação entre a *postura* assumida pelo outro/cuidador diante dos enunciados insólitos infantis e a fala das crianças, ou seja, discutir sobre alguns dos efeitos que tais *posturas* estariam produzindo na fala das crianças.

No que se refere ao episódio 4, é possível inferir que o estranhamento da cuidadora, por meio da questão *O quê?*, não provoca efeito imediato na fala da criança, havendo uma “repetição” nesta fala da produção insólita *petinho*. Assim, vê-se que a criança não parece afetada pelo *erro*, ou seja, ela não estranha o que diz, não havendo hesitações nem tentativas de correção em sua fala, mesmo após o estranhamento do outro/cuidador.

Em outras palavras, a repetição do “mesmo” fragmento *petinho* por V, após o estranhamento da cuidadora, parece indicar que, nesse episódio, a criança não estranha a diferença entre seu enunciado e aquele o qual esperava-se que fosse produzido (patinho/galinha). Importa notar ainda que a cuidadora busca atribuir forma e sentido ao enunciado *petinho*, interpretando-o como *patinho*, mas a criança muda as figuras em foco no livro (*bassola* e a água, a *foia*), sugerindo não reconhecer a sua fala na fala da cuidadora.

Contudo, em tantos outros momentos posteriores nos *corpora* desta criança foi possível observar o uso do significante *patinho* e não mais *petinho*, sendo o primeiro, freqüentemente, usado para significar outros animais como *galinha*, que já fora comentado, animais de pena de uma forma geral – como *louro*, *passarinho* e *pintinho* – e até um *boi*. Alguns exemplos deste uso podem ser encontrados nos seguintes fragmentos de diálogo:

Episódio 9

V (4;10)

A: Tu quer ver este livrinho? Tem o que nesse livrinho de história?

V: O patinho.

Episódio 10

V (4;10)

A: Isso aqui?

V: O patinho.

A: Não. Isso é... É o louro. O que tem dentro da cestinha?

Episódio 11

V (4;11)

A: O que é isso?

V: É o patinho.

A: O que menino?!

V: É o boi.

Episódio 12

V (4;11)

V: É o *catorro* e o patinho. Tá lá no alto. Tá lá na *paia*. Lá no alto, é *patalinho*.

A: Sim, passarinho, por que não fala logo? O que é isso? Parece um macaco.

Com base no que fora mencionado acima, é possível supor que a interpretação da cuidadora ainda que não tenha provocado um efeito imediato na fala da criança, teria produzido modificações com intervalos variados de tempo.

No episódio 5, diferentemente do episódio 4, é interessante notar que a fala da criança apresenta correções imediatas convocadas pela reação direta do outro/cuidador. Assim, diante do estranhamento da cuidadora (A: Como?!), V altera a sua fala inicial (V: ***Vodinha*** na ***tevide*** de ***papau***) para V: *Vi na televisão de Papau*, o que possibilita a interpretação/ressignificação deste fragmento pela cuidadora por meio do enunciado A: *O Sítio*, que restringe os fragmentos, articulando-os no contexto discurso do *Sítio do Pica-pau Amarelo*. Cabe ainda ressaltar que a criança parece aceitar a interpretação da cuidadora, pois o enunciado que se segue a esta a espelha (V: *O títio*).

Também no episódio 6, a fala da criança apresenta modificações imediatas provocadas pela fala do outro/cuidador (altera ***Eleca*** por ***Meleca***). É possível inferir que a criança chegaria a estranhar o não entendimento da cuidadora e, por isso, ri, mas, ainda assim, modifica a sua fala para chegar a um enunciado *correto*.

Faz-se importante destacar que, considerando os diálogos entre cuidadora e crianças de uma forma geral, é possível observar, com constância, os dois tipos de relação da *postura* assumida pela cuidadora com a fala da criança, acima referidos. Assim, tanto, em alguns

momentos dos diálogos, o estranhamento da ADS diante das produções insólitas infantis pareceu não provocar efeitos nos enunciados das crianças que seguiram a tal estranhamento, como, em outras situações, a fala infantil apresenta modificações imediatas ou não provocadas pela fala do outro/cuidador.

► **A cuidadora dá indicações de que estranha, sem interpretar as produções insólitas da fala das crianças**

Por mais que se possa fazer referência à *postura* de intérprete da fala infantil, assumida pela cuidadora, como sendo uma das características que se destacou na interação dialógica entre esta e as crianças, outra característica foi mais sobressalente: o estranhamento da cuidadora frente às produções verbais insólitas das crianças, sem, contudo, interpretá-las, deixando-as, portanto, indeterminadas. Os episódios abaixo ilustram esta característica:

Episódio 13:

R (5;6)

A: E o passeio no parque, quem foi?

R: *Vô bate peleputi.*

A: Como?

R: *Peleputi.*

A: E foi? Isso é o que, V?

V: *Êtela.*

A: Tu gosta de estrela? Tu vê estrela no céu?

Episódio 14:

S (4;6)

A: Tu gostou de lá? Brincasse de quê?

S: É de flecha. De *andilidô*.

A: O quê? Nem eu mesma entendo o que ele está dizendo.

S: É, é, é...

A: Fala alto que eu não estou escutando. Tu sabe meu nome? Como é meu nome V [V]?

Episódio 15:

V (5;0)

A: O que é isso?

V: É o **patinho**.

A: O que menino?!

V: É o boi.

A: Não, esse aqui é o mesmo desse aqui. [aponta para a capa do livro na qual ela tinha mostrado, inicialmente, o elefante.] Qual é o nome dele?

V: É o boi.

A: Como é teu nome?

V: V

Episódio 16:

S (4:06)

A: Tu tem irmão no Capif.S: Eu tenho irmão no Capipe. Eu vi ele.

A: Tu sabe o nome dele?

S: É, é, é tia.

A: É tia, o quê? Tu sabe o que é isto aqui? (aponta pra o caderno)

S: *Cadeno*.

No episódio 13, vê-se que o enunciado *Vô bate peleputi* causa um estranhamento na cuidadora, inferido por meio de seu questionamento *Como?*. Entretanto, uma vez que a criança responde a tal questionamento novamente com a sua produção singular *peleputi*, a cuidadora dá continuidade ao diálogo (A: E foi? Isso é o que, V?) sem buscar interpretar tal produção.

A mesma *postura* parece acontecer no episódio 14 diante da produção *andilidô*. Entretanto, nesse exemplo, a cuidadora verbaliza seu estranhamento (A: *O quê? Nem eu mesma entendo o que ele está dizendo*) e interrompe a tentativa de reformulação (S: *É, é, é...*) do enunciado, pela criança, mudando não apenas a temática do diálogo, como também de interlocutor (A: *Tu sabe meu nome? Como é meu nome V*).

Vale ressaltar ainda, que no episódio 14, vê-se também uma característica bastante freqüente, nos diálogos entre crianças e cuidadoras, que já fora previamente discutida. É possível observar que a mudança na temática do diálogo se deu através de uma pergunta à qual a cuidadora teria certeza da resposta, ou seja, Qual é o seu próprio nome?. Nesse sentido, sugere-se que a mesma certeza não estaria presente quando a temática do diálogo era a brincadeira que as crianças realizaram no passeio (*Tu gostou de lá? Brincasse de quê?*), ou seja, tendo em vista que a cuidadora não foi ao passeio, possivelmente, ela desconhece as atividades que foram realizadas no mesmo, fato este que tornaria mais difícil atribuir um sentido *correto* para *andilidô*.

Observando os episódios 15 e 16, é possível notar um outro aspecto desta *postura* da cuidadora que merece ser destacado. O estranhamento do interlocutor adulto/cuidador nos

diálogos não se fez presente apenas diante de verbalizações singulares e imprevisíveis, isto é, que não correspondiam a um padrão da língua constituída, mas também diante de respostas das crianças que se caracterizam por serem fragmentos incorporados de outros diálogos e que aparecem naquele diálogo específico.

Explicando melhor, parece que o outro/cuidador busca permanecer em uma harmonia dialógica de turnos (locutor/interlocutor) em que determinadas respostas são esperadas para determinadas perguntas, estranhando quando a criança traz em suas respostas fragmentos incorporados de um outro diálogo.

Tomando o episódio 15 como exemplo, nota-se que o enunciado ***patinho*** não causou estranhamento na ADS por ser insólito e enigmático, pois, não é; mas sim, por não corresponder à resposta esperada pela cuidadora. No momento em que o outro/cuidador, no contexto de dar nomes às figuras do livro de história, aponta para um elefante e questiona a criança *O que é isso?*, estaria sendo esperada uma resposta específica a sua pergunta. Assim sendo, a produção ***patinho*** ocupa o lugar X na estrutura *É X*, o qual se esperava ser ocupado por *elefante*.

Essa expectativa da cuidadora pode ser ilustrada também na continuidade do diálogo, no momento em que a criança reformula seu enunciado (V: *É o boi.*) e este novamente não é aceito como resposta à questão sendo, portanto, tal resposta negada e reformulada a pergunta, lembrando à criança que o nome do animal já fora dito em um momento anterior (A: *Não, esse aqui é o mesmo desse aqui. [aponta para a capa do livro na qual ela tinha mostrado, inicialmente, o elefante.] Qual é o nome dele?*). No entanto, como a criança apresenta a “mesma” resposta ainda que a pergunta tenha sido reformulada, a cuidadora traz à tona uma pergunta (*Como é o teu nome?*) a qual a probabilidade de ser respondida de forma *correta* é muita alta, pois se espera que a criança saiba seu próprio nome.

Convém destacar que o momento trazido pela cuidadora, no qual ela fez referência à figura do elefante, aconteceu imediatamente antes do episódio em foco (episódio 15) e que nesse momento o lugar X na estrutura *É X* foi ocupado por um significante – *Fefonte* e depois *Felefonte* – o qual manteve uma certa semelhança sonora com o termo – elefante – usado pela cuidadora, mas que, ainda assim, não foi aceito como resposta *correta*. Para uma compreensão mais ampla, o momento do diálogo referido pela cuidadora segue abaixo:

Episódio 17

V (5;0)

A: Olha, que bichinho é este aqui? [aponta para o livro de histórias]

V: É o *livo*

A: Não, esse aqui, o bichinho.

V: É o *bitinho*.

A: Qual é o nome desse bichinho?

V: Ele tá comendo a boca.

A: Não, ele não está comendo nada. Esse é o elefante.

V: Fefonte.

A: Como?

V: Felefonte.

A: Meu Deus!

V: *Êtela de tadê* (fala olhando para uma gravura no livro de história).

Pode-se dizer que este episódio 17, no qual aparece pela primeira vez a referência à figura do elefante, é também bastante ilustrativo da expectativa da cuidadora diante da pergunta *Que bichinho é esse aqui?*. Vê-se que a criança oferece muitas respostas (*É o livo; É o bitinho; Ele tá comendo a boca*) a esta pergunta, mas nenhuma destas é aceita como *adequada*, fazendo com que a cuidadora modifique sua pergunta, tornando-a cada vez mais específica (*que bichinho é este aqui?; Não, esse aqui, o bichinho; Qual é o nome desse bichinho?*).

Dito de outro modo, a produção/resposta de V: *É o livo*, ocupa o lugar X, na estrutura *É X*, aberto pela pergunta da cuidadora: *Que bichinho é esse aqui?*. Assim, pode-se indicar que a resposta da criança envolveria tanto uma repetição imediata de uma estrutura da fala da cuidadora (*Que bichinho é esse? É X*) quanto à formação de uma produção que se opõe à esperada (elefante), fazendo surgir um efeito de estranhamento na cuidadora. Nesse sentido,

vale realçar que tal estranhamento foi produzido porque se esperava que o lugar X fosse ocupado por elefante (um bichinho) e não por *livo*.

Importa destacar também que a não aceitação da estrutura/resposta da criança permanece ao longo do diálogo, sendo negados todos os enunciados que não condizem com o esperado. Quando a criança responde *É o vivo*, a cuidadora explicita que esta resposta não é a *correta* através da expressão *Não, esse aqui, o bichinho*; a criança tenta mais uma vez, espelhando a pergunta da cuidadora através da resposta *É o bitinho*, que, novamente, não é aceita. Por fim, a criança parece descrever o animal em questão (o elefante que estava com a tromba curvada em direção à boca – *Ele tá comendo a boca*), mas sua resposta é novamente negada e lhe é fornecido o significante esperado para estrutura *É X*, ou seja, *É o elefante*.

Em suma, a partir do que fora discutido, é possível inferir, então, que, no episódio 15, diante do(s) *erro(s)* de V, a cuidadora continua insistindo na sua pergunta *O que é isso?*, à qual a criança traz uma resposta incorporada de um outro diálogo, ou seja, a estrutura *É X* é preenchida com um fragmento incorporado de outro diálogo (*o patinho*), produzindo, mais uma vez, o estranhamento da cuidadora. Como já fora ilustrado, o significante *patinho* é bastante comum, nos enunciados desta criança em situações nas quais a cuidadora pergunta pelo nome dos animais que estão figurados no livro.

Semelhantemente ao episódio 15 acima discutido, no episódio 16, parece que a criança ao responder a pergunta da cuidadora sobre o nome do seu irmão, por meio do enunciado *É, é, é tia.*, complementa o turno dialógico com o fragmento que não deveria fazer parte deste contexto discursivo, provocando o estranhamento no outro/cuidador.

Melhor explicando, em diálogos anteriores, como já ilustrado, puderam ser visualizadas perguntas da cuidadora que abrem lugar para respostas do tipo *É X*, como, por exemplo, *Que é isso?*; ao mesmo tempo, a temática escola foi comumente discutida nas interações dialógicas, temática essa que envolve perguntas do tipo A: *Qual é nome da tua tia*

da sala?. Desta forma, é possível supor que a resposta *É, é, é tia* teria espelhado uma estrutura da resposta (*É X*) à pergunta *Que é isso?*, feita pela cuidadora, como também, teria trazido à tona o fragmento *tia*, incorporado de outro contexto discursivo, sendo portanto colocado no lugar X da estrutura *É X*.

Não se pode deixar de destacar também, ainda no que concerne ao episódio 16, que, quando não tem a sua pergunta respondida da forma como era esperada, assim como em episódios anteriormente discutidos, a cuidadora muda a temática do diálogo, fazendo uma pergunta que ambas – criança e cuidadora –, muito provavelmente, sabem a resposta. Ao perguntar à criança *Tu sabe o que é isto aqui?*, apontando para um caderno, objeto comum no cotidiano da criança, a cuidadora não só sinaliza para uma expectativa quanto à resposta, como também quanto a uma resposta *certa* da criança diante desta pergunta, visto que espera-se que a criança saiba nomear esse objeto.

Talvez devido à própria situação de investigação ou por causa do papel de *educadora* também atribuído à ADS, esta apresenta como característica marcante, em seus diálogos com as crianças, expectativas por respostas *corretas* às suas perguntas. Tal característica, possivelmente, justifica essa *postura* de estranhamento da cuidadora frente a produções verbais das crianças que não são *estranhas* no que diz respeito aos padrões da língua constituída, mas que são imprevisíveis e singulares quando levado em conta o lugar que vêm a ocupar no diálogo. Assim sendo, vale fazer uso de mais um fragmento de diálogo para ilustrar este aspecto da postura que a cuidadora assume frente à fala infantil.

Episódio 18:

S (4;06)

A: Diz a ela que a gente vai à praia. A gente vai para onde?

S: *Pá, pá, pá iscola.*

A: A gente vai para onde?!

S: *Pá iscola.*

A: E a gente não vai a praia no passeio da gente?

S: No *ombus*.

A: Vai tudo no ônibus. Lá na praia o homem dá o que para a gente?

S: Ele *deuba* a *aga*.

A: O homem derruba você na água, não é? E ele dá abacaxi, ele dá o quê? Picolé.

Nesse episódio, antecede à pergunta da cuidadora *A gente vai para onde?*, a resposta a essa pergunta: *Diz a ela que a gente vai à praia.*, ou seja, a ADS expressa, claramente, a sua expectativa de resposta, enunciando a própria resposta. Entretanto, a fala da criança, assim como nos episódios 15 e 16, traz à tona a sua singularidade, espelhando uma produção da fala da cuidadora (*Para a escola*) que não foi imediatamente anterior a sua (*Pá, pá, pá iscola*), mas presente em outro diálogo. Como dito, a temática *escola* foi recorrente nos diálogos registrados para o estudo em questão, o que pode ser ilustrado pelo fragmento abaixo, ocorrido momentos antes do referido episódio 18:

Episódio 19

S (4;06)

A: Tu vai para escola?

S: Para escola.

A: Tu vai ganhar uma bolsa, caderno, lápiz.

S: Lápis.

Nesse exemplo, S espelha, em suas respostas, a estrutura imediata da pergunta da cuidadora, pergunta esta que, de certa forma, segue a mesma estrutura daquela do episódio 18 (A: *A gente vai para onde?*), ou seja, vai para algum lugar, *vai para escola, vai para praia*.

Desta forma, é possível inferir que a expressão *Pá, pá, pá iscola*, da criança, no episódio 18, teria espelhado uma estrutura de resposta (*Para X*) a uma pergunta da cuidadora, sendo o X preenchido por um termo de um diálogo anterior (*escola*), provocando o estranhamento em seu interlocutor através da repetição da pergunta *A gente vai para onde?*.

Destaca-se, neste momento, que essa mesma relação da fala da criança com a fala do adulto foi apontada quando discutidos os episódios 15 e 16. Explicando melhor, parece que a criança apresenta uma estrutura de resposta (*É X, Para X*) a uma estrutura de pergunta da cuidadora (*O que isso? Vai para onde?*), sendo os Xs das respostas *É X* e *Para X* preenchidos com significantes imprevisíveis, incorporados de outros diálogos.

Diante de tais substituições de significantes (*É o patinho*, no lugar de *É o elefante*; *É tia*, no lugar de *É o nome do irmão* e *Para escola* no lugar de *para a praia*), convém ressaltar

que a criança não parece tocada pelo seu *erro*. No que concerne ao episódio 18, mais especificamente, vê-se que, mesmo após o estranhamento da cuidadora repetindo sua pergunta: *A gente vai para onde?!*, a criança apresenta novamente a resposta *Pá iscola* que, mais uma vez, não é aceita pela cuidadora, sendo oferecida a resposta esperada (A: *E a gente não vai a praia no passeio da gente?*).

É interessante notar que, ainda que, no episódio 18, a resposta tenha sido oferecida a S, por uma segunda vez (*E a gente não vai à praia no passeio da gente?*), a criança traz à tona a heterogeneidade do seu submetimento ao funcionamento da língua, através de uma conexão metonímica. Dito de outro modo, nesse episódio, se pode inferir que *ombus* é um fragmento do discurso da cuidadora em diálogos cuja temática é *Passeio* (vai para o passeio/vai para praia/vai de ônibus), fragmento este que é parte deste todo, isto é, desta situação anterior (ir passear na praia de ônibus).

Assim sendo, o uso do enunciado *No ombus*, fora do seu contexto discursivo *normal*, pode ser atribuído a sua relação de contigüidade com o conteúdo da pergunta anterior (*E a gente não vai à praia no passeio da gente?*), mostrando assim o processo metonímico na fala da criança.

A resposta de S: *No ombus*, por sua vez, é ligada a novos elementos e trazida, pela cuidadora, para o contexto discursivo em questão (o passeio à praia) (A: *Vai tudo no ônibus. Lá na praia o homem dá o que para a gente?*).

Se diante das produções verbais enigmáticas das crianças, como discutido, o outro/cuidador apresentou comumente uma *postura* de estranhamento, sem, contudo, buscar atribuir um significado para tais produções, faz-se necessário, então, apontar alguns dos efeitos que tal *postura* imprimiria sobre a fala da criança.

Inicialmente, vê-se que o estranhamento da cuidadora provoca uma reformulação do enunciado da criança. No episódio 13, a produção de R: ***Vô bate peleputi*** se modifica para

apenas **pelepute**, após a indicativa de estranhamento do outro/cuidador por meio da questão *Como?*. Do mesmo modo, no episódio 15, a criança substitui o *X* da estrutura *É X de patinho* por *boi*, diante do estranhamento da cuidadora (A: *O que menino?*).

No que concerne ao episódio 14, é possível observar que a criança também busca reformular a sua fala (*De andilidô*) depois desta ter sido estranhada pela cuidadora, mas que tal reformulação (*É, é, é...*) é interrompida pelo interlocutor (*Fala alto que eu não estou escutando. Tu sabe meu nome? Como é meu nome V?*). Já no episódio 16, possivelmente, o fato da cuidadora ter seguido ao seu estranhamento (*É tia, o quê?*) uma nova pergunta (*Tu sabe o que é isto aqui?*), a criança busca responder a essa pergunta e, portanto, não retoma a pergunta anterior (*Tu sabe o nome dele?*), não fornecendo, conseqüentemente, uma nova resposta reformulada diante do estranhamento da cuidadora. .

Assim sendo, os episódios 13, 14, 15 e 16, bem como o 17, 18 e 19, estariam ilustrando a relação entre o estranhamento da cuidadora e a fala das crianças na qual se teria um efeito direto de tal estranhamento sobre a fala infantil, levando as crianças a reformularem seus enunciados insólitos. No entanto, ainda que as crianças modifiquem seus enunciados, estes permanecem à deriva, pois não são significados pela cuidadora ou inseridos em um contexto discursivo, como, por exemplo, no episódio 13, após R ter reformulado sua produção (***Peleputi***), a cuidadora dá indícios de que a ignora, dirigindo a fala para outra criança.

Diante disso, cabe questionar se, uma vez que, na literatura em aquisição de linguagem, para a perspectiva de base estruturalista, é somente a partir da fala do outro adulto e, mais especificamente, da interpretação deste, que a fala da criança ganha forma, intenção e sentido (Pereira de Castro, 1998), que efeitos são produzidos nesta fala infantil quando a mesma não é interpretada?

A partir dos referidos episódios (do 13 ao 19), como dito, foi possível sugerir um efeito provocado pelo estranhamento do outro/cuidador na fala da criança, entretanto,

permanece a questão no que se refere aos efeitos da ausência da interpretação, ou seja, da ausência da fala do outro significando, restringindo e dando sentido à fala infantil.

Tentativas de oferecer respostas a essa questão serão trazidas na seção seguinte, uma vez que nesta seção será abordada a *postura* da cuidadora quando esta não dá indicações de que estranha e/ou interpreta as produções insólitas da fala das crianças.

► **A cuidadora não dá indicações de que estranha e/ou interpreta as produções insólitas da fala das crianças**

Pôde ser observado também, em muitos momentos dos diálogos entre a cuidadora e as crianças, uma *postura* de *indiferença* do outro/cuidador diante das produções estranhas da fala infantil. Em outras palavras, a cuidadora pareceu ignorar os enunciados enigmáticos das crianças, não dando indicação de que os estranhava, como também, não tentando interpretá-los, como é o caso, por exemplo, dos episódios abaixo:

Episódio 20:

R (5;04) e V (4;08)

V: Tio mágico, ó o tapéu dele.

R: Cadê? *Tilou* roupa de tio ***maditula***, *Tilou* roupa de tio ***maditula***, *Tilou* roupa de tio ***maditula***.

A: Como é o nome da tua mãe?

V: Mainha.

Episódio 21:

R (5;04)

A: E de manhã? Fez o quê?

R: Fui pá *etola*.

A: Muito bem, e chegando na escola, fez o que R?

R: Ela ***todatolaiala***.

A: Sim, mas ela disse o quê? Disse o que para turma?

R: Pá tuma.

A: A professora disse o quê? Brincaram de quê?

R: ***Todelê, todelê***.

A: Teve tarefa?

R: Talefa não, *talefa* na bolsa não.

A: Tá não? Por que não trouxe tarefa hoje?

R: Tia deu *pepéu*.

Episódio 22:

R (5;06)

A: Já começaram as tuas aulas? Já?

R: ***Fazetê de lá***.

A: Já começaram as tuas aulas? Tu é que série agora? Alfabetização, diga.

R: *Altetitão*.

Em episódios como estes, diante de enunciados das crianças que se apresentam enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo fragmentos imprevisíveis e indeterminados, a cuidadora parece ignorá-los, dando continuidade ao diálogo ou inserindo uma nova temática na conversa.

Explicando melhor, em muitos momentos durante os diálogos, quando as crianças produziam enunciados os quais não apresentavam semelhanças quanto à forma e quanto ao som da fala do adulto, como também quando não existia, de forma explícita, no contexto dialógico um suporte ao qual o significante insólito da fala infantil pudesse ser ancorado, tal como uma figura do livro de história, a cuidadora não dava indícios de que estranhava e não buscava interpretar tais enunciados.

Visando melhor esclarecer a afirmação acima, convém relembrar os episódios 4, 5 e 6 nos quais a cuidadora tenta atribuir significado às produções estranhas da fala das crianças. Por exemplo, no episódio 4, vê-se que o significante ***petinho***, produzido pela criança, não apenas mantém semelhança sonora com *patinho*, como também se refere a uma figura específica do livro de história – a galinha – a qual parece estar associada à figura do pato, dando, possivelmente, maior segurança à cuidadora quanto a sua interpretação. O mesmo pode ser sugerido quanto ao episódio 5, em que a cuidadora reconhece na fala da criança fragmentos semelhantes à sua fala quando se refere ao *Sítio do Pica-pau Amarelo*; como também, no episódio 6 quando a semelhança sonora entre ***Eleca*** e *Pereca* e a relação perereca/água, muito provavelmente, fornecem à cuidadora subsídios para que possa realizar uma interpretação o mais *correta* possível da fala infantil.

Convém ressaltar, que também nos episódios 13 e 14, é possível inferir que a cuidadora não busca atribuir forma e sentido aos fragmentos ***Vô bate peleputi*** e ***andililô***, provavelmente, devido à distância que esses apresentam da fala do adulto, entretanto, ela dá indícios de que estranha/não entende tais fragmentos, solicitando, por meios das questões

Como? e *O quê?*, que a criança esclareça a sua fala. O mesmo, contudo, não acontece no que concerne aos episódios 20, 21 e 22, pois, como dito, nestes a cuidadora parece ignorar as produções incomuns das crianças, não as estranhando nem buscando interpretá-las.

Assim sendo, no que se refere ao episódio 20, diante do enunciado de R: *Cadê? Tilou roupa de tio **maditula**, Tilou roupa de tio **maditula**, Tilou roupa de tio **maditula**.*, a cuidadora parece ignorar a produção insólita *maditula* da fala da criança, mudando a temática do diálogo por meio da pergunta *Como é o nome da tua mãe?*. Ao que tudo indica, tal produção, além de não apresentar semelhança nem quanto à forma, nem quanto ao som com um significante da fala do adulto, não pôde ser remetida diretamente a uma figura do livro, ainda que as crianças estivessem conversando sobre estas, pois não havia tido um direcionamento, por parte da cuidadora, quanto a que figura ser nomeada.

Ainda no que concerne ao episódio 20, vale sugerir que, ao mudar a temática da conversação, a cuidadora não somente ignora a produção estranha – *maditula* – da fala infantil, mas também busca “direcionar” o diálogo para conteúdos nos quais existe um *script* de perguntas e respostas, possivelmente, conhecido pela mesma (*Como é o nome da tua mãe? O nome da minha mãe é X*).

Dito de outro modo, é possível observar, no momento inicial do episódio 20, quando as crianças estavam dialogando entre si sobre as figuras do livro de história, uma conversação mais *livre* quanto ao tema e ao seu curso. Entretanto, como já fora discutido, parece que a cuidadora, ancorada em uma idéia de *certo e errado*, restringe esta conversação, buscando que haja, o máximo possível, na fala das crianças, produções consideradas “corretas”.

Sugere-se, então, que seria mais difícil para a cuidadora manter um *controle* das produções verbais infantis à medida que as crianças estivessem falando livremente sobre as figuras do livro. O mesmo não acontece com a pergunta *Como é o nome da tua mãe?*, pois ainda que, diante desta, a criança não apresentasse a resposta esperada, seria possível para a

cuidadora interpretar/corriger de forma *correta* tal resposta, uma vez que, muito provavelmente, ela conhece o nome da mãe da criança.

Tentativas de manter o turno dialógico de perguntas e respostas *adequadas* a tais perguntas também podem ser indicadas nos episódios 21 e 22. Por exemplo, no episódio 21, a cuidadora faz uma série de perguntas (*Chegando na escola, fez o quê?; Ela disse o quê? Disse o que para turma?; A professora disse o quê? Brincaram de quê? Teve tarefa?*) sobre o contexto escolar, até obter o que considera uma resposta *correta* da criança a sua pergunta – *Tarefa não, tarefa na bolsa não*, ou seja, *Teve tarefa?* Não, não teve. Vale destacar que, em tais tentativas, a cuidadora parece ignorar as respostas que não se adéquam às esperadas, como as produções de R: ***todatolaiala*** e ***Todelê, todelê*** do episódio 21.

Também no episódio 22, a cuidadora dá continuidade ao diálogo, sem dar indícios de que estranha ou de que busca atribuir significado para o enunciado insólito de R: ***Fazetê de lá***. Outro aspecto que é interessante notar, ainda no que se refere ao episódio 22, é que, como em outros episódios já discutidos neste trabalho, a cuidadora estaria oferecendo à criança a resposta que, muito provavelmente, é esperada para aquele contexto discursivo (*Alfabetização, diga*).

É importante ressaltar também, no que diz respeito aos episódios 21 e 22, que as produções estranhas da criança ***todatolaiala***, ***Todelê, todelê*** e ***Fazetê de lá***, bem como a do episódio 20, não apresentam semelhança com a fala do adulto, nem podem ser ancoradas em algum suporte do contexto dialógico, como objetos da sala ou figuras do livro. Assim sendo, ao que parece, comumente, a cuidadora estaria buscando dar sentido aos enunciados indeterminados das crianças em momentos nos quais seria possível atribuir um significado específico para tais enunciados, o que se torna mais provável quando há uma semelhança visível com a forma das produções verbais dos adultos ou quando podem ser referidos a elementos do contexto discursivo.

Vale fazer novamente referência aos episódios 13 e 14 em que a cuidadora apresentou uma *postura* na qual dava indicações de que estranhava as produções insólitas das crianças, mas, assim como nos episódios 20,21 e 22, não buscava interpretá-las. Desta forma, pode-se dizer que os episódios acima referidos mantêm entre si um ponto em comum: as produções verbais insólitas da fala das crianças não são significadas. Tais produções, portanto, diante da ausência da palavra estruturante do outro, não sendo colocados em redes de relações e sentidos, permanecem sem forma e significado.

Nesse momento, convém retomar aqui algumas características das mudanças que qualificam a trajetória lingüística das crianças, mais especificamente, daquelas que dizem respeito à terceira posição. Como já discutido, na terceira posição, a criança seria capaz de retomar e reformular a sua própria fala, reconhecendo, portanto, a diferença entre a sua fala e fala do outro. O episódio abaixo, analisado por De Lemos, C. (2002), mostra as reformulações realizadas pela própria criança em sua fala, fazendo sucessivas substituições na forma verbal *crescerem*. Assim, é possível observar que a criança estaria reconhecendo a discrepância entre o que diz e o que deve dizer, ainda que não chegue à forma correta.

Episódio 23:

Criança (4;2.3): Eu e Aninha quando **crescerem** que nem (pausa longa) (retomando) João falou assim: eu e Aninha quando **crescê**, **crescerem...crescererem...querem** sê almirante de navio

Desta forma, na terceira posição, mesmo quando o adulto não interpreta e não estranha as produções insólitas infantis, tais produções podem ser reformuladas e ganhar significado por meio das correções realizadas pela própria criança em sua fala. Entretanto, o que se vê nos diálogos analisados no presente estudo é que as produções estranhas das crianças, em sua maioria, não estariam ganhando sentido nem por meio da interpretação do outro/cuidador, nem por reformulações das crianças.

Pergunta-se, então, que efeitos sobre a fala das crianças imprimiria esta postura de *não intérprete* dos enunciados insólitos infantis, assumida pela cuidadora?

Como discutido na seção de fundamentação teórica, durante o processo de aquisição da primeira língua, de acordo com a perspectiva teórica de base estruturalista, o papel do **outro** adulto consiste em atribuir um sentido à fala infantil. Nessa perspectiva, há, portanto, uma preocupação com a relação entre os enunciados da criança e o enunciado de seu interlocutor adulto, pois é somente a partir da fala deste outro adulto e, mais especificamente, da interpretação deste, que a fala da criança ganha forma, intenção e sentido (Pereira de Castro, 1998).

No entanto, como dito, quando analisada a relação de um outro específico – o cuidador – com a fala da criança, destaca-se, em muitos momentos dos diálogos deste outro com as crianças, uma relação que não corresponde a de intérprete dos enunciados infantis, que, normalmente, é assumida pelo outro materno, como observado, por exemplo, nos estudos de Lier-De Vitto e Arantes (1998), Pereira de Castro (1997, 1998) e Lemos, M.T. (2002). Assim, tendo em vista que, para a proposta de base estruturalista, é somente no diálogo com o outro adulto que os enunciados iniciais da criança podem ser determinados, é possível questionar como as produções verbais das crianças abrigadas ganham sentido uma vez que, muito freqüentemente, tais produções não são significadas pelo outro/cuidador.

Ao que parece, sem a palavra estruturante do outro para inserir a produção vocal da criança em redes de relação e sentido, tais produções ficariam indeterminadas, se entrelaçando de forma inesperada, ainda que guardem relação com um *já dito*, ou seja, ainda que tragam em si fragmentos da fala do outro. Entretanto, uma vez que o outro/cuidador estaria de *corpo presente* na relação dialógica, diferentemente, por exemplo, das situações de monólogo infantil, estudadas por Lier-De Vitto (1995), nas quais a fala das crianças fica *em descontrole* na ausência do outro, os enunciados produzidos pelas crianças abrigadas são articulados numa cadeia discursiva que possibilita a continuidade do diálogo.

Na proposta de Lier-De Vitto (1995, p. 51), “quando uma criança produz um som, o outro toma essa produção como um ‘dizer’ dirigido a ele e, ao interpretá-lo assim, o remete a uma zona discursiva e o insere numa rede de formas e de sentidos ao articulá-lo num texto.” Nos monólogos, ou seja, nos momentos em que a criança encontra-se só, o mesmo parece não acontecer, ficando a fala infantil sem a força estruturante da interpretação do outro.

Partindo desta concepção, ainda que, ao falar sozinha, a criança traga á tona fragmentos da fala do outro – de momentos nos quais este outro se fez presente –, nos monólogos infantis o discurso da criança costuma ser instável, indeterminado e descontrolado (para usar o termo de Lier-De Vitto, 1995), pois o sentido não se define, já que faltam, para a criança, as palavras do outro. Palavras estas caracterizadas como interpretação que, nas interações dialógicas entre as crianças e os adultos, estariam restringindo a cadeia de significantes da fala infantil.

Desta forma, é possível indicar que, apesar de, em muitos momentos das situações de diálogo entre cuidadora e crianças, os significantes insólitos da fala infantil permanecerem indeterminados, como dito, tais situações se diferenciam dos momentos, estudados por Lier-De Vitto, nos quais as crianças encontram-se falando sozinhas. Isso pode se justificar porque, quando a criança está em interação com a cuidadora, o outro/cuidador habita a fala infantil não somente por meio de enunciados já ditos em outros momentos que estariam retornando na fala da criança, mas também por meio de uma relação direta com esta fala, ainda que tal relação, em diversas situações, se caracterize pela ausência da interpretação das produções insólitas da criança.

Explicando melhor, voltando ao episódio 21, por exemplo, é possível observar que, ainda que a cuidadora pareça ignorar a produção *totatolaiala* da fala da criança, a ausência da interpretação do outro não produz um texto *descontrolado*, pois o outro, em seguida, se faz presente, enquanto *instância do funcionamento da língua constituída*, estruturando a interação

dialógica, através de suas perguntas subseqüentes. Nesse sentido, mesmo não interpretando muitos dos enunciados infantis, o outro/cuidador estaria de *corpo presente* na interação dialógica, restringindo, direcionando e organizando o diálogo.

No referido episódio 21, portanto, ainda que as produções ***todatolaiala*** e ***todelê, todelê*** permaneçam sem forma e significado o que apontaria para uma ausência do outro/cuidador, ou melhor, da interpretação deste outro, a cuidadora se faz presente na interação dialógica por meio dos seus enunciados subseqüentes e antecedentes, dirigidos às crianças, que estruturariam o discurso.

Convém discutir ainda no que concerne ao episódio 21, que neste as crianças também parecem não estranhar suas produções insólitas, não fazendo autocorreções ou reformulações em sua fala, reformulações estas que poderiam indicar que a criança pode escutar a diferença entre a sua fala e a fala do outro. Em suma, tais produções infantis não se definem, não ganham sentido no diálogo em questão e, assim, cuidadora e crianças continuam sua conversação, indicando que nenhum dos interlocutores pareceu se afetar com o dizer enigmático da fala infantil.

É nesse sentido que, posteriormente, será discutida a singularidade do papel do outro/cuidador na trajetória lingüística das crianças abrigadas. Contudo, faz-se necessário ressaltar que as crianças que vivem na instituição na qual o presente estudo foi realizado, de um modo geral, se tornam falantes da língua materna, o que permite falar em um outro a partir do qual a língua se impõe à criança. Em outras palavras, ainda que se considere uma relação singular do outro/cuidador com a fala da criança, não se pode questionar que existe um efeito da fala do adulto na fala da criança e reciprocamente, ou seja, que existe uma interpretação que coloca a criança no funcionamento da língua.

Nesse sentido, ainda que, em muitos momentos dos diálogos, a cuidadora não tenha dado sentido/interpretado as produções insólitas das crianças, é preciso salientar que a fala do

outro se relaciona com a fala da criança, mesmo que de forma singular. Explicando melhor, a fala do outro/cuidador se faz presente por meio de seus significantes, de fragmentos de seus enunciados, na fala da criança; como também, tais significantes incorporados voltam a fala da cuidadora quando postos em novas relações de significados.

A partir destas considerações, pode-se supor que os significantes insólitos da fala das crianças vão ganhando sentido no diálogo com o outro/cuidador. Mesmo que muitos destes significantes sejam, em alguns momentos, ignorados pela cuidadora, estes, provavelmente, retornarão, em momentos posteriores, a fala infantil, recombinaos em novas produções, podendo ser, então, significados pelo outro.

Em suma, os enunciados infantis que, inicialmente não foram inseridos em uma rede de significações, por não terem sido interpretados pela cuidadora, muito provavelmente, ao retornarem na fala da criança, em momentos posteriores da relação dialógica, poderão ganhar sentido a partir da fala deste outro/cuidador, por meio da interpretação. Tais enunciados infantis também poderão ser *corrigidos* pela própria criança, por meio de reformulações, convocadas ou não pela relação direta ou indireta com a cuidadora. O episódio abaixo ilustra dois momentos da interação dialógica entre a cuidadora e V nos quais, primeiramente, a produção insólita ***Êtela de tadê*** parece ser ignorada pela ADS e, em um momento posterior do mesmo diálogo, a referida produção é interpretada, ganhando sentido.

Episódio 24:

C3 (4;11)

V: ***Êtela de tadê*** (fala olhando para uma gravura no livro de história).

A: O que é isso?

V: É o patinho.

A: O que menino?!

V: A ***êtela de tadê***.

A: Ah! A estrela do saber. [risos]

V: A ***êtela do tadê***.

A: Isso é o quê?

V: A ***êtela do tadê***.

3.1.2 Relações entre as produções verbais das crianças e outros enunciados produzidos pelo adulto

Refletindo sobre a relação entre a fala da criança e a fala do outro/cuidador, se fez necessário, inicialmente, tecer algumas considerações acerca da *postura* que o outro/cuidador assume frente às produções estranhas da fala da criança e os efeitos que tal postura imprime sobre a fala infantil, como discutido na seção anterior.

Dando continuidade à discussão, serão analisadas aqui as relações entre algumas das produções verbais infantis e outras cadeias verbais produzidas pelo outro/cuidador. Para isso, serão destacados alguns fragmentos dos diálogos entre a cuidadora e as crianças nos quais estas relações puderam ser melhor observadas.

Para discutir essa questão é necessário, inicialmente, considerar que, por dispor apenas de uma amostra dos diálogos entre a cuidadora e as crianças, aqueles registrados durante as visitas à instituição, algumas relações entre a fala da criança e a fala do outro/cuidador não poderão ser inferidas. Em outras palavras, mesmo considerando que determinada produção insólita da criança pode se apresentar enquanto vestígios de outras cadeias verbais proferidas em momentos diferentes pela cuidadora, não foi possível inferir quais cadeias estariam sob a cadeia manifesta da fala da criança, por não poder localizar tais cadeias que foram produzidas pelo outro/cuidador.

No decorrer da análise dos dados verbais da cuidadora em interação com as crianças destacou-se, de forma marcante, um determinado tipo de estrutura na fala infantil caracterizada por repetições imediatas ou diferidas da fala da cuidadora, mas também, por formações novas e singulares de significantes. Dizendo de outro modo, enquanto que algumas das produções verbais infantis parecem espelhar, de forma imediata ou não, uma estrutura enunciada pelo outro/cuidador, outras são imprevisíveis do ponto de vista da língua

constituída, provocando, como visto, o estranhamento do adulto. Os seguintes fragmentos de diálogos podem ilustrar essa estrutura da fala infantil:

Episódio 25:

S (4;06)

A: E tu foi de que, de ônibus ou de Kombi?

S: De Kombi não, de odu.

A: Tu foi de ônibus?

S: De odu.

A: Fábio foi? (aponta para um menino)

S: Foi.

Episódio 26

S (4;06)

A: Gosta de que no almoço?

S: De verdula.

A: De verdura, para ficar o quê?

S: (Não responde)

A: Como é que eu digo? Comer verdura para ficar o quê?

S: Forte.

A: Forte, para crescer um homem saudável, para ficar bonito.

S: Bunito.

A: Vicente come tudinho?

S: É, é, é, é, bunito ele.

A: É, comer para ficar bonito. V come tudinho?

S: Come.

A: Come verdura, não é?

S: Come vedula.

A: Comer verdura, tomar leite.

S: Tomar lete, e pão.

A: Comer pão, é. Aí quando come tudinho pode repetir, não é? Titia deixa repetir.

(...)

S: Comê vedula, vedula, e tutade.

A: É, comer Sustagem. É, eles comem Sustagem também para ficar forte.

S: Tutade.

A: Diz a ela que a gente vai à praia. A gente vai para onde?

S: Pá, pá, pá iscola.

A: A gente vai para onde?

S: Pá iscola.

A: E a gente não vai a praia no passeio da gente?

S: No ombus.

A: Vai tudo no ônibus. Lá na praia o homem dá o que para a gente?

Episódio 27:

R (5;7), V (5;3)

A: Qual é o nome desse animalzinho?

R: Dato!

A: Não. Como é o nome desse bichinho? Eu não acredito!

V: DATOO!!

A: É um coelho V.

V: Coelo.

A: O que é isso aqui?

V: É o negoço de pô no cabelo.

A: É não, é uma flor com um sol.

V: Fô com sol.

A: Esse aqui, que bichinho é esse?

R: A *buleta*!
 A: É não [risos]. É o besouro.
 R: Besolo.
 V: Ele *mode* eu.
 R: E essa?
 A: Qual o nome dessa boneca V, eu te disse, qual é o nome?
 V: [silêncio]
 A: Alice!
 R: Alice.
 A: Tás ruim de memória, heim!?
 R: Eu acertei!
 V: Alice!
 A: Qual o nome desse bichinho?
 R: O dato!
 A: O gato, muito bem! R acertou.
 V: O gato.
 A: Nem gato tu conhece V? Eu não acredito.
 V: É Alice.
 A: Alice. Esse aqui é o quê?
 R: Tuelho da *Pasca*.
 A: É o coelho, muito bem! R é o mais sabido.
 V: Alice.
 R: O *dato*.

No episódio 25, no enunciado de S: *De Kombi não, de odu*, é possível observar a presença de partes do enunciado da cuidadora que o antecede (*E tu foi de que, de ônibus ou de Kombi?*). Assim, ao que parece, tal enunciado teria espelhado de forma imediata a pergunta da cuidadora. Ao longo do referido episódio, também é possível observar outros exemplos de retorno na fala da criança de fragmentos da fala do outro/cuidador, como a produção estranha *odu* e a expressão *foi* dos enunciados de S: *De odu* e *Foi*.

No que concerne ao episódio 26, a produção/resposta de S: *De verdula*, ocupa o lugar X, na estrutura *De X*, que foi aberto pela pergunta da cuidadora: *Gosta de que no almoço?*. Assim, pode-se indicar que esse tipo de resposta da criança, muito provavelmente, envolveria um espelhamento não imediato ou diferido de uma estrutura da fala do outro/cuidador. Essa suposição se fundamenta nos momentos, fora da situação de investigação do presente estudo, em que as crianças encontravam-se no refeitório e, comumente, a cuidadora apresentava em sua fala expressões que se referiam à educação alimentar, tal como: *Comer verdura no almoço é bom para ficar forte e bonito*.

Na continuidade do diálogo, ainda no episódio 26, essa repetição não imediata da fala do outro/cuidador pode ser também observada quando a cuidadora faz a pergunta: *De verdura, para ficar o quê?*, sugerindo que ela espera determinada resposta da criança, presente, geralmente, nos enunciados usados pela ADS na situação de *almoçar*. Quando a criança não completa a pergunta com o significante esperado (*Forte*), a cuidadora repete a pergunta, enfatizando que há uma expectativa por determinada resposta (Como é que eu digo?).

Nesse momento, a criança completa o turno dialógico (A: *Comer verdura para ficar o quê?* S: *Forte*) da forma como era esperada e segue-se uma seqüência de perguntas e respostas nas quais indica-se que a cuidadora abre espaço para que respostas específicas venham a completar suas perguntas. Respostas estas, possivelmente, espelhadas de forma imediata ou não da fala do outro/cuidadora. Desta forma, parece que o diálogo se constitui enquanto um momento em que a educação alimentar pode ser reforçada, logo, é possível para S supor que se V *come tudinho*, ele é bonito.

É interessante notar que, em um momento posterior do diálogo em foco (epísódio 26), a criança traz um outro significante associado à situação de *comer* que também se refere a momentos de educação alimentar nos quais é enfatizado para as crianças a necessidade de comer verdura, tomar leite, comer *tudinho* e comer Sustagem para ficar forte.

Entretanto, a cuidadora muda, repentinamente, a temática da conversação, por meio da pergunta: *Diz a ela que a gente vai à praia. A gente vai para onde?*. Assim, vale realçar que, ainda que na pergunta do outro/cuidador já apareça a resposta a ser fornecida pela criança (*A gente vai à praia*), no enunciado infantil que segue a tal pergunta é possível observar uma produção singular constituída por fragmentos de um outro diálogo (*Pá iscola*). Nesse momento, vê-se que há uma quebra no turno dialógico que estaria sendo estruturado por perguntas e respostas em que a cuidadora abria um lugar, por meio da sua pergunta, e este

lugar era preenchido por uma resposta da criança que parecia satisfazer a expectativa do outro/cuidador.

Nesse sentido, a produção/resposta de S: *Pá, pá, pá iscola*, como já discutido no episódio 18, parece ocupar, através de uma substituição de significantes, o lugar X, na estrutura *Para X*, que foi aberto pela pergunta da cuidadora: *A gente vai para onde?*. O mesmo parece acontecer quando a ADS pergunta: *E a gente não vai a praia no passeio da gente?* e S responde *No ombus*, trazendo à tona partes do diálogo anterior (episódio 25) no qual a cuidadora, também conversando sobre a temática *passeio*, perguntou: *E tu foi de que, de ônibus ou de Kombi?*.

Quando a criança apresenta a resposta *No ombus* diante da pergunta *E a gente não vai a praia no passeio da gente?*, é possível questionar, mais visivelmente, portanto, de quem é esse *No ombus*, do outro ou da criança? Ao que parece tal enunciado ainda é do outro, apontando para o que foi chamado de *especularidade não imediata ou diferida* (De Lemos, C., 2002), ou seja, o retorno da fala do outro na fala da criança ainda que não seja de forma imediata.

Observa-se, portanto, que esse tipo de estrutura/resposta da criança envolveria tanto a repetição não imediata de uma estrutura da fala da cuidadora quanto a formação de enunciados imprevisíveis, fazendo surgir produções novas e singulares que provocam um efeito de estranhamento (*A gente vai para onde?!*). Nesse sentido, não se pode falar simplesmente em repetição da fala do adulto pela criança, pois, ao mesmo tempo em que, no episódio em foco, se confirma uma incorporação da fala do outro pela criança, através dele se vê também, a heterogeneidade e singularidade da fala infantil.

Em relação ao episódio 27, é interessante notar que as crianças parecem espelhar fragmentos da fala da cuidadora em busca de uma resposta *correta*. Explicando melhor, como destacado em outros episódios, o outro/cuidador, muito freqüentemente, restringe os diálogos

a um modelo pergunta/resposta em que para cada pergunta existe uma resposta específica. Por sua vez, é possível supor que as crianças desejam se *adequar* a este modelo, tendo suas respostas aceitas como *corretas*. Nesse sentido, ao que tudo indica, como a cuidadora costuma fornecer as respostas esperadas em suas perguntas, as crianças espelham estas perguntas, alcançando tais respostas.

Assim, quando R e V ocupam o lugar X da estrutura *É X*, aberto pelas perguntas da cuidadora *Qual é o nome desse animalzinho?* e *Como é o nome desse bichinho?*, com o significante *Dato!!* (possivelmente *gato*) e A não aceita tal expressão como resposta, V, por meio de uma substituição de significantes, altera a sua resposta, trazendo em sua fala fragmentos da fala do outro (*coelo*). Nesse momento, a cuidadora dá continuidade à situação de nomear as figuras do livro de história, mantendo a relação entre perguntas e respostas específicas, como também, as crianças permanecem espelhando, de forma imediata, a fala do adulto, como, por exemplo, nas expressões: A: *flor com um sol* e V: *Fô com sol*; A: *besouro* e R: *Besolo*.

É importante ressaltar, ainda no que se refere ao episódio 25, dois aspectos da fala da cuidadora que parecem contribuir para uma relação da fala infantil com os enunciados produzidos pelo adulto na qual supõe-se que a criança espelha fragmentos da fala do outro/cuidador, buscando fornecer respostas *corretas* às perguntas da ADS.

Primeiramente, como já discutido, a cuidadora costuma indicar, em sua fala, as respostas que espera serem produzidas pelas crianças frente as suas perguntas. Outro aspecto seria que, muito freqüentemente, a cuidadora expressa, em sua fala, uma relação entre respostas *corretas* e *saber* e respostas *incorretas* e *não saber*, ou seja, aquele que apresenta uma fala em maior concordância com aquela que é esperada pelo outro/cuidador é *mais sabido*, *mais inteligente*. Essa característica pode ser observada no episódio 25, por meio dos

enunciados de A: Tás ruim de memória, heim!?; Muito bem! R acertou; Nem gato tu conhece V? Eu não acredito.; e É o coelho, muito bem! R é o mais sabido.

Para ilustrar tal característica, vale trazer também outros enunciados produzidos pela cuidadora em momentos diversos dos diálogos, tais como: *Olha, R sabe mais do que tu.; Na escola não, foi na televisão. Tu sabe o nome do desenho? Sabe nada! Qual é o nome?; Deixa eu ver se tem mais alguma coisa para tu ver que você fala direitinho. Vê se tem alguma coisa aí que tu sabe. Isso é o quê?; Isso aqui tu não sabe o que é. Sabe o que é isso?; e Não diz nada, não sabe falar nada. Todo apressado ele.*

Assim sendo, um reflexo interessante dessa característica da fala da cuidadora na fala da criança, pode ser observado, no episódio em foco, por meio do significante *Alice*, repetido consecutivamente pela criança. Melhor explicando, quando A pergunta: *Qual o nome dessa boneca V, eu te disse, qual é o nome?*, apontando para a figura do livro, ela se refere a um momento anterior no qual já tinha informado à criança o nome daquela *boneca*:

Episódio 28:

R (5;7), V (5;3)

A: Olha V, sabe como é o nome desta bonequinha? Alice.

R e V: Alithe.

A: Como é o nome Vicente?

V: Alithe.

A: Alice.

V: Alithe.

No entanto, ainda assim, no episódio 27, V não traz à tona o nome da boneca que havia sido anteriormente informado (episódio 28), ou seja, não responde adequadamente e, por isso, a cuidadora oferece a resposta *correta* (A: *Alice!*), resposta esta que é espelhada por R, *acertando* a pergunta (R: *Alice*.).

Deste modo, como R *acerta* a pergunta, V também espelha o significante *Alice*, buscando apresentar a resposta *correta*, ou seja, aquela esperada pela cuidadora. Porém, nesse momento, é possível questionar se V relaciona este significante à figura do livro ou se o reproduz com o objetivo de mostrar que sabe responder corretamente, assim como a outra criança respondeu.

Em outras palavras, é possível observar que V continua a repetir o significante *Alice* diante de outras figuras do mesmo livro, tal como gato e coelho, o que sugere, portanto, que, para a criança, como houve inicialmente, um *acerto* quando tal significante foi associado a uma figura do livro, ao atribuir o mesmo significante para outras figuras, poderia haver uma maior probabilidade de outros acertos.

Em suma, interessa pontuar que a criança retoma, num espelhamento, um fragmento da fala da cuidadora, indicando uma dependência da fala do outro. Entretanto, parece plausível hipotetizar que esta dependência é favorecida pelas características próprias dos diálogos entre cuidadora e crianças, ou seja, da relação entre a fala do outro/cuidador e a fala infantil. Dito de outro modo, como discutido, a cuidadora costuma fornecer, em sua fala, as respostas esperadas as suas perguntas, não aceitando os enunciados que não se adéquam as suas expectativas. Assim, provavelmente, em busca da aceitação do outro/cuidador as crianças retomariam em sua fala as expressões da ADS.

Com base nas discussões anteriores, convém realçar que os enunciados da cuidadora se fazem presentes na fala das crianças, ou seja, o outro é convocado para o diálogo. Isso pôde ser observado em muitos fragmentos de diálogos (como nos episódios 25, 26 e 27) nos quais a criança espelha de forma direta ou diferida a fala do outro/cuidador, estando este outro ocupando uma posição fundamental em relação à fala da criança.

Vale lembrar ainda, que tais enunciados da cuidadora também se fazem presentes no *erro*/produções estranhas produzido pelas crianças em sua fala, uma vez que esse *erro* é aqui considerado como o entrecruzamento de estruturas lingüísticas, ou seja, cruzamento de cadeias verbais, na fala do sujeito, incorporadas dos enunciados do outro/interlocutor.

Assim sendo, algumas produções verbais infantis indicariam que fragmentos da fala do adulto estariam retornando na fala da criança, o que possibilita observar o papel da fala do outro nesta fala infantil. Torna-se possível, então, visualizar a fala da criança enquanto

pedaços/restos de já ditos e dito de um certo modo pelo outro interlocutor adulto; ou seja, em muitos momentos dos diálogos entre crianças e cuidadora, parece haver, na fala infantil, o espelhamento da fala do outro, manifestado numa diversidade de formas.

Ao que parece, portanto, o fato do outro/cuidador, em muitos momentos dos diálogos, não interpretar, isto é, não buscar dar forma e sentido aos enunciados insólitos da fala infantil, como discutido na seção anterior, não coloca em questão a importância do outro no processo de aquisição da linguagem, mas aponta para uma singularidade na relação fala do adulto-fala da criança que será discutida a seguir.

3.2. A SINGULARIDADE DO PAPEL DO OUTRO/CUIDADOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM DE CRIANÇAS ABRIGADAS

O papel do adulto durante o processo de aquisição de linguagem já foi discutido no presente trabalho, bem como em diversos estudos em aquisição de linguagem a partir da perspectiva teórica de referencial estruturalista. Entretanto, convém destacar ainda a singularidade deste papel quando considerado um outro específico – o cuidador. Para isso, como foi dito, fez-se necessário tomar como referência alguns diálogos entre díades de mãe e filho analisados por pesquisadores que fazem uso de uma abordagem de base estruturalista como subsídio teórico.

Em outras palavras, só é possível falar em singularidade tomando-se algo como referência e, no estudo em questão, este referencial é o papel que o outro materno ocupa durante a trajetória lingüística infantil.

Desta forma, serão apresentados aqui alguns fragmentos de diálogos entre mãe e filhos extraídos da literatura que aborda essa questão, ou seja, que aborda o papel da fala do adulto

na fala da criança, a partir da perspectiva teórica em foco. Estes fragmentos serão usados como suporte para que possa ser discutido o papel do outro/cuidador na trajetória de *infans* a sujeito falante de uma língua; como também, será usada a análise de tais fragmentos, feita pelos autores dessa linha de investigação.

Diferenças marcantes podem ser indicadas no que concerne à forma pela qual o outro/cuidador se relaciona com a fala infantil, como, por exemplo, a *postura* que este outro assume frente aos enunciados insólitos das crianças.

Nos estudos em que a relação do outro materno com a fala infantil é investigada, observa-se que são raros os momentos nos quais a mãe não busca interpretar os enunciados estranhos das crianças, ou seja, é constante a mãe assumir uma postura de interprete dos enunciados infantis.

Como já discutido, é através da interpretação que a mãe coloca a fala da criança num texto e, assim, no diálogo com o outro materno os enunciados infantis ganham significado. A análise do episódio abaixo, realizada por De Lemos (1995, p. 24) permite ilustrar esta afirmação:

Episódio 29:

Mariana (Ma. 1;8.6) se aproxima da televisão e sua mãe (M.) tenta afastá-la do aparelho.

Ma.: não/não/**pô** (ou **bô**)

M.: Quebrô sim.

Ma.: a **pô**

M.: É, vai pó. Você sabe por.

Ma.: a **pô**

M.: O Pô vem aqui amanhã. Amanhã o Pô com a Titê para levá a Mariana na praia

Ma.: iáia/iáia

M.: Ai que gostoso que a Titê vai chegar, né, filhinha?

Ma.: igá, **eva baldinho móia?**

M.: ã?

Ma.: **eva baldinho móia?**

M.: Ah, você vai levar o baldinho na praia? Vai levar o caminhãozinho... Que é que você vai por dentro do baldinho?

Ma.: aga

M.: Água. Hum, que gostoso! Vai brincar bastante na água, vai?

Nesse sentido, o primeiro aspecto a destacar nesse episódio é a interpretação da mãe, ou melhor, suas tentativas de atribuir forma e sentido ao monossílabo **pô**. A indeterminação

fonética desse fragmento é um dos fatores que levam o outro materno a buscar significá-lo, inicialmente, como **bô**, forma reduzida de **quebrô**, possivelmente, em virtude contexto discursivo de afastar Mariana da televisão.

Entretanto, ao repetir o mesmo fragmento precedido de **a**, a criança parece não aceitar a interpretação da mãe que, numa segunda tentativa, supõe a relação entre **pô** e a forma verbal *por*, sendo novamente frustrada por mais uma repetição de **pô**.

Mariana só ancora sua fala no texto da mãe quando esta faz referência a algo que está ausente no campo perceptual de ambas – criança e mãe –, ou seja, aos tios da menina que virão visitá-la. Nesse momento, o monossílabo **pô** ganha determinação semântica e formal, escapando da homonímia e deriva.

Assim sendo, **pô** é inserido pela mãe em uma cadeia textual na qual um dos enunciados pelos quais a criança se inclui é **Eva baldinho moia**. Vale ressaltar que a agramaticalidade deste enunciado não impede que o mesmo seja identificado com o texto que o liga a **praia**, ao que se pode referir como um *já dito* do discurso materno da classe média em que a criança é interpretada. Porém, é essa mesma agramaticalidade que impede de afirmar que tal enunciado apresente um sentido único, podendo circular em vários textos e apresentar diversos significados.

Outro episódio, extraído de Guerra e Carvalho (2002, p. 99), que ilustra o papel de intérprete do outro materno frente à fala infantil segue abaixo:

Episódio 30:

(Ma – 2;0.15 – Depois do almoço, M. acorda Ma.)

M.- Tá se vendo que você ficou descalça antes de dormir.

Ma.- Eu **achuvia agu**

M.- Vai chover logo?

Ma.- É

M.- Ahn

Ao que parece, no episódio acima, a produção de C.: *eu achuvia agu* teria convocado o enunciado produzido pela mãe, em momentos anteriores, *eu acho que vai chover*. Este

enunciado, por sua vez, convoca a interpretação da mãe: *Vai chover logo*, interpretação essa, aceita pela criança.

Por fim, o episódio 31, analisado por De Lemos, C. (2002, p. 52), também ilustra a forma pela qual o outro materno busca significar a fala infantil, destacando-se a produção estranha *ava? eva?* da fala da criança, a qual lhe é atribuído o significado de *lavar o cabelo*.

Episódio 31:

Ma. (1;2.15) entrega para a mãe uma revista tipo Veja

Ma.:ó nenê/o auau

M.: Auau? Vamo acha o auau? Ó, a moça ta tomando banho.

Ma.: ava? eva?

M.: É. Tá lavando o cabelo. Acho que essa revista não tem auau nenhum.

Ma.: auau

M.: Só tem moça, carro, telefone.

Ma: Alô.

M.: Alô, quem fala? É a Mariana?

Nesse sentido, como pode ser observado nos diálogos entre mãe e filhos analisados em estudos sobre aquisição da linguagem na perspectiva teórica em foco, como ilustrados nos episódios 29, 30 e 31, o outro materno, normalmente, impõe uma restrição aos enunciados infantis, ou seja, de forma dominante, atende ao ato de dar forma, significar e ressignificar tais enunciados. Os fragmentos dispersos e indeterminados na fala da criança vão, portanto, sendo articulados numa cadeia significativa da língua constituída, escapando da imprevisibilidade e indeterminação.

Nesse ponto, cabe confrontar essa característica da relação entre outro materno com a fala infantil com a forma pela qual o outro/cuidador se relaciona com a fala das crianças abrigadas. Como já fora discutido, em diversos momentos da interação dialógica do outro/cuidador com a criança, este outro não interpreta os enunciados insólitos infantis, deixando-os indeterminados.

Pergunta-se, portanto, por que este outro específico – o cuidador – não interpreta, de forma dominante, os enunciados estranhos da fala da criança? Ao que parece, em muitos momentos dos diálogos, a cuidadora estaria atribuindo à fala infantil um caráter de *não saber*, ou seja, atribuindo a esta fala a característica de *não querer dizer nada*, não ter intenção

alguma e, por isso, este outro parece não escutar determinadas produções da fala das crianças, ou mesmo parece ignorá-las. Em outras palavras, possivelmente, para a cuidadora, falta às crianças o conhecimento necessário para que possam se expressar adequadamente e, assim, terem a sua fala considerada enquanto dotada de significado. O episódio abaixo ilustra um momento no qual a cuidadora expressa sua opinião sobre a fala da criança:

Episódio 32:

C3 (4;11)

A: Bora mais. Ó.

V: É *folim*.

A: Não fala nada direito para a gente escutar e entender, não é, ele? [se dirige para investigadora] Esse menino não fala nada direito. Vou ver se ele fala melhor. Isso é o que V? Que bichinho é este?

V: É o boi.

A: Mas tá parecendo mesmo com um boi! Esse aqui. Não sabe o que é isso não? É o sapo V, S-A-P-O.

V: *Papo*.

Vê-se, então, no episódio acima, que a cuidadora não apenas dá indícios de que ignora a produção insólita *folim* da fala infantil, como também explicita que a criança não fala nada direito que possa ser escutado e entendido. Como já fora amplamente discutido, uma característica que pode ser, muito freqüentemente, indicada na relação da fala do outro/cuidador com a fala da criança é a expectativa por enunciados considerados *corretos*. Tal característica também pode ser observada no episódio 32, no momento em que a ADS substitui o significante usado por V para nomear a figura do livro (*boi* por *sapo*). Essa substituição, por sua vez, não se apresenta apenas enquanto uma correção da fala da criança, mas, novamente, a fala da cuidadora traz à tona suas considerações sobre o *não saber* da fala infantil.

Deste modo, tomando como referência a relação da mãe com a fala do filho analisada em estudos como, por exemplo, o de Lemos (2002), Lier-De Vitto (1995), Lier-De Vitto e Arantes (1998) e Pereira de Castro (1998), a reflexão acima permite indicar uma característica singular no que se refere à forma pela qual o outro cuidador se relaciona com a fala infantil. Explicando melhor, enquanto o outro materno, de acordo com estudos acima citados,

desempenha, predominantemente, o papel de intérprete da fala da criança, o outro cuidador, com constância, parece ignorar os enunciados infantis incomuns para a língua constituída.

Produções estranhas como, por exemplo, *andilidô* do episódio 14, *maditula* do episódio 20 e *todatolaiala* do episódio 21, por não manterem semelhanças com a fala do adulto e, conseqüentemente, não poderem ser interpretadas a partir de um sentido único, são, portanto, ignoradas pelo outro/cuidador. Por este motivo é que, possivelmente, a cuidadora privilegia situações dialógicas nas quais para cada pergunta existe uma resposta específica, como: Qual é o meu nome? e Que animalzinho é este aqui? (apontando para uma figura do livro); pois, assim, será possível para ela saber qual enunciado deve ser produzido pela criança naquele momento e, portanto, corrigir a fala infantil caso esta não esteja de acordo com o esperado.

Por outro lado, no tocante aos diálogos entre mãe e filhos, descritos na literatura de base estruturalista em aquisição de linguagem, vê-se que o outro/materno parece *aproveitar* a maioria dos significantes da fala infantil, tentando atribuir-lhes forma e sentido. Comumente, a mãe atribui ao filho o papel de interlocutor na interação dialógica, ou seja, toma a fala da criança como um dizer dirigido a ela e, assim, as produções infantis que possuem um dizer instável e indeterminado vão sendo interpretadas e inseridas numa rede de formas e de sentido, possibilitando a coesão e progressão da conversa.

Retomando os diálogos registrados entre cuidadora e crianças, outro aspecto que merece ser destacado é o fato do outro/cuidador dialogar com as crianças visando a que estas *aprendam* a falar de forma *correta*, ou seja, na relação com a fala infantil, esse outro assume um papel, predominantemente, de educador visto como um reforçador ou fornecedor de modelos. Nesse sentido, freqüentemente, a ADS elogia os enunciados *certos* produzidos pelas crianças com expressões do tipo: *Muito bem!*, como também, busca corrigir aqueles considerados *errados*.

Em tal análise, contudo, é importante considerar que os diálogos entre a ADS e as crianças foram desenvolvidos em uma situação específica – a de investigação. Assim sendo, esta situação pode ter favorecido determinada relação da cuidadora com os enunciados infantis, relação esta, como já dito, marcada por expectativas de produções verbais *corretas*. Melhor explicando, uma vez que os diálogos entre o adulto/cuidador e as crianças estavam sendo registrados e que, antes de dar início ao registro, foi solicitado que a ADS conversasse com a criança, esta situação pode ter contribuído para a tentativa, por parte da cuidadora, de produzir um diálogo ideal no qual as crianças falassem da melhor forma possível.

No entanto, é importante ressaltar que, ainda que a situação de investigação possa ter favorecido determinada relação da cuidadora com a fala da criança, indica-se, ao mesmo tempo, que tal situação se constituiu enquanto uma amostra da posição que o adulto/cuidador ocupa na fala da criança.

Em outras palavras, tendo em vista que o estudo em questão foi realizado no período de onze meses, por mais que a cuidadora buscasse manter o controle das interações dialógicas, estas, por vezes, fugiam do modelo esperado, vindo à tona a heterogeneidade da fala infantil. Assim, os diálogos registrados na situação de investigação podem ser considerados enquanto momentos de interação da cuidadora com as crianças; momentos estes que representam a forma pela qual o outro/cuidador se relaciona com a fala infantil e, portanto, podem ser considerados nas reflexões sobre o papel singular que este outro ocupa na aquisição da linguagem.

Ainda no que se refere ao papel de educador, por vezes assumido pelo outro/cuidador na relação com a fala infantil, é possível indicar – a partir dos fragmentos de diálogos entre outro materno e crianças ilustrados nos estudos de base estruturalista aqui referidos – que a mãe também assume esse papel, porém com constância bem menor. Dito de outro modo, a mãe também procura, em alguns momentos, corrigir a fala dos filhos, fornecendo a forma

correta de falar, mas com uma constância bem inferior a que a cuidadora assume esse papel de educadora.

Em suma, no que concerne ao papel de outro na trajetória lingüística infantil, sugere-se que este é assumido de forma singular pelo outro/cuidador. Assim, como visto, quando confrontado com o papel do outro materno, discutido nos estudos em aquisição de linguagem na perspectiva de base estruturalista, destaca-se, como marca de singularidade, principalmente, a *postura* que esse outro/cuidador assume diante dos enunciados estranhos das crianças. *Postura* essa a partir da qual pode-se falar em singularidade uma vez que, apenas em poucos momentos dos diálogos, se constitui enquanto interpretação desses enunciados infantis enigmáticos. Diante desta característica, portanto, tendo em vista que, na literatura em aquisição de linguagem de base estruturalista, a interpretação é força fundante do sujeito e da linguagem, é importante, nesse momento, traçar algumas considerações sobre como as crianças abrigadas se constituem enquanto sujeitos falantes de uma língua.

Como já fora comentado na seção anterior, é possível observar, nos diálogos entre cuidadora e crianças, que alguns fragmentos da fala infantil vêm de outro lugar, ou melhor, vêm da fala do outro/cuidador produzida em momentos anteriores. Assim, por meio de tais fragmentos, o outro/cuidador se faz presente na fala das crianças. Presença esta que remete ao processo dialógico da especularidade, pois, por meio deste, a fala infantil é considerada enquanto essencialmente ligada à fala do outro. Desse modo, não é demais repetir, que muitos dos enunciados das crianças parecem se constituir através do espelhamento da fala do outro, ou seja, em diversos momentos dos diálogos (ver também os episódios 25, 26 e 27) a criança espelha, de forma imediata ou diferida, a fala do outro/cuidador, como por exemplo:

Episódio 33:

S (4:06)

A: Tu vai **para escola?**

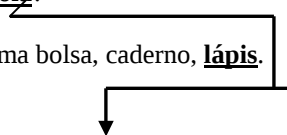
S: **Para escola.**

A: Tu vai ganhar uma bolsa, caderno, **lápiz.**

S: **Lápis.**

A: O que mais?

S: É, é, é, **Reufino** vai **para escola**, vai **para escola**.



A: Rufino é, ele vai para escola, **vai levar lanche**.

S: **Vai levar lanche**.

Essa análise permite avançar uma hipótese sobre o lugar central que o outro/cuidador e sua relação com a fala infantil ocupam no processo de aquisição de linguagem das crianças abrigadas. Assim sendo, ainda que a cuidadora pouco se faça presente enquanto intérprete de *corpo presente* da fala infantil, este outro/cuidador é parte integrante do diálogo enquanto instância de funcionamento lingüístico discursivo, o que lhe permite estruturar a interação dialógica.

Entretanto, é possível indicar que esta *postura* de, por vezes, ignorar alguns enunciados da fala infantil, assumida pela cuidadora, produziria efeitos no processo de aquisição da linguagem, pois, enquanto produções equívocas e indeterminadas, a fala da criança impõe a interpretação como necessidade para que possa ganhar sentido. Dito de outro modo, é notório que o outro/cuidador possui um papel de destaque na trajetória lingüística das crianças abrigadas; entretanto este papel é singular no que se refere ao papel do outro materno, discutido na literatura em aquisição de linguagem de referencial estruturalista o que, portanto, parece imprimir marcas de singularidade no percurso lingüístico destas crianças.

Explicando melhor, a partir do que fora discutido nesse trabalho, é possível indicar, então, que a referida *postura* que o outro/cuidador assume diante dos enunciados insólitos produzidos na fala infantil, parece imprimir marcas de singularidade na fala das crianças, como também na própria estrutura da interação dialógica. Desta forma, no que se refere à estrutura dos diálogos, como já discutido, destaca-se que tais diálogos parecem se estruturar em turnos de perguntas e respostas nos quais para cada pergunta espera-se uma resposta específica produzida de forma *correta*. Nesse contexto, são mais comumente realizadas perguntas as quais se tem expectativa que o interlocutor/criança saiba a resposta (*qual é o seu nome? Qual o meu nome? Qual o nome do teu irmão? Da professora? Que animal é este etc.*).

Quanto à fala infantil, é importante destacar que, com a interlocução singular da cuidadora, durante a interação dialógica, ocorreria um movimento no qual as crianças passariam continuamente de uma posição em que estão ancoradas na fala do outro para uma posição em que falta esta âncora. Dito de outro modo, em alguns momentos dos diálogos, as crianças parecem produzir enunciados estruturados pela presença do outro/cuidador, ou seja, fornecem respostas para as perguntas da cuidadora e as modificam/reformulam, a partir da relação com a fala deste outro. Em outros momentos, as crianças produzem enunciados sem o outro se fazer presente, ou melhor, sem haver a interpretação deste outro, e, assim, estes enunciados ficam indeterminados.

Desse modo, faz sentido perguntar se, quando o lugar de outro (como representante da língua) é ocupado de uma forma tão singular pelo cuidador, não estaria produzindo efeitos sobre a constituição de sujeito falante de uma língua no que diz respeito às crianças abrigadas. Pretende-se, assim, discutir essa questão nas considerações finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto do trabalho, faz-se pertinente retomar alguns aspectos considerados relevantes no que se refere ao papel singular do outro/cuidador durante o processo de aquisição de linguagem de crianças abrigadas.

De início, entretanto, convém lembrar, brevemente, algumas considerações acerca do papel do outro na trajetória lingüística das crianças, com base na abordagem teórica assumida, ou seja, com base na perspectiva de referencial estruturalista proposta por De Lemos, C..

Como já fora dito, nos estudos realizados que têm a referida abordagem como suporte teórico é analisado, predominantemente, o papel do outro materno no processo de aquisição de linguagem. Este outro, por sua vez, é considerado essencial no processo de aquisição de linguagem, haja vista a fala infantil não ser concebida isoladamente, mas sim em situação de diálogo (interação), em que a fala, antes indeterminada e fragmentada, vai ganhando sentido. Dizendo em outras palavras, a fala da criança, principalmente nas primeiras fases da trajetória lingüística, seria dependente da fala/interpretação do outro, e só posteriormente é que haveria um distanciamento, possibilitando ao infante estruturar seu próprio discurso. Portanto, a criança dependeria da interpretação do outro para se constituir enquanto sujeito falante de uma língua.

Assim sendo, com base em alguns dos estudos realizados a partir da perspectiva teórica em foco, ao que parece, o outro materno, em muitos dos momentos de interação dialógica com seus filhos, assume este papel de intérprete da fala infantil, isto é, tenta atribuir forma e sentido aos enunciados produzidos pelas crianças.

No entanto, quando analisado o papel que o cuidador assume ao ocupar o lugar de outro na interação com as crianças que vivem no abrigo, é possível indicar que a *postura* deste

outro/cuidador diante dos enunciados infantis comporta características específicas. Em alguns momentos dos diálogos, a cuidadora estranhou as produções enigmáticas da fala das crianças, buscando interpretá-las, em muitos outros, dava indicações de que apenas estranhava, sem tentativas de atribuir forma e sentido a tais produções. Foi, porém, uma *postura* de indiferença da cuidadora, ou seja, uma *postura* na qual não dava indícios de que estranhava ou buscava interpretar os enunciados infantis, que mais se destacou nos diálogos entre ADS e crianças.

Tomando como referência as características da relação do outro materno com a fala infantil, analisadas na literatura de base estruturalista em aquisição de linguagem, pode-se apontar, portanto, para uma certa singularidade no que se refere ao papel do outro/cuidador durante a trajetória lingüística das crianças abrigadas. Singularidade esta que, como já discutido, parece se caracterizar, principalmente, pela referida *postura* de ausência de interpretação, por parte da cuidadora, da fala enigmática infantil.

Nesse ponto, convém abrir um parêntese para lembrar que as *posturas* assumidas pelo outro/cuidador, na interação dialógica com as crianças, constituem papéis de outro/interlocutor que poderiam ser desempenhados por diferentes adultos e, portanto, também desempenhados, em alguns momentos, pelo outro materno. Assim sendo, o que permitiria destacar tais *posturas* enquanto marcas da singularidade do papel de outro/cuidador seria a constância com que estas ocorrem nos diálogos entre a ADS e as crianças.

Desse modo, por exemplo, convém retomar o episódio 21 que ilustra uma *postura* a qual, como dito, se fez comumente presente na interação da cuidadora com as crianças, ou seja, uma *postura* de ausência da interpretação do outro/cuidador diante dos enunciados *todatolaiala* e *todelê, todelê*, observando-se, portanto, que, na falta da interpretação do outro/cuidador, tais enunciados não se definem, não ganham sentido.

Nesse contexto, pode-se discutir, então, a interpretação através dos efeitos que a sua ausência provoca na fala infantil, isto é, em momentos em que não há a interpretação do outro

diante dos enunciados insólitos, seria possível refletir sobre a importância desta interpretação no percurso lingüístico da criança.

Portanto, sobre o estatuto do outro/intérprete enquanto exercendo um papel determinante na linguagem da criança, é possível questionar: no momento em que esse lugar de outro é ocupado, de modo singular, por um cuidador, isso indicaria também marcas de singularidade no processo de aquisição de linguagem das crianças que vivem em abrigos? Formulando a questão em outros termos: na ausência da interpretação de muitos dos enunciados infantis, não estaria esse interlocutor singular produzindo efeitos sobre a constituição do falante?

Antes de dar início a essa discussão, convém ressaltar que as crianças abrigadas, *de um modo geral*, se constituem enquanto sujeitos falantes de uma língua, ou seja, estariam adquirindo a linguagem. Entretanto, sugere-se que a trajetória lingüística destas crianças abre espaço para conceber uma trajetória que teria marcas de singularidade, uma vez que, num momento inicial do processo de aquisição de linguagem, as crianças estariam se relacionando com um interlocutor (o cuidador) que assume uma *postura* singular diante da sua fala.

Nesse sentido, é possível indicar algumas características que parecem tornar diferente/singular o percurso de *infans* a sujeito falante das crianças abrigadas, tomando como referência os estudos em aquisição de linguagem que se baseiam na mesma perspectiva assumida no presente trabalho:

– Inicialmente, importa destacar a idade com que as crianças que vivem no abrigo se tornam falantes de uma língua. Dito de outro modo, as crianças que participaram do estudo em questão tinham entre quatro e cinco anos de idade o que, em virtude de algumas das características de sua fala, como a presença de erros e a pouca frequência com que reformulavam a sua própria fala para aproximá-la da fala do outro, poderia indicar um *atraso* no processo de aquisição de linguagem destas crianças.

Nesse ponto, é importante considerar que outros fatores poderiam contribuir para esse *atraso* na trajetória lingüística das referidas crianças, como, por exemplo, as próprias dificuldades da vida em instituição na qual estas crianças, possivelmente, convivem com o sentimento de que foram abandonadas pelos pais, com a expectativa de poder viver em outra família etc. Dito de outro modo, a própria instituição constitui um contexto singular que, provavelmente, produz efeitos constitutivos nas crianças, considerando o contexto no qual as mães de classe média que, geralmente, participam dos estudos em aquisição de linguagem, vivem com seus filhos. Contudo, como não foi objetivo do presente estudo discutir sobre tais efeitos, neste momento, é possível refletir apenas sobre aqueles efeitos do papel do outro/cuidador em sua relação com a fala infantil. Assim, retomando esta reflexão, sugere-se que o cuidador, enquanto ocupando o lugar de outro/interlocutor da fala das crianças, num momento inicial da trajetória lingüística destas, estaria, de um modo singular, participando de uma aquisição também singular da linguagem.

– Outra característica que merece ser discutida no que concerne aos efeitos que seriam produzidos sobre a fala das crianças abrigadas, quando o lugar de outro é ocupado pelo cuidador, se refere à grande dependência da fala da cuidadora que a fala infantil parece ter, durante a interação dialógica. Melhor dizendo, comumente, a cuidadora iniciava e finalizava os diálogos, mudava a temática das conversações com frequência e oferecia as respostas que deveriam ser produzidas pelas crianças. Com base nessas colocações, poder-se-ia indagar se essas restrições na fala infantil diminuiriam a oportunidade das crianças poderem se expressar de forma mais autônoma e, assim, manterem diálogos mais espontâneos com a cuidadora.

Partindo das considerações acima, é pertinente trazer aqui o episódio 34 que ilustra a forma pela qual a cuidadora dirige a interação dialógica com as crianças.

Episódio 34:

R (5;7), V (5;3)

R: *Lude mandô eu pegá dua bosa, Lude. A dalinha didicela bota um, bota doi... A dalinha didicela. Telepombes! O telepombe!!* (aponta, gritando para um livrinho dos Teletubbes).

A: Você está bem comportado? Ficasse de castigo hoje? Não? Então tu tás um menino bom, não tás? Não tá? Fala. (dirige a pergunta a V)

R: *Óia telepombes, telepombes!!*

A: Fosse para o colégio hoje? Fizesse o que no colégio? (dirige a pergunta a V)

V: *Bicoito.*

A: Teve biscoito? Teve mais o quê?

No referido episódio, a criança chega a iniciar o diálogo, falando livremente sobre o que a professora a mandou fazer, cantando a música da *galinha magricela* e nomeando algumas figuras do livro de história (*Teletubbs*). Entretanto, a cuidadora dá indícios de que ignora tal iniciativa, perguntando sobre o comportamento da criança. O mesmo parece acontecer posteriormente quando R volta a se referir às figuras do livro e a ADS questiona para a outra criança se ela foi para escola.

Nesse sentido, observa-se que tais iniciativas das crianças aconteciam apenas em poucos momentos das interações dialógicas, havendo, mais comumente, uma dependência da fala do outro/cuidador para conduzir os diálogos e iniciá-los com perguntas específicas às quais esperam-se respostas específicas.

Em muitos momentos dos diálogos, portanto, o outro/cuidador manteve uma interação com as crianças na qual eram feitas determinadas perguntas com respostas específicas esperadas. Assim, quando tais respostas não eram produzidas pelas crianças, a cuidadora corrigia a fala infantil, oferecendo a resposta *correta* para aquele contexto discursivo. Ao que parece, o outro/cuidador estaria, desse modo, assumindo um papel de educador, ou seja, de *transmissor de saber*, daquele que tenta exercer um certo controle sobre a linguagem, buscando produções infantis prontas, acabadas, dotadas de sentido e sem imperfeições. Em outras palavras, a cuidadora buscava, sempre que possível, aproximar a fala da criança da fala do adulto.

É a partir destas situações, portanto, que se pode indicar que, mesmo nos momentos em que a interpretação do outro/cuidador não se faz presente, as produções verbais infantis estariam sendo estruturadas pela presença do interlocutor, através da referida relação de perguntas e respostas que direcionariam e restringiriam a interação dialógica. Desta forma, configura-se aqui, como dito, uma diferença em relação aos monólogos infantis, estudados por Lier-De Vitto (1995, 1993), nos quais o discursivo infantil é instável, indeterminado e descontrolado.

Interessa notar ainda que a dependência da fala do adulto/cuidador vai além de uma dependência no que se refere ao início e término dos turnos dialógicos, ou melhor, à estruturação do diálogo, pois a fala do outro/cuidador teria feito presença na fala infantil, mesmo na ausência da interpretação. Explicando melhor, como já fora discutido, em muitos momentos dos diálogos entre cuidadora e crianças, fragmentos da fala do outro/cuidador ou da interpretação deste outro estariam retornando na fala das crianças. Na perspectiva teórica assumida, uma tal presença/retorno poderia ser concebida como um espelhamento imediato ou diferido de enunciados do adulto/cuidador, ou seja, tanto a criança estaria espelhando, em sua fala, enunciados imediatamente anteriores a esta fala, como também aqueles produzidos pela cuidadora em outros momento, em outros contextos discursivos. Desta forma, tendo em vista que as crianças estariam espelhando enunciados/interpretações anteriores, vê-se que a interpretação do outro/cuidador estaria atuando sobre as crianças, mesmo na sua ausência, ainda que de forma singular.

Assim sendo, é possível indicar que o fato do outro/cuidador, assumir um papel singular no processo de aquisição no qual é predominante uma *postura* de não intérprete diante de muitos dos enunciados insólitos da fala infantil, não significa que este outro não se faça presente enquanto instância de funcionamento lingüístico a que a criança é submetida.

Ao que parece, portanto, o papel de outro no processo de aquisição da linguagem das crianças pode ser assumido por diversos *outros* de formas singulares, mas a importância deste papel não estaria sendo colocada em questão, ou seja, mesmo quando tal papel é exercido de forma diferente/singular, vê-se que é a partir deste outro que a criança se estrutura enquanto sujeito falante de uma língua.

Assim sendo, sobre o estatuto do outro na aquisição da linguagem, convém ressaltar que o papel singular de outro/cuidador na trajetória lingüística infantil possibilita discutir sobre as mais diferentes presenças, ou seja, os mais diferentes sujeitos, assumindo, de maneiras diversas, esse papel de outro e produzindo efeitos singulares na fala da criança.

Em outras palavras, a partir da singularidade da presença do outro/cuidador num momento inicial do processo de aquisição de linguagem das crianças abrigadas é possível ressaltar a idéia de que o lugar de outro pode ser assumido das mais diferentes formas. Assim, a partir dessas afirmações, seria possível levantar algumas questões no que se refere ao estatuto desse outro enquanto intérprete da fala infantil.

Como visto, não se estaria questionando aqui o papel fundamental do outro para constituição da criança enquanto sujeito falante, ou mesmo, o papel que esse outro assume enquanto intérprete da fala enigmática e indeterminada das crianças. Entretanto, quando se fala em diferentes sujeitos (mãe, cuidador, professora, terapeuta etc.), assumindo o lugar de outro na trajetória lingüística infantil, abre-se caminho para discutir também a forma pela qual esse papel é desempenhado, ou seja, a forma pela qual esse outro se relaciona com a fala infantil, a forma pela qual esse outro interpreta a fala infantil, e a singularidade que esses papéis desempenhados de formas tão singulares, imprimiriam no próprio processo de aquisição da linguagem das crianças.

O presente estudo, portanto, se fez relevante à medida que pôde oferecer algumas contribuições para a compreensão de um outro específico – o cuidador – em sua relação com

a fala da criança abrigada, compreensão ainda muito pouco discutida no campo teórico da aquisição de linguagem, permitindo levantar outras questões no que se refere ao papel de *outro* na trajetória lingüística infantil. Reflexões desse tipo, possivelmente, possibilitarão algumas implicações práticas, pois poderão suscitar questionamentos sobre a importância que os cuidadores têm para que as crianças se constituam como sujeitos falantes de uma língua. Por sua vez, tais reflexões poderão trazer contribuições relevantes e originais para literatura em aquisição de linguagem à medida que, ao ampliarem os estudos sobre a relação do outro com a fala infantil e, mais precisamente, sobre o papel de um outro específico – o cuidador – no percurso lingüístico das crianças abrigadas, colocariam em discussão, de um modo geral, o estatuto atribuído ao intérprete da fala da criança, durante o processo de *infans* a sujeito falante.

Acredita-se, portanto, que essa investigação tenha se constituído como um caminho aberto para que se possa aprofundar discussões sobre o papel desempenhado por diferentes *outros* na aquisição da linguagem, sugerindo-se, então, que ainda se faz necessário um maior número de estudos que abarquem a relação destes *outros* com a fala das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWERMAN, M. Reorganizational process in lexical and syntactic development. In: WANNER, E.; GLEITMAN, L. R. (Orgs.), **Language acquisition: The state of art**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 320-346.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente** lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 2000.

CARVALHO, G. M. M. **Erro de Pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem**. 1995. 155 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. O espelho do outro em aquisição da linguagem: Algumas questões sobre a ruptura desse espelhamento. In: SOARES, M. E.; ARAGÃO, M. S. (Orgs.), **Revista do Gelne – Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste**, p. 108-112, 1999.

_____.; AVELAR, T. O erro e o diálogo em aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 617-624. 2001.

_____.; _____. Lugar do diálogo em aquisição da linguagem: uma discussão. In: SPINILLO, A.; CARVALHO, G.; AVELAR, T. (Orgs.). **Aquisição da Linguagem: teoria e pesquisa**. Recife: Editora Universitária da UFPE., 2002. p. 44-69.

CARVALHO, G. M. M.; ROZENTAL, E. (submetido). **A experiência discursiva e a singularidade: levantamento de questões no Campo da Aquisição de Linguagem**. Artigo enviado para publicação.

DE LEMOS, C. G. T. Sobre Aquisição de Linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da ABRALIN**, n. 3, p. 97-136, 1982.

_____. Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismo de câmbio. **Substratum**, 1, p. 121-135, 1992.

_____. Língua e Discurso na teorização sobre Aquisição da Linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

_____. Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem. **Relatório Científico**. IEL – UNICAMP, 2000.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, n. 42, p. 41-69, jan./jun. 2002.

FERREIRA, A. B. **Iniciação à lógica**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 1993.

GUERRA, A. G.; CARVALHO, G. **Interpretação e método: repetição com diferença**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

_____. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem: parte II**. 1999. 30f. Relatório Científico apresentado ao CNPq, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

KARMILOFF-SMITH, A.. From meta-process to councious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, n. 23, p. 95-147, 1986.

_____. **Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Massachusetts: MIT Press, 1992.

LE MOS, M. T. G. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem**. São Paulo: Mercado Letras, 2002.

LIER-DE VITTO, M. F. Língua e discurso: à luz dos monólogos da criança. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 45-56, dezembro 1995.

_____.; ARANTES, L. M.. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 9-28, 1998.

LIMA, J. C. C.; CARVALHO, G. Produções verbais estranhas em aquisição de linguagem: questões levantadas pela singularidade da fala da criança. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 26, julho/dezembro, 2001.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. The microgenesis of competence: methodology in language socialization. In: SLOBIN, D. L. et al. (eds.), **Social Interaction, Social Context, and Language**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 251-263, 1996.

_____.; _____. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Orgs.), **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 69-84, 1997.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. A fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. **Letras**, Revista do Mestrado em Letras da UFSM, p. 125-138, 1997.

_____. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 81-87, 1998.

PETERS, A. **The units of language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forence, 1973.

ANEXOS

1º encontro: 16/07/2003¹¹

Participantes: S (4;06), R (5;1) e A.¹²

Duração: aproximadamente 20 minutos.

Local: pátio do abrigo.

A: Como é teu nominho?

S: É, é, é, é, é

A: Diga, é S.

S: É S.

A: Olha, ele botou a mão aonde? (a ADS aponta para a cicatriz na mão de uma criança que estava sentada próxima a ela) Diz para ela onde ele cortou a mão daquela vez. Diz para ela.

S: Foi no **vilador**

A: Foi no *vilador* No ventilador.

S: Ele cortou a mão no **vilador**. No **vilador**.

A: Porque ele é teimoso, a gente procurou ele pela Casa ele estava lá na sala da professora. Então, ele cortou a mão e saiu muito sangue, não foi.

S: Foi.

A: Foi aonde mesmo? A gente morre de ri com ele falando o nome ventilador.

A: Quantos anos tu tem S? Diz para ela. Faz no dedinho.

S: *Ocho*. (ele fala oito mas mostra o número três nos dedos)

A: É oito, é? É oito não. Cadê tua mãe, diz para ela. Mainha tá aonde?

S: (S não responde)

A: Conta como foi lá no Circo, tinha bichinho lá?

S: É, é, é, é, é, foi o palhaço.

A: A gente foi para o circo de quê? De ônibus ou de Kombe.

S: Foi de Circo. Foi de Circo.

A: Tinha o que no Circo?

S: Foi lá em cima, no **vilador**.

A: O palhaço ficou lá em cima?

S: Palhaço.

A: E tu foi de que, de ônibus ou de Kombi.

S: De Kombi não, de **odu**.

A: Tu foi de ônibus?

S: De **odu**.

A: Fábio foi? (aponta para um menino)

S: Foi.

A: Tu vai para escola?

S: Para escola.

A: Tu vai ganhar uma bolsa, caderno, lápis.

S: *Láipis*.

A: O que mais?

S: É, é, é, *Reufino* vai para escola, vai para escola.

A: Rufino é, ele vai para escola, vai levar lanche.

S: Vai levar lanche.

A: Tu gosta de almoçar?

S: Gosto.

A: Gosta de que no almoço?

S: De *verdula*.

A: De verdura, para ficar o quê?

¹¹ Para manter a identidade dos participantes em sigilo, as crianças serão identificadas pela inicial dos seus nomes (S; R e V) e a cuidadora/ADS pela letra A.

¹² V não estava na Instituição.

S: (Não responde)

A: Como é que eu digo? Comer verdura para ficar o quê?

S: Forte.

A: Forte, para crescer um homem saudável, para ficar bonito.

S: *Bunito*.

A: V come tudinho?

S: É, é, é, é, *bunito* ele.

A: É, comer para ficar bonito. V come tudinho?

S: Come.

A: Come verdura, não é?

S: *Comê vedula*.

A: Comer verdura, tomar leite.

S: Tomar *lete*, e pão.

A: Comer pão, é. Aí quando come tudinho pode repetir, não é? Titia deixa repetir.

S: *Comê vedula, vedula, e tutade*.

A: É, comer Sustagem. É, eles comem Sustagem também para ficar forte.

S: *Tutade*.

A: Diz a ela que a gente vai à praia. A gente vai para onde?

S: Pá, pá, pá *iscola*.

A: A gente vai para onde?

S: *Pá iscola*.

A: E a gente não vai a praia no passeio da gente?

S: No *onbus*.

A: Vai tudo no ônibus. Lá na praia o homem dá o que para a gente?

S: Ele *deuba* a *aga*.

A: O homem derruba você na água, não é? E ele dá abacaxi, ele dá o quê? Picolé.

S: Picolé.

A: O que mais?

S: E, e, e, e...

A: Abacaxi.

S: *Bacaxi*.

A: Diz a ela que tu é arengueiro, que tu arenga.

S: *Alenga!! Alenga!!*

A: É, e tu briga.

S: *Biga!!*

A: O problema dele é esse.

S: Vovó.

A: Quem é vovó? Diga, é a cozinheira.

S: Vovó da cozinha, da *cozina*.

A: A gente acorda bem cedinho, não é? E faz o que de manhã? Toma o quê?

S: Toma banho pá *amuça*.

A: De manhã?! De manhã tomar café, comer papa. Diz a ela o que é de manhã.

S: Papa, e, e, e, e...

A: O que mais?

S: *Tumá* banho.

A: Escovar os dentes.

S: Cova dente.

R chega e é integrado ao diálogo

A: R foi para o circo?

S: Foi, foi, *pu citu* ela, foi R, ele, *cholô*, a, a, ali no *cito*, ele *cholô* no *citu*, ele *cholô* no *citu*.

A: Tinha o que no circo?

R: *Biscoto*.
A: Biscoito?
S: *Biscoto*, foi tu.
A: É, fui eu que dei o biscoito. E quem chorou no circo?
R: Eu tem medo de *citu* não!!
A: R não chorou não.
S: Oia tá *quebando* ali. (aponta para um homem fazendo barulho com uma marreta)
A: É o homem da construção.
S: É o homem, tá, tá, batendo.
A: É o homem está batendo.
S: Tá batendo.
A: Diz a ela que tu tem brinquedo? Tu quer o quê?
R: Uma pá.
A: Tu quer uma pá?
R: Uma *pia*.
A: Uma pilha? Para botar aonde? Não tem nada para botar pilha. Tem o que para botar pilha?
R: *Tratore*.
A: E na praia? Fala que tu tem calção de praia.
R: De *paia*.

2º encontro: 06/08/2003

Participantes: S (4;06), V (4;09) e A.¹³

Duração: aproximadamente 20 minutos.

Local: corredor do abrigo.

A: V, tu sabes o que é isto aqui? Fala! (aponta para um caderno)
 (V toca o caderno) Não é para pegar, é para falar.
S: Revista.
A: Revista? É não, é um caderno. Fala! C-a-d-e-r-n-o. Diga, caderno. Olha, a moça está gravando a tua voz aqui. É para falar, não é para pegar. Fala, fala, FALA S, tira a mão (afasta a mão da criança do caderno).
 Quando é para falar, eles ficam assim, calados. Vai S, fala. Tu lanchou o que V, hoje? Ta vendo? (Dirige-se a investigadora). Fala V, tu não fala tanto? Tu fosse para o passeio ontem com Telma¹⁴? Fosse S? Fala, diga Não. Fosse para o passeio? Fala, diga Não. Por que tu não fosse? Quem foi para a praia?
S: *Capipe*.
A: Como? Capif. É a outra Casa. O que mais? Cadê teu irmão? (Olha para V).
S: Tá, tá lá na escola.
A: Ele estuda onde? Tu sabe onde ele estuda? Como é o nome dele.
V: Goiaba.
A: Não, o nome dele.
S: É V.
A: Não, não é V. O nome do irmão de V, como é? Bora V, como é o nome do teu irmão?
V: Goiaba.
A: O nome dele não é Goiaba. Qual é o nome do teu irmão? É Alexandre, diga.
 Qual é o nome do teu irmão S?
S: É Divan.
A: Fale alto.

¹³ R não estava na Instituição.

¹⁴ Nome fictício da ADS.

S: É do Carmo.

A: Tem mais?

S: Não.

A: Tem, tem outro. Quem é o outro? Tem tanto irmão que não sabe. Cadê Zé Carlos? Ele é bestinha (olha para investigadora).

S: Tá na escola. Tá na escola.

A: Tu fosse para o passeio com quem?

S: Foi no *ombus*, no *ombus*.

A: Tu gostou de lá? Brincasse de quê?

S: É de flecha. De **andilidô**.

A: O quê? Nem eu mesma entendo o que ele está dizendo.

S: É, é, é...

A: Fala alto que eu não estou escutando. Tu sabe meu nome? Como é meu nome V?

S: *Telma*.

A: É Telma.

S: É, *Telma*.

A: E tu estuda onde?

S: No *pateto* (incompreensível)

A: Tu fez o que hoje na sala?

S: Foi, foi (incompreensível).

A: Qual é nome da tua tia da sala?

S: É...(incompreensível)

A: O que ela te deu para brincar?

S: A bola, a bola.

A: Qual é teu nome? Pelo menos o nome dele ele sabe.

S: É S.

A: Como?

S: S.

A: Ele fala muito baixo. V, quem é a tua mãe aqui? Qual é o nome dela?

V: É Cira.

A: Ela está aonde?

V: No *betalo*, no *betalo*.

A: Tu fosse para casa dela? Ela te levou para passear?

V: No *omubus*.

A: Jacira te levou para passear?

V: Capif

A: Tu fosse para o Capif?

V: Foi.

A: Fizesse o que lá?

V: Biscoito.

A: Foi? O que mais? No Passeio, fizesse o que, lá? Quem foi?

V: Foi eu, Dando...

A: Tira a mão do nariz! Que coisa feia menino! Como foi lá?

S: No Capif.

A: Onde é o Capif? E ele sabe?! Quando ele está brincando lá embaixo, ele fala tudo.

V, quem é tua tia?

S: Olha tia. S aponta para o caderno, para uma foto de um boneco de barro.

A: Quem é esse.

S: O *Tati Pelele*.

A: Tu já visse o Saci?

S: Já.

A: Visse onde?

S: Aqui. (S aponta para o caderno).

A: Não, aí não. Você está vendo aí agora. Tu viu aonde?

S: Na escola.

A: Na escola não, foi na televisão. Tu sabe o nome do desenho? Sabe nada! Qual é o nome?

A: Isso aqui é o quê? (Aponta para a foto de uma praia no caderno).

S: É, é, é, é...

A: Só faz o “é”. Fala, é a pedra, a água.

S: A *aga*. A *aga*.

A: É o mar.

S: O mar.

A: É a praia.

S: A *paia*.

A: Tu gosta da praia?

S: Gosto.

A: Quem esse daí? (aponta para outra criança que se aproximou)

S: É Divan.

A: Ele é o que teu?

S: Imão.

A: Tu gosta do que na praia.

S: Gosto da *alêia*, eu gosto, da *alêia* do *bulaco*.

A: O que aquilo? (aponta para uma pintura na parede na qual tinha um menino danando frevo).

S: Uma *sombinha*.

A: Quem está com a sombrinha? Quem? Um menino?

S: Menino.

A: V senta!! Vou chamar Jacira para falar com ela. Vou dizer que ela não te leve mais para a casa dela.

A: Tu tem irmão no Capif.

S: Eu tenho irmão no Capipe. Eu vi ele.

A: Tu sabe o nome dele?

S: É, é, é tia.

A: É tia o quê? Tu sabe o que é isto aqui? (aponta pra o caderno)

S: *Cadeno*.

A: Tu sabe o que é isto aqui? (aponta para o gravador da investigadora).

V: Um *ádio*.

A: Que música você gosta?

V: Circo.

A: Circo? Quem é aquele que está ali cortando o cabelo? (aponta para uma criança que estava cortando o cabelo)

S: Eu vi um palhaço na festa, eu vi.

A: O palhaço fazia o quê?

S: Foi aqui (incompreensível).

A: Tu visse o palhaço também V? Onde?

V: Na rua, na rua.

A: Bora V fala! Quem é aquele?

V: Tio *Mácio*.

A: O que ele faz aqui?

V: O cabelo do menino.

A: Tu sabe o nome daquele menino?

V: É, é, é...

A: Não sabe. Sabe o nome do teu pai?

V: Luiz.

A: Esse é o nome do marido de Jacira, a menina que às vezes leva ele para casa. Jacira tá aonde?

V: No *beçaro*.

A: Tá fazendo o quê?

V: Dá biscoito a mim.

A: Tu sabe os nomes das tias que estão lá embaixo?

V: Fica em silêncio.

3º encontro: 24/09/2003

Participantes: S (4;07), V (4;10) e A.¹⁵

Duração: aproximadamente 30 minutos.

Local: sala de aula do abrigo.

V: A *balata* gosta de chinela, a *balata* gosta de chinela.

A: V é um menino muito esperto, não para, é muito ativo em tudo. Adora ir para sala. Agora de manhã mesmo ele tem uma salinha para ele, ele gosta também muito de escrever. Tu não gosta de escrever V?

V: Gosto.

A: Tu no pátio brinca de quê? No pátio você brinca de quê? Você brinca como? Brinca de quê?

V: Pulei.

A: Pular corda. O que mais? De...de bola. Diga o que você brinca no pátio.

V: *Binco* de bola.

A: Mais o quê?

V: É.

A: Depois do pátio você vai para qual sala? Para salinha de aula, não é? Não é V?

S: E eu vou para...

A: Qual o nome da sua professora da sala de aula?

V: É, é, é, é, é Lurdes.

A: Sim, tia Lurdes, muito bem. Você gosta da tia Lurdes?

V: Gosto.

A: Ela te ensina a fazer o quê? Tu faz o que com a tia? Você faz o que com sua tia na sala de aula?

V: A tia, a tia...

A: Pega o... [aponta para um lápis que está sobre a mesa]

V: Lápis.

A: Para o quê?

V: Lápis.

A: Você faz o que com lápis?

V: Vou pintar [incompreensível].

A: Você pinta, escreve e faz mais o que na sala de aula?

V: Tia Lurdes.

A: Você faz o que com tia Lurdes?

V: [Silêncio]

A: Eim V! Diz o que é que você faz.

V: [Silêncio]

A: O que é que este livrinho está mostrando? [aponta para o livro de história]

V: [Silêncio]

A: Que bichinho é este que você está vendo?

V: [Silêncio]

A: Eim? Diga.

V: *Bassola* e o *petinho*.

¹⁵ R não estava na Instituição.

A: O quê?

V: O **petinho**.

A: Um patinho? Fale alto e explicado para a gente ouvir.

V: A *bassola* e a água, a *foia*...

A: Fala, fala V o que você está vendo no livro de história. Tua professora da sala conta histórias para tu, quando tu vai para a sala de aula? Ela conta historinha para você? Qual a história que ela lhe conta?

V: De tia.

A: [Risadas]

A: E S? Tu brinca de quê no pátio?

S: Corda e bola.

A: No pátio, tu brinca de que com as tias? De bola, de corda. Fala do que tu brinca.

S: [Silêncio]

V: Ó. [aponta para o livro]

A: Isso aqui é o quê? [aponta para o livro]

V: É o rádio.

A: E aqui?

V: É a **boeti**.

A: É o quê?

V: A **boeti**.

A: O quê? O...

V: O...

A: O, o quê?

V: Au, au.

A: S, tu não quer falar hoje, não? Fale qualquer coisa. Diga porque se não a tia não vai te dar um presente. Tu fosse para o passeio? Com quem?

V: É o lápis tia.

A: É o quê?

V: O lápis.

A: Tu fosse para o aeroporto V? Você viu o quê?

V: Foi, foi, foi pá *paia*.

A: Foi para a praia? E depois foi para onde?

V: *Pa paia* e pro passeio.

A: Tu fosse para o aeroporto?

V: Foi.

A: Você viu o que no aeroporto?

V: É, é, é ...

A: Tu viu o quê? Viu o avião?

V: Viu.

A: Tu viu o que no aeroporto? Tu passeasse, visse o quê? Visse os bonequinhos?

V: Vi.

A: Visse mais o quê?

V: *Paia* e o *baco*.

A: Viu o barco na praia? E no aeroporto, tu viu o quê?

V: Vi o *baco* lá na *paia*.

A: Quando você foi para o passeio com a tia Janisse você viu o quê? Lá no aeroporto.

V: É... O *baco gandão*, desse tamanho.

A: Foi? E o que mais? Foi com qual tia? Janisse e quem?

V: *Danisse*.

A: E quem mais?

V: Telma

A: [Telma ri] E a outra tia que foi com você?

V: [silêncio]
A: Como é o nome da outra tia que foi com você? Tia Adélia foi?
V: Foi, Délia.
A: Ela levou você para o passeio?
V: Levou.
A: E no aeroporto você viu o quê?
V: [silêncio]
A: Você viu o que no aeroporto S?
S: O *licopeto*.
A: O helicóptero? [risos] Viu o quê? O que foi que você viu bem grande?
S: É...
A: O avião. Aquilo ali era o avião.
S: O avião e o *baco gandão*.
A: Mas o barco você viu no Recife Antigo. Eles foram também para o Recife Antigo. Foi lá no Recife Antigo quer você viu. Viu mais o quê?
S: É... o pequeno e o *gandê*. [risca no papel]
A: O que é que você está escrevendo aí?
S: Um nome.
A: Um nome? E aí tem nome? [risos] De manhã quando tu acorda faz o quê?
S: *Bulata*. V derrubou tua *bulata*.
A: Foi? Tu derrubasse minha bolacha V?
V: Foi não.
A: De manhã quando tu se acorda faz o quê? Antes de ir para o refeitório.
S: V...
A: Não S. Quando a pessoa acorda faz o quê? Antes de ir para o refeitório. Toma banho.
S: Toma banho.
A: Escova os dentes.
S: *Cova* o dente. Gauciete mandou, deu em mim. **Ui! Tata**.
A: [risos] Tu gosta da tia Glauciete?
S: Gosta.
A: De manhã ela dá banho em você?
S: Dá.
A: E faz o que mais?
S: *Sabuá*.
A: Ensaboa e faz mais o quê? Você se enxuga com o quê?
S: *Gautiete*.
A: Você se enxuga com o quê? Aquilo que a tia pega para te enxugar é o quê?
S: [silêncio]
A: V você se enxuga com o quê?
V: *Gautiete*.
A: Não, você não se enxuga com Glauciete. O que é que a tia pega para lhe enxugar? Aquilo que você diz, me dê para eu enxugar. Sabe dizer o que é?
V: Telma.
A: Com a toalha.
V: Com a *toaia*.
A: Sim! Com a toalha. Você não se enxuga com a toalha?
V: *Xugo*.
A: E depois faz o quê? Depois que se apronta vai tomar o...
V: BANHO!!
A: Depois do banho, vai para o...
V: BANHO!!
A: Café! Tu não vai tomar café não é? E depois vai para onde, vai para o...

V: MUÇA!

A: [risos] Depois vai para a salinha de aula.

V: Ah! É.

A: E depois faz o que V?

V: O *almoto*.

A: Tu faz almoço é?

V: É.

A: Tu faz almoço é?

V: [silêncio]

A: E tu S? Qual o nome da tua professora?

S: Tia.

A: Sim, tia... O nome dela é tia...

S: *Telma*.

A: [risos] A tia que vocês ficam na sala de aula, como é o nome dela?

V: *Telma*.

A: A outra tia da sala de aula.

V: *Gauciete*.

A: A outra tia da sala de aula.

V: *Gauciete*.

A: E a tia Valéria? Tu não vai para a sala dela não? E tu V, qual o nome da tua tia?

V: É *Lurde*.

A: Muito bem! E tu S?

V: É *Lurde*.

A: É não, ele não é de Lurdes não. Qual é o nome da sua tia?

S: A *pessola*.

A: Sim, mas como é o nome da sua professora? É tia Va...

S: *Pepessola*.

A: Valéria! Qual é o nome as sua professora, se não você não escreve. [toma o lápis da mão de S]

S: É...

A: É tia...

S: *Valela*.

A: Muito bem! E a sua tia da sala V, aquela eu você chega na sala e estuda.

V: É *Valela*.

A: Não.

V: É *Lurde* [risos].

A: Sim, muito bem. É Lurdes. Você gosta dela?

V: Gosto.

A: Ela ensina você a fazer o quê?

V: As coisas.

A: E as coisas que você faz, o que é ?

V: Ganhar *binquedo*.

A: E você S faz o quê? Faz tarefa?

S: Faz.

A: Tu quer ver este livrinho? Tem o que nesse livrinho de história?

S: O patinho.

A: Isso aqui é o quê? É uma menina.

S: Uma menina.

A: Que bichinho é esse?

V: O *passalinho* e o patinho!

A: Não. É a galinha.

V: A galinha.

A: E isso aqui é o quê

V: A galinha e o patinho.

A: O pintinho.

V: A galinha e o pintinho.

A: E isso aqui é o quê?

S: O *livinho*.

A: Isso aqui?

S: A galinha.

A: Isso mesmo, a galinha. Pensei que não sabia. E isso aqui é o quê? O menino está dando o que ao pintinho?

S: *Matã*.

A: Comida aos pintinhos. Isso aqui é o quê?

S: A galinha.

A: É o galo.

S: O galo.

A: Isso aqui é o guiné. Bora ver mais. Isso aqui é o quê?

V: O *balanto*.

A: Isso aqui?

V: O patinho.

A: Não. Isso é... É o louro. O que tem dentro da cestinha?

S: Uma bola.

V: Uma bola

A: E essa bola é o quê?

V: Uma bola com duas.

A: Não. É o ovo da galinha.

V: O ovo da galinha.

A: Isso é o quê?

S: Pintinho.

A: Como é seu nome?

S: S.

A: E o seu?

V: É V.

A: V de quê?

V: De V.

A: Não sabe o outro nome não? O sobrenome?

V: Ui tia! *Tando tá ricando o livinho!* É pa vê. *Rique não, rique não, é pa vê.*

A: Só para ver não é para rascar. O que é isso aqui S?

S: Pintinho.

A: É o louro. Presta atenção para você saber o que é um louro.

S: Um *loulo*.

A: Sim. O que é isso aqui V?

V: É *loulo*.

A: Sim, muito bem.

S: O *loulo*.

V: O *loulo*.

A: Como é seu nome?

S: S.

A: Como é o nome da sua mãe?

S: É Telma.

A: [Risos]

A: Como é o nome da sua mãe?

S: É Telma.

A: [Risos]

V: É a *pepessola*.

A: Sim, tu vai para a sala agora?

V: Vai.

A: Como é o nome da tua tia?

V: É Lurde.

A: Muito bem.

A: Como é o nome da sua tia?

S: É *Valela*.

V: *Valela*.

A: MUITO BEM. O nome da tia dele é Valéria. Quem é que lhe ensina é tia...

V e S: *Valela*!!

A: Muito bem!

A: E a sua tia V?

V: É Lurde.

A: Você vai quando para a sua casa S?

S: É, é, Telma!

A: Não, você vai embora para a sua casa. Ele está indo embora porque conseguiu uma adoção, ele e os três irmãos. Uma pessoa de fora, parece que dos Estados Unidos, vai levar os três juntos. Ele vai daqui a um mês, ele e dois irmãos.

V: V levanta.

A: Ô V, venha já para cá. Como é o nome do seu irmão?

V: GOIABA!

A: [risos] E o nome do seu irmão S?

S: Edvam.

A: Edvam. E o nome do outro irmão.

S: Zé do Carmo.

A: Muito bem. Agora você V, o nome do seu irmão.

V: Goiaba.

A: É não, ele tem o nome dele.

V: Goiaba.

A: Isso é apelido. Como é o nome dele?

V: Goiaba.

A: É não, é Alex...

V: Alexandro.

A: Sim. Olha S sabe os nomes dos irmãos dele todinho. Como é o nome do teu irmão S?

S: Zé do Carmo e Edvam.

A: E o seu nome?

S: S.

A: E o nome do seu irmão V?

V: É Goiaba.

A: Não. Ele tem que ter um nome. Como é o nome dele?

V: É Goiaba.

A: Não. É Alexandro. E o nome da sua mãe?

V: É *Telma*.

A: [risos] Ele só diz que é *Telma*.

A: E o nome da sua mãe S?

S: *Telma*.

A: É porque eu trabalho com treze meninos e todos eles me chamam de mãe, sempre que perguntam o nome da mãe, eles respondem que é Telma mesmo que eu esteja em casa. Já tenho onze anos de Casa e sempre foi assim.

4º encontro: 08/10/2003Participantes: V (4;11) e A.¹⁶

Duração: aproximadamente 30 minutos.

Local: sala de aula do abrigo.

A: Fala agora! Conta aí! O que é isso? [aponta para um brinquedo que estava na mão de V]

V: É, é *tonando tota* de bola

A: É o quê?

V: De bola.

A: Conta essas bolinhas, conta, conta quantas têm aqui. Um...

V: Dois, nove, dez.

A: Não, um...

V: Dois...

A: Três...

V: Nove...

A: Quatro...

V: [silêncio]

A: Quatro. Vai, fala.

V: *Cato*.

A: Cinco.

V: *Tinco*.

A: Olha, que bichinho é este aqui? [aponta para o livro de histórias]

V: É o *livo*

A: Não, esse aqui, o bichinho.

V: É o *bitinho*.

A: Qual é o nome desse bichinho?

V: Ele tá comendo a boca.

A: Não, ele não está comendo nada. Esse é o elefante.

V: *Fefonte*.

A: Como?

V: *Felefonte*.

A: Meu Deus!

V: *Êtela de tadê* (fala olhando para uma gravura no livro de história).

A: O que é isso?

V: É o patinho.

A: O que menino?!

V: É o boi.

A: Não, esse aqui é o mesmo desse aqui. [aponta para a capa do livro na qual ela tinha mostrado, inicialmente, o elefante.] Qual é o nome dele?

V: É o boi.

A: Como é teu nome?

V: V.

A: E do teu irmão?

V: Goiaba.

A: O nome do teu irmão não é Goiaba não, é Alexandro, diz.

V: *Alitando*.

A: Tu sabe o que é isso?

V: *Sabo*.

¹⁶ S foi adotado.

R não estava na Instituição.

A: O que é?

V: É o *pólo*.

A: Não. Isso aqui. Viche que bicho feio, nem eu sei o que é.

V: É o burro, um cavalo.

A: Sim, um cavalo porque burro não pode ser. Essa é a Bela.

V: É a *véia*.

A: Velha não, essa é a Bela e a Fera.

V: A *Fela* e a Bela.

A: Eita meu Deus do céu! Olha como é lindo [aponta para o castelo].

V: A Bela, o boi com a Bela. Cadê a Bela?

A: Isso aqui é o quê? [aponta para uma rosa dentro de uma redoma de vidro]

V: O Mingau.

A: Isso aqui.

V: A *foia*.

A: Folha não, é a flor.

V: Fô.

A: Bora mais. Ó.

V: É *folim*.

A: Não fala nada direito para a gente escutar e entender, não é ele? [se dirige para investigadora]

Esse menino não fala nada direito. Vou ver se ele fala melhor. Isso é o que V? Que bichinho é este?

V: É o boi.

A: Mas tá parecendo mesmo com um boi! Esse aqui. Não sabe o que é isso não? É o sapo V, S-A-P-O.

V: *Papo*.

A: Aliás não é nem sapo, é uma rã. O que é isso?

V: Uma *fô*.

A: Flor.

V: *Fô*.

A: Vá me dizendo o que é.

V: Ui! *Ragô*.

A: Cadê S?

V: Tá no Capipe.

A: Qual é o nome do irmão de S? Tu sabe?

V: *Sabo*.

A: Quem foi embora?

V: Foi *Tando pu Capipe*.

A: Quem mais?

V: *Tando*, Agustinho, foi, foi, foi *pu tês*, Williams foi *pu tês* e *Tando* foi *pu tês* não.

A: Ah! S tu tá repedindo muito. Foi tanta gente para o Três. Vai fala! Tu sabe o nome da tua mãe?

V: *Sabo*.

A: Qual é?

V: Tia *Dassila*.

A: Jassira! Tu sabe o nome da tua outra mãe?

V: *Sabo*.

A: Sabe não. Diz.

V: É *Dassila* a minha mãe.

A: É Jassira! Fala mais.

V: Minha mãe é *Dassila*.

A: Esse aqui é um castelo.

V: O *catelo*.

A: O castelo da Bela e a Fera.

V: O *catelo*.

A: Não rasgue não. Vê se tem mais outra coisa para tu ver.

V: *Catelo*. O cavalo tá caindo.

A: Tá caindo não, cuidado para não rasgar.

V: Cavalinho.

A: Vai, fala mais.

V: Um cavalo e um boi.

A: Tu sabe quem é tua professora da sala?

V: É Lurde.

A: Lurdes te ensina o quê?

V: *Capipe e Tando*

A: O que é isso?

V: A *êtela de tadê*.

A: Ah! A estrela do saber. [risos]

V: A *êtela do tadê*.

A: Isso é o quê?

V: A *êtela do tadê*.

A: Não, já passou. Isso não é mais nem estrela.

V: Ati!

A: Deixa eu ver se tem mais alguma coisa bonitinha.

V: Oh!

A: Fala V!

V: De *lode*.

A: O quê?

V: De *lode*.

A: [risos] Deixa eu ver se tem mais alguma coisa para tu ver que você fala direitinho. Vê se tem alguma coisa aí que tu sabe. Isso é o quê?

V: O Bolo.

A: Não. Isso aqui.

V: A *farda*.

A: O castelo.

V: O *catelo*.

A: Vai brincar com teu brinquedo agora. Isso aqui é o quê?

V: É o *relogi*.

A: E isso aqui?

V: É o copo.

A: Não, não é o copo não. É uma garrafa. Deixa eu ver mais. Esse livro não tem nada. Isso é o quê?

V: É a mão.

A: Isso.

V: É a *porte*.

A: Esporte.

V: É. Gol.

A: Que mais.

V: Fogo.

A: Não, é o palito.

V: Palito. O lápis!

A: Isso é o quê?

V: O *peite*.

A: E isso?

V: O *peite*.

A: Não, isso não é peixe. É o quê? Coelho.

V: Do *pateio*.

A: Da Páscoa.

V: É o *catorro* e o patinho. Tá lá no alto. Tá lá na *paia*. Lá no alto, é *patalinho*.

A: Sim, passarinho, por que não fala logo? O que é isso? Parece um macaco.

V: Macaco.

A: Isso é o quê?

V: É, é, é, é...

A: Máquina, deixa eu te ajudar. Máquina.

V: *Maqui*

A: Máquina. E isso aqui?

V: Mão.

A: Isso.

V: Lápis.

A: Isso aqui tu não sabe o que é. Sabe o que é isso?

V: *Tapéu*.

A: Um chapéu. E isso?

V: Balde.

A: Balde não. É a pilha.

V: *Pia*.

A: Pia o quê?!

V: A bola!

A: Sabe o que é isso?

V: *Sabo*.

A: Diz.

V: É a bola.

A: Sorvete.

V: *Vête*.

A: Que mais tu conhece.

V: *Pête*.

A: Não diz nada, não sabe falar nada. Todo apressado ele.

V: Um *binquedo*. Ai! Mão, lápis, dois lápis.

A: Esse aqui.

V: [silêncio]

A: Pipa.

V: *Lipa*.

A: Pipa!

V: Pipa.

A: O que é isso? [aponta para uma nota de R\$10]

V: A *mulé*.

A: Que mulher V?! Isso aqui.

V: O *retato*.

A: É D-I-N-H-E-I-RO.

V: Dinheiro

A: Conhece dinheiro não, é?

V: A mão.

A: Mão tu conhece. E isso aqui.

V: O lápis e o *relogi*. A camisa.

A: Sabe o que é isso? [aponta para a orelha de V]

V: A *oreia*

A: E isso aqui?

V: *Dadinho*.

A: É o nariz. Tem quantos lápis aqui?

V: O lápis.

A: Conta.

V: A *êtela* do *tadê*. O patinho. *Cabô*.
 A: Acabou foi nada, tu que é muito apressado. Que bichinho é esse?
 V: Vou ver a bola. [volta-se para o brinquedo.]
 A: Ó a Cuca do Sítio do Pica Pau.
 V: *Vodinha* na *tevive* de *papau*.
 A: Como?!
 V: Vi na televisão de *Papau*.
 A: O Sítio.
 V: O *títio*. O *fio*.
 A: Tu estuda em qual sala?
 V: De Lurde.
 A: Que é isso?
 V: Tá *tolando*.
 A: Olha o filhote.
 V: *Tolando*.
 A: Que é isso.
 V: Patinho, pinta, *tapato* e a roupa. Tá pegando *naliz*. *Cabô*.

5º encontro: 22/10/2003

Participantes: R (5;4), V (4;11) e A

Duração: aproximadamente 20 minutos.

Local: sala de aula do abrigo.

A: Tu fosse para o passeio V? Não? Porque tu não fosse?
 R: Eu *tiquei*.
 A: Você ficou por quê?
 R: Fui não.
 A: Não foi porque você estava doentinho R. E você V? Porque não foi para Dois Irmãos? Estou falando com você. Porque estava de castigo, porque estava mal comportado. Hoje você está bem comportado e amanhã poderá ir. Tu vai para o passeio amanhã? Diga, vou tia.
 V: Vou tia.
 A: Sim, muito bem. Hoje você brincou de quê? Qual o nome do tio que brincou com você? Sabe?
 R: *Tabe!*
 A: Tio... Lulão. Que tipo de brincadeira? Você imitou o quê? O... Fala. Vai falar hoje não? O... o cachorro.
 V: O *catorro*.
 A: E de manhã? Fez o quê?
 R: Fui pá *etola*.
 A: Muito bem, e chegando na escola, fez o que R?
 R: Ela *todatolaiala*.
 A: Sim, mas ela disse o quê? Disse o que para turma?
 R: *Pá tuma*.
 A: A professora disse o quê? Brincaram de quê?
 R: *Todelê, todelê*.
 A: Teve tarefa?
 R: *Talefa* não, *talefa* na bolsa não.
 A: Tá não? Por que não trouxe tarefa hoje?
 R: Tia deu *pepéu*.
 A: Tu já visse fazer teu nome? Qual o nome do professor da sala de aula?
 R: *Tala* de aula.

A: O nome dela.

R: Tia *Eta*.

A: Tia Lêda?

R: *Eta*.

A: Érika? Edna? Qual o nome da professora da tarde V?

V: *Lude*.

A: Muito bem! Faz o que com a tia da tarde?

R: *Pintá*.

A: R pinta, e você V?

V: Pinta.

A: Pinta também? Só isso? Brinca mais de quê?

V: Ó o tio mágico [aponta para uma gravura no livro]

A: O mágico fez o que com você?

V: *Pegô* eu.

A: R tem duas professoras, uma de manhã e uma à tarde. Qual o nome delas?

R: *Lude*.

A: Tia Lurdes e a da manhã é tia...

R: Tia da minha *etola*.

A: Qual o nome dela?

R: Minha *tetôla*.

A: Como é o nome dela?

R: *Tetôla*.

A: Sim, eu sei que ela é sua professora, mas como é o nome dela? Como ela se chama?

R: Tia *tetôla*.

A: Ela não tem nome? E tu V, fala.

V: Tio mágico.

A: Fosse para praia?

R: Foi.

A: Tinha o que na praia?

V: *Pitina*.

A: Quem levou você?

V: Nita.

A: Qual foi o tio?

R: Foi tio não, foi *Tatila*.

A: Foi tio mágico.

A: Qual foi o tio de ontem que levou vocês à praia?

R: Não, foi *Tatila*.

A: E quem mais?

V: *Tatila*.

M: Quem mais?

R: *Tó Tatila*.

V: Ui R, ui!

A: O que é isso [aponta para uma gravura no livro]

R: A *pobra*.

A: O quê?

R: A *pobra*.

A: Não, é um besourinho.

V: Ó, o *tapato* dele, ó o *tapato* dele.

A: Não é um besouro? Ou é uma formiga?

V: O *tapato*, o *tapato*.

R: O pato.

A: É o peixinho.

V: *Petinho*.

R: *Toi ele pedou, no foi Pitente?*

V: Tio mágico, ó o *tapéu* dele.

R: Cadê? *Tilou* roupa de tio ***maditula***, *Tilou* roupa de tio ***maditula***, *Tilou* roupa de tio ***maditula***.

A: Como é o nome da tua mãe?

V: Mainha.

R: Minha mãe é Telma.

A: [Risos]

V: Minha mãe é Telma.

A: [Risos] Tu vai para escola V? Como é o nome da sua tia?

R: Vai pá *etola* não, é da ***tarlo***.

A: Da tarde. Como é o nome da tua professora da tarde? V ainda não disse o nome da professora dele da tarde. Diz qual é o nome dela.

V: Mãe.

R: *Tabe* não ele.

A: Diz qual é o nome.

R: Ó ***Bilate*** V! (fala apontando para o livro de história)

A: Quem?

R: Palhaço Nibilate.

A: Quem? Palhaço Nibilate? [Risos] O passeio amanhã vai ser onde?

R: Ó *ati* V tio ***matilo***.

A: Como é seu nome?

V: V.

A: Conta essa história.

V: O patinho.

A: É a galinha.

V: galinha.

A: E esse aqui?

V: Galinha.

A: É a borboleta.

V: *Boboleta*.

R: *Boboleta*!

A: E esse?

V: *Cobla*.

A: Muito bem! Como a galinha faz?

V: Ó *tubiu*.

R: Ó o *oto* Telma.

V: Galinha.

A: Qual o nome desse animal?

V: Galinha.

A: Como é que a galinha faz?

R: Có, có, có, có, có...

A: [Risos] Como?

R: Có, có, có, có, có...

A: Que bichinho é esse?

R: ***Muleta***.

A: Como?

R: ***Muleta***.

A: Não senhor, é o passarinho.

R: *Patalinho*.

V: *Patalinho*.

A: E esse? Peru.

V: *Pilu*.
A: E esse branquinho? Pato.
V: Pato.
A: Como é o nome desse?
V: Pato.
A: Não, é guiné.
V: Né.
A: E esse? Todo mundo já conhece.
R: Patinho!
A: Não, é a galinha.
V: A galinha.
A: Olha, a guiné, o peru, a galinha e o galo.
V: A *fôia*.
A: A folha. E isso o que é?
V: Patinho.
A: Pintinho.
R: Ó duas.
A: É, três pintinhos.
V: Galinha, galinha, galinha.
A: Galinha e pintinhos.
R: **Toto**, é meu.
A: É o quê?
R: Patinho.
A: Não, é galinha.
R: Galinha.
A: E aqui?
R: *Patalinho*.
A: Não, pintinho.
R: Pintinho.
A: É o quê?
R: Patinho.
A: Pintinho, diga.
R: Pintinho.
R: Ó eu Telma, meu *papato*.
V: É meu.
R: É **pueta, pueta**.
A: Tá pegando o quê?
V: A bola.
A: O ovovinho da galinha, pegando e botando na cesta.
R: *Balatinha*.
A: O pintinho.
V: Pintinho, patinho.
R: Patinho, é *eta* aqui patinho.
V: Tá levando a comida.
A: Ele levou todos os ovos que a galinha tinha.
V: Vou *tomê*, nhoc, nhoc, nhoc!
R: Me dê um, me dê um *otinho*.
A: Tá levando o que na cestinha?
V: *Letando*.
A: O ovo da galinha.
V: Ovo da galinha.
R: Duas, *oto*, *bola* vê o *oto*.

A: Terminou a historinha da galinha e seus pintinhos.

R: O meu é *ete*.

A: Bora a história dos ursos? Aí só tem ursos. Presta atenção! Como é o nome disso que anda no mar? O barco.

R: É *minina*.

V: *Minina*.

A: É menina, é? Como tu sabe? O que é isso?

V: *Cobla*.

A: Besouro, não é?

V: Ó, ó, oia Telma.

R: É o *tatalinho*.

V: Oia, oia, o *tapéu* de tio mágico, ó, *tutinho* do menino, tio mágico e o *tapéu* dele.

A: O castelo, o noivo e a noiva. [o noivo da gravura usava uma cartola como a de um mágico]

V: Tio mágico! *Tubiu* na *tadêra*, vai *queblá*.

R: Vai *queblá* *Telma*, vai *queblá*, vai *queblá*!

A: Quem é essa? Tá vestindo o quê?

V: *Rôpa*. De *rôpa*. De *rôpa*.

A: De noiva, está vestida de noiva.

V: Ui! *Rasgô*!

R: *Rasgô* não.

V: *Atô* tio mágico! *Ati!* *Ati* e *ati!*

R: *Cabô* uma *etolia* de *tatalinho*, de *tatalinho*.

A: É uma arara.

R: *Alala*.

A: E esse? Já disse duas vezes. Com é o nome?

R: *Muleta!*

A: Muito bem R! Borboleta. R é mais sabido que tu V.

V: *Boboleta*, *boboleta*.

A: O que é isso?

R: *Ávele*.

A: Muito bem! O que é isso V?

V: *Aga*.

R: Não é *aga* não.

V: *Patinho*.

A: *Galinha*.

V: *Galinha*.

R: *Galinha*.

6º encontro: 05/11/2003

Participantes: R (5;4), V (4;11) e A

Duração: aproximadamente 10 minutos, pois as crianças estavam indo à praia.

Local: pátio do abrigo.

V: Aí tem uma *pia*? (aponta para o gravador)

Investigadora: Tem, uma pilha.

V: Cadê?

Investigadora: Tá aqui dentro (aponta para o gravador). Depois eu te mostro, tudo bem?

V: Tá bom.

As duas crianças começam a desenhar.

A: Tás desenhando o que aí, R?

R: Não responde.

A: Eim R, estás desenhando o que aí?

R: Não responde.

A: EIM, R? Estás desenhando o que aí? Diz aí o que é isto aí?

R: Não responde.

A: Diz aí R.

V: *Piratan* desenha.

A: O que V? Estás desenhando o que aí?

V: Não responde.

A: Uma casa é?

R: É não, é *tavallo*.

A: Cavalo? Isso é um cavalo? O teu ou o dele?

V: *Tavallo*!

A: Diz aí o que é teu desenho.

V: É **dandando**, **Tazinha**, ui!

A: Vai morar quem nesta casinha?

V: Eu.

A: Quem mais?

V: R.

A: R?

R: É não.

V: É. Olha aí, ó isso, duas galinha, sandália.

A: Na tua casa vai morar quem R?

R: O *tirto*.

A: O quê?

R: V e R. Oh o *tirto* V. Vi o *labo*.

V: (Pega outro lápis de cera) Tô com duas, duas.

R: *Lurde dedô não, dedô dua não.*

A: Qual é a tua que tu gosta mais?

R: *Gautiete*.

A: Desenha a casinha que tu vai morar com ela.

V: Oh tia a *coba*, a *coba*, a *cadinha*. (Aponta para o desenho)

R: A gente vai pá paia.

V: *Cum* balde!

R: *Cum* balde. *Tá, tá, tá lá tu u. Talatu u.*

A: Desenha aqui a casa que tu vai morar com a tia.

V: Na casa tem *bicoito*, tem *picoca* e *garaná*. Tu qué *picoca*? (pergunta para investigadora)

Ela responde: Quero.

V: *Qué garaná?*

Inv.: Quero.

V: Vô desenhlar.

A: O que estás desenhando R? É Mira?

R: É não.

A: É o quê?

R: É *Gauciete*.

(Como estávamos no pátio, uma criança se aproximou da mesa. Era Alexandro (Al), irmão de V.)

Al: *Tá* gravando tia?

Investigadora: Está.

V: Dá papel pá Goiaba.

(Alexandro pega também um papel)

R: Dá um lápis pá ele.

V: Toma (entrega um dos lápis que estava com ele). Senta aqui Goiaba. (V se afasta da cadeira para o irmão sentar ao seu lado)

Al: Pode riscar tia?

A: Pode. Tu vai desenhar o quê? Uma casa?

Al: Uma vaca. Uma vaca é assim tia? (mostra o papel para investigadora)

Investigadora: É.

V: Começa a bater com o lápis na mesa.

R: Ui! Vai *tebar*.

A: Assim quebra V, lápis é para escrever.

V: Oia, uma bola.

Al: Deixa eu gravar tia. Dá para cantar música?

Investigadora: Dá. Depois eu deixo.

Al: Só quando terminar?

Investigadora: É.

Al: Acabei tia. (entrega o desenho à entrevistadora) Agora pode gravar eu cantando. Vou canta**R:** “Eu vou beber para esquecer meus *problemas*.”

Investigadora: Depois eu deixo.

A: [Risos]

V: A *coba* tia, ui! (aponta para o desenho). Me dá. (puxa o papel de R.)

R: NÃO! V, *oh pá i*. A minha é essa.

V: O sol.

Al: Deixa a gente gravar tia.

Investigadora: Depois eu deixo.

Al: Não tá na hora não, é?

Investigadora: É.

R: Tu vai *gadar* aí esse *pepel*, é tia? (aponta para a bolsa da investigadora)

Investigadora: É.

R: Bota *qui*, bota *qui* V. (R começa a juntar os papéis)

V: Não, não.

(Passam as crianças vestidas de roupa de banho e R sai correndo)

R: *Paia, paia, paia!*

A: Tu gosta de praia V?

V: Gosta. *Pegá* balde *pá* *tomá* banho com *ága*.

A: Brincar de que, lá na praia?

V: *Eleca*.

A: Perereca?

V: [Risos]

V: Meleca.

Al: Meleca da praia.

A: E tem meleca na praia?

Al: Quando a água vem e entra a agra no buraco, é meleca.

V: EEEHHHH!!

A: Tu gosta de cantar V?

V: Gosta.

A: Qual música tu gosta?

V: *Paurendi!*

A: Como?

Al: É *Pawer Rengi*, tia.

A: Como é?

V: “A vida é luta... que liga, *Paurendi* tem uma *pia*.”

A: Sim, mas, como é a música?

V: *Paurendi* vai a luta.

A: Vai V, fala! Esse menino não fala nada direito, o irmão dele é que fala direitinho, está vendo? Tu vai fazer o que na praia, V?

V: Banho, *pitina*...

A: Piscina não, praia.

V: *Fazê* meleca!

A: Banho, não é?

V: *Sabuá*.

A: Ensaboar?

Al: *Sabuá*? Num tem sabão na praia não V, tá doido, é?

A: [Risos]

As crianças foram chamadas para irem à praia.

7º encontro: 19/11/2003

Participantes: R (5;5), V (5) e A. Uma terceira criança (B) estava presente na sala e participou da interação.

Duração: aproximadamente 20 minutos

Local: sala da Fonoaudióloga. Tendo em vista a grande quantidade de brinquedos presentes na sala, as crianças ficaram muito inquietas e dispersas.

A: Qual é o seu desenho? Quero ver. Eita! V vai desenhar um avião.

B: Isso não é um avião não tia.

R: É assim não tia, é *atim*, vuuuuuuummmmm.

A: Isso é o que R?

R: *Vião*.

A: É um avião também?

V: O meu é um ***polopopi***.

A: O quê?

V: ***Polopopi***.

A: [Risos] É helicóptero V.

B: Acabei tia.

A: Desenha mais B. Não, na mesa não.

V: Tia, me dá confeito.

A: Não B, na mesa não, desenha no papel.

[B quebra o lápis]

A: Tá vendo, quebrou o lápis da tia. É para quebrar? Poxa rapaz. Dá o papel dele R.

R: Já *tintou*, já *tintou*.

A: Mas tem o outro lado. Vai B desenha.

B: Quer não.

V: A *cobla* tia!

A: Por que tu não gosta de nada B?

B: Vou quebrar.

R: *Queba, queba. Quebou*.

A: Se tu não entregar o lápis agora não vai para o passeio.

V: *Onbus*.

A: É, vai de ônibus Viecente. Tu fosse no ônibus?

R: Fui *pá etola*.

A: Fosse para escola?

A: E o passeio no parque, quem foi?

R: ***Vô bate peleputi***.

A: Como?

R: *Peleputi*.

A: E foi? Isso é o que, V?

V: *Êtela*.

A: Tu gosta de estrela? Tu vê estrela no céu?

V: Aqui a êtela.

R: É *atidô*!

A: E é?

B: Vou *quebar*.

A: A tia vai ficar triste se você quebrar o lápis dela. Se não der, nunca mais vem para esta sala.

V: Ó tia, confeito! [aponta para uma boboniere sobre a mesa]

V: Confeito!

A: Tu só pensa em confeito V.

R: *Atiti taduto*.

A: É?

B: Ele vai pegar o confeito.

[R quebra o lápis]

V: Ui, vai ficar de castigo.

R: Esse lápis tá feio.

A: Tu fosse para o passeio aonde, V?

V: Na Kombi.

A: Fosse para onde? Foi bom?

B: Na Kombi é mais *rim*.

R: Essa Kombi é *véia*.

B: Kombi *véia*.

R: *Quelo* de *ômbus*.

B: Kombi *rim*.

A: E quando tu vai passear de carro novo, R?

B: *Quelo* de carro.

R: É com *padinho*.

B: Essa é Adélia [aponta para mim/ Adélia é o nome da fonoaudióloga]

A: É não, é tia Fernanda.

V: Adélia foi *bora*.

V: Ó o *pelho*!

A: O quê?

V: *Pelho* [aponta para o espelho]

A: É, é o espelho.

R: Aahhh! [pega todos os papéis]

A: Vai rasgar R.

R: Vai não. Vou *gardar*.

A: Guardar, certo.

B: Tá velho, o papel tá velho.

V: Aqui tem *binquedo*! [aponta para o armário]

A: Tem, mas não vai mexer porque tia Adélia briga.

B: *Biga* não.

A: Briga sim.

V: *Biga* sim. Ó o escorrego! [aponta para uma almofada de formato triangular e vai escorregar nela.]

R: É não V.

A: V vem para cá agora.

V: *Escurré, escurré!* Êeee!! A *batoura*! É do tio.

A: Deixa a vassoura, V.

R: Vou *pintá, pintá*.

A: Todo mundo aqui na mesa, agora! B, você não vem mais.

R: Uma *etêla de tadê, de tadê*.

A: Tu fosse para praia.

R: Fui pá paia não, fui pa ecola.

A: Quem foi?

V: Eu.

A: Fosse com quem?

V: Com Telma.

B: Telma não foi não, foi Janice.

V: Foi.

R: Uma *etêla de tadê, de tadê*.

A: Tava boa a praia? Tava sequinha?

B: Tava não.

A: Desenha aqui a apraia.

R: É a *paia*, a *paia*.

B: Tô vendo nada aí. *Quelo* bebê água.

A: Tu não gosta da praia B?

A: Gosta de passeio.

R: *Quelo* ir *pala paia*.

A: Quem te levou para o passeio, para o parquinho.

B: *Paquinho* não.

R: *Diliga* tia! [aponta para o gravador]

A: Estás desenhando o quê?

R: Uma *etêla de tadê*.

8º encontro: 03/12/2003

Participantes: R (5;5), V (5) e A.

Duração: aproximadamente 20 minutos

Local: sala da Psicóloga.

R: Quero *eta*! *Ito* é o que V!

A: Isso é o que?

V: A *batinha*.

A: Não, é a bruxinha.

V: *Butinha*.

A: Fosse para sala de aula hoje? A professora de o que na sala de aula hoje?

V: *Bintedo*.

A: Foi? Hoje na sala de aula foi brinquedo, foi?

R: E *pepêu*.

V: Olha!

R: E você R, hoje no colégio teve o que de especial?

R: *Pintá*.

A: Pintar, tu pintou? E depois?

R: Pinte Papai Noel.

V: Ele deu *pililito*.

A: Foi? É porque está chegando o Natal, né? Aí você achou melhor pintar Papai Noel, é?

V: Isso é o quê?

R: Papai Noel Telma!

A: Foi?!

V: A *bassora*. Ah!

A: A tua professora, quando você deu o Papai Noel, disse o quê?

R: Papai Noel.

A: Quando você deu a ela, ela disse o quê?

R: Papai Noel.

V: Tá *ragado*. [aponta para o livro que está com folhas arrancadas]

A: Tem nada não, deixa aí, depois cola. Está de cabeça para baixo, é assim oh.

R: Vai *menepalatato*, né Telma?

A: É.

A: Você V, fez o que na salinha?

V: *Pintá*.

A: Tu pintou? Pintou o quê? R pintou o Papai Noel, e tu pintou o quê?

V: Papai Noel.

A: Também Papai Noel?

R: Pintô não!

A: Por que Papai Noel?

R: *Pintô* na minha *etola* não.

A: Ele é de outra escola. Você é de uma e ele é de outra.

R: Ele *né* da minha *etola* não, *Telma*. *Telma*! Ele *né* da minha *etola* não!

A: É, eu sei que ele é de outra.

A: V, porque tu desenhasse Papai Noel?

V: Papai Noel.

R: Eu *telo* essa! Eu pedi *mái pemero*, não foi Malida? É meu. [agarra os livros de história]

V: A *foia*. [aponta para o livro]

R: Uma *histola*, uma vez...

V: É *pá fazê* assim.

A: Era uma vez...

R: Uma *etela* de *tadê*, *etela* de *tadê*, *etela* de *tadê*.

A: Isso é o sol.

R: Não, é *etela*.

A: É o sol.

R: Sol, né Malida?

A: Hoje quem está tomando conta de tu V?

V: Tio mágico.

A: Fizesse o que com o tio mágico hoje? Ele fez o que para tu?

V: Ele *fazeu* mágica.

A: Foi?

V: Foi.

A: E tu gostou? Ele fez o quê? Que mágica?

V: *Galaná*.

R: Ela uma vez...

A: No colégio, R fez Papai Noel, a professora gostou do seu Papai Noel, R? O que foi que a tia falou quando tu amostrasse o Papai Noel para ela? Ela disse o quê? Tá bonito?

R: Viu o nome.

A: Ela disse o quê?

R: *Pintá*.

A: Sim, e depois de pintar o Papai Noel?

R: Foi eu.

A: Ela disse que estava bonito ou estava feio?

R: Tava bonito.

A: Foi?

A: Quando é sua festinha aqui?

R: A festa, *garaná*, bolo.

A: A festinha de vocês vai ser dia 18, às três horas da tarde.

R: É *putê* ela não, é manhã.

V: A *madinha* dele foi embola.

A: Tu tem madrinha R? Qual o nome da sua madrinha?

R: *Madinha*.

A: Qual é o nome dela? Ela tem que ter um nome.

R: *Madinha*.

A: Como é o nome dela?

R: É *padinho*.

A: Seu padrinho. Como é o nome dele? Eu sou tia...

R e V: *Telma*.

A: Sim, e a madrinha também tem que ter um nome, como é o nome dela?

A: A roupa de R tá linda, R vai ser Papai Noel do M2, vai ser Papai Noel. E V vai ser o quê?

R: A *bluxa*.

A: Não. E Papai Noel tem bruxa? Tem não. Tem Papai Noel e Mamãe Noel.

R: Aqui Papai Noel.

A: Nessa revista não tem Papai Noel.

R: Tem.

A: Tem não, essa aqui é a bruxinha.

R: E nessa?

A: Também não.

R: Uma estada *Malida*. [aponta para o livro]

A: Estou vendo. Vai dizendo aí o que tem para mim. Uma escada...

R: Uma *etada*.

A: A árvore.

R: *Arve*. Tem *tatalinho Malida*,

A: É, o passarinho, muito bem.

R: E a *tasa*.

A: E a casa.

R: Duas.

A: Duas casas. Quem é essa?

R: Mamãe.

A: E esse pequeno?

R: *Mulé*.

A: É a menina.

R: *Minina*.

A: A filha dela.

R: A filha dela.

V: Minha mãe pega não.

A: E esse?

R: Galinha.

A: Muito bem.

R: Toma V. [dá um livro a V]

R: Uma *hitola*, uma vez, mamãe...

V: Uma vez...

R: Mamãe, uma *mulé*, um *filha* dela. *Tês*, dois...o *dilê*, ele foi *ati*.

A: Que bicho é esse:

R: Gato.

A: Muito bem.

V: Gato. [aponta para o livro]

A: Não, esse não é o gato.

R: *Tatalinho, arve*. Eita! Galinha tá pegando o *pepeu*, pega não galinha, pega não, pega não.

[aponta para o livro]

A: Aqui a árvore. A borboleta e a formiga.

V: Ela pegue eu. Eu mato ela com a chinela.

R: Ui! Cadê V?

A: Aqui a formiguinha, a borboleta.

R: Cadê V a *buleta*.

V: Ati.

R: Eu viu não.

V: Ati.

R: Ah! A *buleta*, V. Dá.

V: Tome, tome. *Atabou!*

A: Vamos ver a bruxinha. Está de cabeça para baixo, você tem que prestar atenção. [organiza o livro na frente de V.]

A: Vai R, diz aí qualquer coisa, fala o que você aprendeu no colégio.

R: Foi eu.

A: Foi você? Qual o nome da tua da escola?

R: Tia **Eta**.

A: Tia o quê?

R: **Eta**.

V: **Eta**.

A: Edna?

R: Tia **Eta**, tia *eta* não.

R: Ah!, vai *fitá ragado!*

A: Qual o nome da tua tia da escola? Da salinha de aula.

V: *Lurde*.

A: Sim, muito bem.

V: O tio não *pegô* eu não.

R: Tadê?

V: É meu.

A: Toma esse e conta a história. Fala o nome dos bichinhos.

V: *Bistinho*.

R: Isso é quê?

A: A vaca.

V: A vaca

A: O dinossauro, e esse aqui?

R: *Felefante!*

A: [risos] Sim, mesmo o elefante.

R: É *felefante*.

A: Esse aqui?

V: Patinho.

A: É a zebra.

V: A *zeba*. *Bistinho*.

A: Esse é a tartaruga.

V: *Tataluda*.

R: *Tataluta*.

A: Esse aqui:

V: A bola.

A: Muito bem, tu joga bola?

V: Gol!

R: A bola, gol. A *batôla*.

A: Você vai para onde agora?

V: *Paia!* Ele vai *pu* passeio não.
 R: Vou sim.
 V: Tio Lulão!
 A: Vai com tio Lulão para onde agora?
 V: *Paia!*
 A: faz o que na praia?
 V: De bola, *garaná*, baldinho.
 A: Qual o nome do tio que vai para paria?
 V: Mágico.
 A: E o outro? Diga, tio Lulão.
 V: Lulão!

9º encontro: 17/12/2003

Participantes: R (5;6), V (5;1) e A.

Duração: aproximadamente 30 minutos

Local: sala da Psicóloga.

A: Hoje tu vai trabalhar com o que V? Pintando, desenhando, é? Fala para a tia ouvir? Tu vai desenhar com lápis de cores é V? A tia quer saber o que você vai fazer hoje. Tu vai ser o que na festinha? Diz para a tia que amanhã vai ser sua festa, diz: amanhã Fernanda é minha festa, convida ela, diga Fernanda vem amanhã para a minha festa, vai ser às três horas.

V: *Tês holas.*

A: Amanhã vai ser a festinha deles e vai ser muito linda, vai ser tudo decorado, vai ter Papai Noel. Vai ter Papai Noel, não é R? Tu vai amanhã se vestir de quê? Vai ser o que na festa? Tu não está fazendo uma apresentação? Não está na dancinha? Tu vai apresentar o quê? Heim, R? Tás mudo hoje é? V, tu sois o que amanhã na festinha? A recreadora não te chamou para ensaiar? Tu amanhã vai ser o que na festinha? O que tu tás dançando na festa? Diz, estás mudo é? Fala para a tia. Canta aí o que tu tás dançando. Soltasse um pum foi? Tu é fogo. Tu amanhã vai se vestir de Papai Noel? Quem é o Papai Noel? É tu V? Tu vai desenhar o que aí? [V pega um papel e um lápis que estavam sobre a mesa] Tás mudo hoje, é? Só eu que vou falar, é? Tás desenhando o que aí? Uma casa? Como é meu nome?

V: *Telma.*

A: Sim.

A: Como é teu nome?

R: R.

A: E teu nome?

V: V.

A: Tu vai quando para casa?

V: De mainha.

A: De mainha [risos] Que cor é esta que tu vai pintar? Tu não vai falar hoje não V? Então não vou levar você para a praia. Vai falar R? Fale. O que é isso que você está vendo? [mostra o livro]

R: O boi.

A: É? Qual o nome desse bicho?

R: *Missamini.*

A: Que fruta é essa?

R: *Mamana*

A: Muito bem, uma banana. Que bicho é esse?

R: É *papala.*

A: Tu gosta de banana? Que bichinho é esse que esta comendo a banana? É o urso, não é? O que o tá pegando?

R: A *mamana*.

A: Muito bem. O que é isso aqui.

R: A *fô*.

A: Sim, a FOLHA, não é? O que é isso?

R: Macaco.

A: E isso aqui? É o urso.

R: O *usso*.

A: Esse aqui?

R: A *foia*.

A: A árvore.

R: A *ávole*.

A: Que bicho é esse? Urubu, não é? E esse aqui?

R: *Minino*.

A: E esse? Esse é o menino e esse aqui?

R: O *usso*.

A: Muito bem, o urso e esse aqui? O leão, não é?

R: É.

A: Esse aqui?

R: A *foia*.

A: A grama. E o nome desse animalzinho? O leão.

R: Leão.

A: Quando você vir isso, já sabe que é um leão. E o outro do outro lado?

[chega uma professora da instituição] Professor**A:** e isso é um leão? É não, é um tigre.

A: Um tigre. [risos] Mas parece com o leão, não parece? Esse aqui é o urso.

R: *Ussso*.

A: Olha o urso, o menino, o lago, e isso aqui é o quê?

R: Uma *tasa*.

A: Muito bem, uma casa. Vai me dizendo o que tu tás vendo aí. Isso aqui o que é?

R: A *teleia*.

A: A sereia não, é uma menina.

R: Uma *minina*.

A: Olha V, que bichinho é esse?

V: O pinto.

A: O pinto? [risos] Não é o pinto não, é o passarinho.

V: *Passalinho*.

A: Não é o pinto não. E esse aqui?

R: *Catorro*.

A: Muito bem. R sabe de tudinho. E esse?

V: *Paiaço*.

A: Não é um palhaço não, é um homem.

V: *Home*.

A: Aqui é a coruja.

V: *Coluja*.

A: A menina.

V: *Minina*.

A: Esse aqui?

V: O *felefante*.

A: MUITO BEM!! O elefante. Esse aqui R.

R: Um *nato*.

A: Gato, diga.

R: *Nato*.

A: GATO.

R: *NATO.*

A: Que bichinho é esse? O guaxinim. O que tem debaixo dessa árvore?

R: Um *tavalo*.

A: Não, é um esquilo e esse é o Bambi. Que animal é esse? Ele vê sempre esse animal quando vai para o circo.

R: O *usso*.

A: É não, quando você vai para o circo vê logo ele. É o leão, esse sim é o leão, o outro era o tigre. E esse? Tu não conhece não? Que animal é esse?

V: Tá *dumindo*.

A: Que animal é esse?

V: *Catorro*.

A: É não, é o burro.

V: É o burro.

A: É. Que é isso.

R: *Relojo*.

A: Sim, é o relógio. E esse?

V: Pato.

A: O pato.

V: O pato.

A: E esse?

R: A *dalinha*.

A: Cadê a galinha? E esse aqui? O besouro, não é? O gafanhoto e o besouro. Aqui é o esquilo.

R: O *tarro*.

A: Sim, o carro. Quem está dentro do carro?

R: O *minino*.

A: Menino e menina. Vão para onde eles?

R: *Pateio*.

A: Para onde?

R: *Pateio*.

A: Passeio. [risos] E isso aqui o que é?

R: *Ávele*.

A: Sim, uma árvore. E isso aqui da árvore, o que é?

R: *Patalinho*.

A: Passarinho. E esse animal tu sabe? Uma tartaruga.

R: *Tataluga*.

A: Diz V, isso aqui, o que é? Tu leva para a praia.

R: A pipa.

A: Muito bem. Tá vendo V? R está mais sabido do que tu.

V: A *foia*.

A: É a flor, aqui é a folha e aqui a flor. Amanhã V vai se vestir de quê?

V: *Ropa da paia*.

A: Não, você amanhã não vai para a praia, amanhã é a sua festa e você vai se vestir como?

R: A *batola*. A *batola*. Telma, oia o *peixe*.

A: Estou vendo o peixe. R é mais sabido do que tu. Vai dançar o que na festa. Me diz o que tu está dançando.

R: Papai Noel.

A: Fala a música como é, canta.

R: *Patalinho canda*.

A: Diz V.

V: *Patalinho canda*.

A: Só isso, é não, canta. Vai cantando que vou ouvir. Como é o nome do tio do teu setor?

V: Mágico.

A: Vai fazer mágica amanhã? Tu gosta dele? Tu desenhasse o quê? Diz para mim. Uma pipa?

V: Pipa.

R: Malida. [aponta para o livro]

A: Tô vendo. Isso aqui é o quê?

R: Patinho.

A: Patinho. E isso?

R: *Dalinha*.

A: Muito bem. E isso?

R: *Tavalo*.

A: Carneiro.

R: *Taneilo*.

A: Muito bem, disse tudinho ele. O que é isso?

V: *Tavalo*.

A: E isso, carneiro, é?

R: *Taneilo*.

A: Isso o que é?

R: *Dalinha*.

A: Isso?

R: Patinho. O ôto Telma.

A: [pega outro livro] Aqui é o rei e a princesa.

R: *Pintesa*.

A: O Rei e o colega dele.

R: Tá *mumindo* ele.

A: Tá não. A casa, e isso?

R: *Pexe*.

A: Tu vai chamar tia Fernanda para vir para tua festa amanhã, convida ela. Tia Fernanda venha para minha esta amanhã, diga a ela.

R: A minha *etola* vai ter festa.

A: na tua escola vai ter festa também, mas tu não vai convidar tia apara vir para festa daqui, não? Chama ela. Amanhã...

R: Pa festa.

A: Para a festa de...

V: De *paiaço*.

A: De V, de R e todas as crianças. Vai ser linda a festa e você está convidada.

OBS: Não houve visitas à instituição no mês de janeiro, pois, como as crianças estavam em período de férias escolares, foram promovidas muitas atividades recreativas e, principalmente, passeios externos.

10º encontro: 11/02/2004

Participantes: R (5;6) e A¹⁷.

Duração: aproximadamente 20 minutos

Local: sala da Assistente Social.

A: Já começaram as tuas aulas? Já?

R: *Fazetê de lá*.

A: Já começaram as tuas aulas? Tu é que série agora? Alfabetização, diga.

R: *Altetitão*.

¹⁷ V não pôde participar porque estava na praia.

A: Não sei como ele faz alfabetização e ainda tem aula de reforço aqui.

R: O *tatorro*!! A *pada*! (apontando para o livro de histórias)

A: O que é isso aí?

R: É *tatorro*.

A: É um cachorro, é? E isso aqui? Que bichinho é esse?

R: *Lodo*.

A: É o lobo, muito bem. O lobo vai pegar quem?

R: A *minina*.

A: Sim. Esse aqui, é o quê?

R: O *lodo*.

A: Lobo, diga.

R: *Lodo*.

A: Vai, conta uma história para mim, quero ouvir.

R: O *Lodo*.

A: Qual o nome da tua professora da escola?

R: Tia ***Eda***.

A: Tia quem?

R: ***Eda***.

A: Tia Edna, né? Tu gosta dela?

R: *Goto*.

A: Ela é boa? Ela ensina o quê?

R: É eu, *entino*.

A: Tu gosta dela? Conta aí a historinha. O que tu tá vendo no livrinho?

R: Um ***métada***. Oh o ***métada***.

A: Sua madrinha vem lhe buscar? Como é o nome dela?

R: *Madinha*.

A: Ela tem nome? Como é o nome dela?

R: *Padinho*.

A: Como é o nome do teu padrinho?

R: Vem *mai tade*.

A: Teu padrinho te leva para onde?

R: Leva amanhã.

A: Leva para onde?

R: Pá *tada* da minha *padinha*.

A: E depois, ele não passeia contigo, te leva para praia, leva mais para onde? Para o shopping?

R: É.

A: Tu gosta? Vê o que no shopping?

R: Na *plaia*.

A: Na praia, tu vê o quê?

R: ***Tope***.

A: No shopping, tu passeia?

R: *Pada praia*.

A: Tu passeia com ele no shopping? Ele dá o que a tu?

R: Uma ***dlade***.

A: Uma o quê?

R: ***Dlade***.

A: Tu lancha no shopping?

R: É.

A: Lancha o quê?

R: Eu *lanto*, é ***letia***.

A: O quê?

R: ***Letia***.

A: É?

R: É.

A: Conta aí a historinha.

R: Uma *teleia*.

A: Quando você vai para o colégio, leva o quê?

R: A *bôta*.

A: Leva o que dentro da bolsa?

R: *Pá etola*.

A: Leva o que dentro da bolsa?

R: Amanhã.

A: Leva o caderno e o que mais? Tu escreve com o quê?

R: Lápis.

A: Ah sim. E o que mais? Leva o ... Como é o nome disso aqui? O livrinho de história, o caderno e o lápis. Diz o que tu leva?

R: *Taderno*, lápis

A: O que mais?

R: *Lédo dôl taderno*.

A: E na hora do lanche, tu lancha o quê?

R: Lá.

A: lancha o quê?

R: *Cumê*.

A: Eu sei, mas o lanche é o quê?

R: O *tatorro*. (aponta para o livro)

A: Lê aí a historinha.

R: O *home*, tá *tadendo ito* aqui, ó. O *minino*.

A: Qual o nome da tia que cuidou de você ontem à noite. Tia...

R: *Jatila*.

A: Qual é o nome?

R: Tia.

A: O nome? Não sabe não?

R: *Tela* dá em mim.

A: Tia Nita. Tu gosta dela? Tu gosta do teu padrinho?

R: A *puliça* fica *pêso*. (aponta para o livro de história)

A: Quem é essa?

R: A *minina*.

A: Sim, ela tá fazendo o quê? Tá aonde? Na janela.

R: Na *tanela*.

A: É.

R: *Pegô ête*. O *home*, *ête*.

A: Tu gosta de estudar? Gosta?

R: *Goto*.

A: Como é o nome da tua professora?

R: Tia *Eta*.

A: Tia Edna, sim. E a tia daqui.

R: Óia (mostra o livro)

A: Tô vendo.

R: É *talatita*.

A: Gostou da tuas férias? De ir para praia.

R: *Pla praia*.

A: Foi para Dois Irmãos. Tu visse em Dois Irmãos o que, quando tu fosse?

R: Vi o *bardo*.

A: Tinha um barco lá, foi?

R: Foi.
A: O que mais? Que bichinho você viu?
R: Viu o *pubalão*.
A: Foi, o que mais?
R: O *petinho*.
A: Foi? E depois?
R: *Vilô*.
A: Heim?
R: *Vilô um têche*.
A: Visse o macaco? Viu mais o quê?
R: *Matato Telidão* do dois.
A: Que bichinho é esse? (aponta para o livro)
R: O *bito*.
A: É o quê? O patinho?
R: É um *dato*.
A: É não, é um pato. E esse aí, é o quê? Um coelhinho?
R: É, *coeinho da pasca*.
A: Coelhinho varrendo a casa, que bichinho é esse?
R: Ó a *bulêta*.
A: A borboleta, é. O que mais? Tem passarinho na janela.
R: Ele é *patalinho*, esse *bulêta*.
A: É.
R: É *dal*. O bolo é na feta.
A: É na festa, sim. É a festa dos coelhinhos. É aniversário de quem?
R: De *cumê*.
A: Dos coelhinhos. O que é isso aqui?
R: A *arvole*.
A: De quê?
R: De Natal.
A: Muito bem.
R: De Papai Noel.
A: Isso aqui o que é.
R: *Levá o lito*.
A: O carro, não?
R: É.

11º encontro: 10/03/2004

Participantes: R (5;7), V (5;3) e A.

Duração: aproximadamente 30 minutos

Local: sala de aula da instituição.

R: *Lude mandô eu pegá dua bosa, Lude. A dalinha didicela bota um, bota doi... A dalinha didicela. Telepombes! O telepombe!!* (aponta, gritando para um livrinho dos Teletubes).

A: Você está bem comportado? Ficasse de castigo hoje? Não? Então tu tás um menino bom, não tás? Não tá? Fala. (dirige a pergunta a V)

R: *Óia telepombes, telepombes!!*

A: Fosse para o colégio hoje? Fizesse o que no colégio? (dirige a pergunta a V)

V: *Bicoito*.

A: Teve biscoito? Teve mais o quê?

R: Foi *Teloso!*

A: Foi Treloso, foi?
R: Assim: *Bicoito Teloso, qué comê bicoito.*
A: [risos] E depois?
V: Não é assim não! *Bicoito Teloso só Vitalela tem!*
A: Tu gosta de biscoito Treloso, é?
V: Gosto.
A: Quem te deu?
R: A *diletola*.
A: Foi?
V: Foi não.
A: Tu hoje estudasse o quê?
R: *Telepombes, Telepombes!*
V: *Telepombes! Telepombes!*
R e V: *Telepombes?*
V: Cadê *Telepombes?*
R: Óia *Telepombes*.
A: É não, esse é o elefante.
V: Esse é o *felefante!* Tá *dumindo*.
R: Tá *cumendo!*
A: R, qual foi a tarefinha de hoje?
R: Eu *binquei* lá.
A: Foi?
R: Foi.
A: Como foi a tarefa?
R: *Bincando* com ***data***.
A: Foi?
R: Foi.
A: Qual foi a tarefa tua? O que fizesse hoje na escola? Escrevesse não?
V: *Esqueveu*.
A: O que foi que tu escrevesse? Teu nome? Já sabes escreves teu nome?
V: *Qué pegá doi, é?* (fala dirigida a R que está pegando mais de um livro sobre a mesa).
Teleplombes!
A: Como é teu nome todinho? Tu sabe?
V: V Nóbrega.
A: Como é teu nome todinho R?
R: R.
A: De quê?
R: R ***Fela***.
A: Felix, é?
R: Eu vi *Telepombes!* Tchau... Tchau.
A: O que estás vendo aí no livrinho?
R: *Telepombes*.
A: Quantos são?
R: Um, *doi, tês*, sete.
A: Eu não acredito! Quantos são?
R: *Doi*.
A: Dois não, aqui, quantos são?
R: *Melelo, melelo, melelo*.
A: E roxo. Quantos são? Um...
R: *Dôi, tês*...
A: Dois só, aqui só tem dois.
R: *Dôi, dôi, dôi*.

A: Aqui só tem dois.
V: Aí tem *mai*.
R: *Dô*. Óia Telma [aponta para uma figura no livro]
V: Cadê?
R: *Telma*.
A: Sim, tô vendo.
V: Esse é *homo*.
R: Cadê?
V: Aqui. Esse não é *homo* não, é *mulé*.
R: [Tosse] *Tô tussindo*.
A: Tás doente, é.
R: Uma *êtela*.
A: É o sol.
R: O sol!
A: Não é estrela, é o sol.
R: Não é *êtela*, é o sol.
A: Olha V, sabe como é o nome desta bonequinha? Alice.
R e V: *Alithe*.
A: Como é o nome V?
V: *Alithe*.
A: Alice.
V: *Alithe*.
A: Aqui é o quê? Que bichinho é esse?
V: Ele *mode* eu.
A: Não. Que bicho é esse?
V: Ele pega o *delote*.
A: Qual é o nome desse animalzinho?
R: *Dato*!
A: Não. Como é o nome desse bichinho? Eu não acredito!
V: *DATOO!!*
A: É um coelho V.
V: *Coelo*.
A: O que é isso aqui?
V: É o *negoço* de *pô* no cabelo.
A: É não, é uma flor com um sol.
V: *Fô* com sol.
A: Esse aqui, que bichinho é esse?
R: A *buleta*!
A: É não [risos]. É o besouro.
R: *Besolo*.
V: Ele *mode* eu.
R: E essa?
A: Qual o nome dessa boneca V, eu te disse, qual é o nome?
V: [silêncio]
A: Alice!
R: Alice.
A: Tás ruim de memória, heim!?
R: Eu acertei!
V: Alice!
A: Qual o nome desse bichinho?
R: O *dato*!
A: O gato, muito bem! R acertou.

V: O gato.
A: Nem gato tu conhece V? Eu não acredito.
V: É Alice.
A: Alice. Esse aqui é o quê?
R: *Tuelho da Pasca*.
A: É o coelho, muito bem! R é o mais sabido.
V: Alice.
R: O *dato*.
A: Qual o nome desse bicho?
V: Alice.
A: É o dinossauro.
V: *Dinossaulo*.
R: O *taulo*.
A: Olha o jacaré! É o jacaré R.
R: *Datalé*.
V: Ele morde eu.
R: *Datalé mode* eu não.
V: Esse nome é qual?
R: *Datalé* é bunito.
R: *Datalé* é bunito.
R: Ó o carro *Bitente*! (aponta para um caminham de brinquedo)
V: O carro!
A: V venha cá! Não pode bulir nisso não! Venha cá, olha a onça.
V: Quero *bôsa*.
A: A bolsa está com sua tia, está guardada. Vamos ver o bichinho.
V: O *catorro*.
A: O tigre.
V: O *trigue*.
A: O leão.
V e R: Leão!
R: Eu *atertei*.
R: Eu sou de Penha.
V: E esse?
A: Leão.
V: Leão. Isso é o quê Telma?
R: Pato, a *flô*, *tavalo*, *tigue*.
V: Isso é o quê? Isso canta? (aponta para o gravador)
A: Canta.
A: O tigre.
V: Ele *mode* eu.
R: *Mode* eu não, ele é *bunito*. Ele é *bunito*.
V: Acabo!
A: O burrinho.
V: *Mode* eu.
A: Morde não.
V: O carro!
R: O *matato*, o *matato*, o *matato*!
A: Qual o nome desse menino?
V: *Pilulito*.
R: O *matato*, O *MATATO*!
A: Olha, R conhece os bichinhos.
R: O *matato*.

A: O tigre.
V: *Tigue, TIGUE*. Tia *quelo* minha *bôsa*.
A: Espera V. Olha esse como é lindo.
R: É *dato*.
V: É *dato*, ele me morde.
R: Ele *mode* eu não.
A: Olha o bichinho na floresta. Olha o burrinho. Olha esse que lindo! Como é o nome desse animal.
V: O macaco.
A: Muito bem!
R: A *buleta*! A *buleta*!
V: O macaco.
R: O pato, o pato, o pato, o pato, o pato, o pato.
V: Tá mordendo.
A: Tá mordendo nada.
R: Nem *mode* eu.
A: O tigre.
V: *Trigue*.
R: A lua.
A: Que bicho é esse?
V: *Patalinho*.
A: A ema.
V: Ema.
A: O homem.
V: O *home*.
R: *Matato* pegô o *home*.
V: É *Robeto*!
A: Roberto é o servente daqui. Parece com Roberto é?
V: *Palece*.
A: O patinho Feio, olha. Como é o nome do patinho?
R: Patinho!
A: Não, é Feio. Olha qué patinho!
V: É muito de patinho!
A: Olha a mãe, os filhinhos.
V: O chapéu. Tem muito!
A: O que a pata tem na cabeça?
V: É dá *paia*, o *papéu*.
R: Não, é a *paia* de *picina*.
A: Cachinhos de ouro.
V: *Catinho*.
A: O nome da história é Cachinhos de Ouro porque a menina tem um monte de cachinhos dourados.
R: Ó um *metadá*! Um *metadá*, um *metáda*! (aponta para figura de um médico)
A: O quê?
R: Um *metadá*! Tem *dua pota*! Tá bom, tá bom, tá bom! Toma *Bitente*! *BITENTE*! Vô vê *Tepombes*! *Pô*!
A: Olha o elefante. Veja a historinha do elefante. Olha o lacinho da elefanta. O gatinho. O sapo. O que é isso?
V: A mão.
A: A mão?
V: O pé.
A: Ah, sim!
R: O pé.
A: Quem deu isso para você R? (pergunta sobre uma máscara de coração que R estava na cabeça)

R: Na *tala* de *Inada*.

A: Como?

V: Inalda.

A: Ah! Inalda lhe deu, foi? Vou perguntar a ela.

V: *Telepombes!* Tchau, *Pô*, tchau, *Pô*, tchau, *Pô*.

A: Que bichinho é esse?

R: Pato!

A: Olha, R sabe mais do que tu.

V: *Ati óia*.

12º encontro: 24/03/2004

Participantes: R (5;8), V (5;4) e A.

Duração: aproximadamente 20 minutos

Local: sala de aula da instituição.

A: Vamos falar sobre o que hoje, V? O que foi que você viu hoje no colégio? Tu não fosse hoje para o colégio? Qual o nome da tua escola?

R: *Bicoito Teloso!*

A: Teve hoje no colégio, foi?

R: Foi, o *matarrão!*

A: Qual o nome do seu colégio? Você sabe o nome do seu colégio. Van...

R e V: Lins.

A: Van Lins, muito bem! O que foi que tu fizesse hoje no colégio, R?

R: Um assim oh. (faz o gesto de escrever com a mão sobre a mesa)

A: Tu escrevesse o quê? O que foi que a tia falou hoje? Qual foi o assunto de lá?

R: *Atúcar* e *matarrão!*

A: Falou mais o quê? O que foi V que a tua tia falou hoje no colégio? Tu não fosse hoje para o colégio?

V: Fui *pá* sala não.

A: Fosse para sala hoje não? Ficasse aonde?

V: No colégio.

A: Sim.

R: Na *etola*.

A: Quando tu chegasse na escola a professora passou o quê? Ela pediu para tu escrever o quê? Tu não faz nada lá não?

R: Eu sei, *óia*, *óia*, *óia* aqui (mostra o livro de história a Telma).

A: Diz para mim o que tu fizesse.

R: *Óia*, *óia*, *óia*, *tái*, *tái*, *tái*, V o nome, o nome (bate com a mão na mesa)

A: Diz V, fizesse o quê? Olha, sabe o que R fez na escola hoje? Ele pintou o nome dele. Pintou o nome dele.

R: Eu num pinte não. O *home*.

A: Ele fez o homem e pintou.

R: Minha mão. Oh a *pulita*, a *pulita*, a *pulita!*

A: Eu quero saber o que você fez hoje na sala de aula senão não vai ganhar pirulito.

V: Cadê?

A: Vai dizer, o que você fez hoje no colégio? Essa professora não faz nada não na sala de aula? Faz o quê?

R: *Pintá* o nome.

A: Sim, pintar o nome. Pintar não, cobrir o nome.

R: *Cubri*.

A: E depois, fez o quê? Diz V, fizesse o quê? Tu sabe escrever teu nome? Tu não fala não é?

R: Eu sei!

V: Liga (aponta para o gravador)

R: Meu *vavalo*! Ói meu *vavalo*. Corre meu *vavalo*, corre. Òi o outro, tem muito *vavalo*, muito, pocotó, pocotó, pocotó.

A: V você é mudo? R fala tudo e você fica mudo.

V: O Papai Noel.

R: Papai Noel!

A: O Papai Noel? Já?

V: E ele vem de noite.

R: Vou *ganhá* presente! Eu vi Papai Noel!

A: Eu só vejo Papai Noel em dezembro. Tu viu quando.

V: Dá presente!

A: Não era Papai Noel, a gente vai entrar na semana de quê?

V: Manhã.

R: MANHÃ!

A: Da Páscoa V.

R: Da *CÁSCOA*!

A: É o coelhinho da Páscoa, a gente vai ver o coelhinho. Papai Noel é em dezembro. A tia falou da Páscoa?

R: Falou.

A: Falou o quê?

R: Coelhinho da *Cáscoa* me *tôxe pesentinho* de *plesente* Papai Noel. (falou cantando no ritmo da música “coelhinho da Páscoa que trazes para mim? Um ovo, dois ovos, três ovos assim...”)

A: É o coelhinho, canta a música do coelhinho. Papai Noel é em dezembro.

V: Coelhinho da *Cáscoa* me dá *pesente*. (em ritmo da música)

R: Coelhinho da *Cáscoa*...

A: Que trouxe pra mim, um ovo, dois ovos ... canta

R: Também!

A: Vai, canta agora V.

V: Coelhinho da *Cáscoa* me dá presente.

A: Aprende a musiquinha do coelhinho, vamos lá...

R: Coelhinho da *Cáscoa*...

V: Me dá. (pega uns livrinhos de história)

R: Não! Tudo é meu, é meu, é meu.

V: T vai *levá pá* onde?

R: Ói tia! Um, *dôs, tês*, DEZ.

V: Coloca aqui, coloca aqui, coloca aqui.

A: Que bichinho é esse V?

V: Qual?

A: Que bichinho é esse R?

R: Um *usso*.

A: Que bichinho é esse R? Eu não acredito!

R: É *dato*!

A: Muito bem!

V: É gato!

A: Aprendeu, foi? E esse aqui? Pa...

R: *Passalinho*!

V: Passarinho.

A: Olha o coelhinho.

R: *Cuelhinho* da *Pasca*.

V: Papai Noel!

A: Esse boneco está empinando o que, R?

V: Papai Noel.

A: Não, ele tá empinando o quê?

R: A pipa.

A: Muito bem! Tu nem conhece.

V: A pipa.

A: Agora, não é?

R: O *tem*, *MALUTO*, o *tem*, *MALUTO*, o *tem*, *MALUTO*.

V: C-A-L-A A B-O-C-A!

R: O *TEM*, *MALUTO*, o *TEM*, *MALUTO*, o *TEM*, *MALUTO*.

V: O *VILADOR*, O *VILADOR*, O *VILADOR*!

A: Canta a música do coelhinho.

R: *Cuelhinho* da *Pasca* me deu o ovo de Natal.

A: Da Páscoa.

R: Pula *papo*, pula *papo*, ó o *outo*, pula *papo*.

A: Esse não é o sapo, é o jacaré.

R: *Datalé*. E esse?

A: O sapo.

R: O *papo*.

A: E esse aqui.

R: Patinho.

A: Muito bem!

R: Óia *Telma*.

A: O Rei e a Rainha. Essa é a história de Cinderela.

R: *Cindelela*.

A: Olha a bruxa malvada.

R: A *seleia*.

A: É não, é Cinderela. Olha o espelho mágico.

R: *Bichu* Papão.

A: Olha o cavalo da Cinderela.

R: É *tavallo*. Papai Noel tem isso. V, óia.

A: Cinderela e o príncipe, a bruxa malvada e as filhas dela.

R: Ó *tatalina*, o *tem maluto*, levando a *buxa*.

A: Esse é o espelho mágico, olha a bruxa aparecendo no espelho mágico. Cinderela, olha a bruxa malvada.

V: Vô dá nela. (bate no livro, na gravura da bruxa).

R: Dá nela não, ela é *bozinha*.

A: Olha Cinderela.

V: Vô dá nela.

A: Não, Cinderela é boa. Quem é essa?

R: *Minina* chata.

A: Não, Cinderela.

R: Olha *Telma*, vô *rumá*. (pega os livros e começa a guardá-los)

V: Quem é essa?

A: A bruxa malvada. Que bichinho é esse?

V: Bicho.

R: *Tatorro*.

A: É não.

R: O *dato*.

A: É o ratinho.

V: O violão!

A: Cadê o violão?

V: Aqui.
A: É não, é a chave. Que diferença! Isso é violão V? Eu não acredito!
R: É não, é a *tave*.
A: Que bicho é esse.
R: O *dato*.
A: Que bicho é esse.
R: O *papo*.
A: Muito bem, o sapo.
V: O sapo.
A: E esse?
V: Pipa.
A: Isso é uma pipa?
R: *Datalé!*
A: Muito bem, o jacaré. V não conhece nem o jacaré.
V: *Jacalé* e o patinho.
A: Sim, muito bem! Fosse para praia hoje? Tu sabe nadar?
R: *Sabo*.
A: Que bichinho é esse?
R: Pato.
A: Quantos patinhos têm aqui?
V: *Tlês*.
A: Muito bem. Conta R.
R: Um, *dôs*, *tês*.
A: Isso é o quê?
V: *Árvole*.
A: Muito bem! E essa?
V: *Árvole*.
M: Não, essa é a árvore, e essa?
V: *Flô*.
A: Muito bem. Que bichinho é esse.
R: O *papo*.
A: Não.
R: É *ôto papo*.
A: Não, é o jacaré.
R: *Datalé*.

13º encontro: 23/04/2004

Participantes: R (5;9), V (5;5) e A.

Duração: aproximadamente 15 minutos

Local: sala de aula da instituição.

A: O que foi R que tu fizesse Na Páscoa?
R: “Coelhinho da *Cáscoa* que traz págua mim...”
A: O que foi que tu fizesse na Páscoa?
V: Comeu o ovo.
A: Ovo de Páscoa! Tu não ganhou? A tia deu?
R: Coelhinho da *Cáscoa*!
A: O que foi mais que vocês teve na escola?
V: *Biscoto Teloso*!

A: Não teve ovo também?

R: “*Biscoto Teloso* tem *mitamina* tem, *molango*, chocolate, doce de *lete...*”

A: Vocês foram para o teatro, na Páscoa? Levaram tu para o teatro?

R: Foi minha *padinha* levô.

A: E tu V, foi para o teatro? Tua Páscoa foi boa? Conta o que tu fizesse.

R: Teve *ala pá* mim não!

A: Teve não, não foi?

R: Minha *tetola totitô tá* assim (cara de doente).

A: Foi?

V: Aí ela foi **pu** médico.

R: Aí ela morreu.

A: Tua professora! Que história é essa R?

R: Ela morreu, minha *tetola*.

A: Foi V, foi?

R: V, a minha *tetola* morreu nu foi?

A: Quem levou tu para o teatro?

R: Minha *padinha*.

A: Foi? Sua madrinha.

R: Foi Papai Noeell.

A: Não, Papai Noel não. É a Páscoa, é o coelhinho.

R: Eu vi Papai Noeell.

A: É não é o coelhinho.

V: Eu vi Papai Noel no avião.

A: Papai Noel é em dezembro, a gente está na Páscoa.

V: Ali tem *livo*.

A: Tem, mas hoje não vai ver livro não, hoje vamos apenas conversar, conversa aí. Ganhasse o que da Páscoa? Ganhasse ovo.

R: Ganhei ovo.

A: Ganhasse ovo de Páscoa?

R: Fooii.

V: Eu ganhei não. *Garaná*.

A: Guaraná, ganhou ovo, passeou. Qual o tamanho do ovo da Páscoa que tu ganhou R?

R: Foi *teulhinho* da *Cáscoa* tia!

A: Tu tem quantos anos?

V: Num sei.

R: tenho assim oh. (mostra a mão aberta)

A: Assim têm quantos?

R: Dez.

A: Dez?!

R: *Teulhinho* da *Pasca...*

R: Aqui tem *pia*? (aponta para o gravador)

Investigador**A:** Tem pilha.

R: É ati, é?

Investigadora**:** É.

R: Oh a *ema* tia (aponta para o gravador).

A: Ema?!

R: A *ema* tia, a *ema mitati*.

A: [risos] vai R, conversa com a tia.

R: Papai Noel, *teulhinho* da *Pasca*.

A: Fosse para casa da tua madrinha e ela deu o que a tu?

V: Óia a tia no Colégio. (aponta para uma das professoras)

A: Tu gosta de fazer o que no Colégio V?

V: *Fazê nada. A tetessora num deixa eu, eu, eu, ninguém bincá no Colégio.*

A: Mas Colégio é lugar de estudar.

V: No colégio Van Lins, aqui não, lá na Casa de Carolina.

R: Aqui é Casa de Calol.

V: Casa de Calol.

A: Vai V. O que teve de Páscoa no Colégio?

V: Teve não.

A: Teve sim. Diga para a tia o que teve na festinha da Páscoa aqui da Casa de Carolina. O que foi a festa?

V: *Biscoto.*

A: Não só fale em comida não. Teve apresentação, não foi R? O que foi que as meninas apresentou aqui?

R: *Teulhinho da Pasca.*

V: *Garaná, teve garaná, garaná, GARANÁ.*

A: A festinha foi falando sobre? Cristo. Falou o que na peça?

R: Papai Noel.

A: Da Páscoa. Tu gostou da festa?

R: Gostô.

14º encontro: 05/05/2004

Participantes: R (5;9), V (5;5) e A.

Duração: aproximadamente 20 minutos

Local: sala de aula da instituição.

A: Vamos conversar? Fizesse o que na escola hoje V?

V: Biscoito, biscoito, biscoito.

A: Eu não já disse que não é para ficar falando de comida? Quero saber o que foi que você aprendeu?

V: *Suto e sopa.*

A: Tu só pensa em comida, V? Aprendesse o quê?

V: Nada.

A: Tu se comporta na praia R?

R: Comporto.

A: Como é o nome da tua madrinha?

R: *Padinha.*

A: O nome dela. Ela não tem nome não, é?

R: Tem.

A: Como é o nome dela?

R: *Padinho e padinha.*

A: O nome dela?

R: *PADINHA!*

V: *PADINHA!*

R: *Minha padinha!*

A: Como é o nome da tua mãe?

R: É Mila e minha *padinha* é meu tio *medito*.

A: Qual é nome do teu pai?

R: Tito.

A: [Risos]

V: Tito?

A: Qual o nome da tua mãe, V?

V: Tem não. Mainha.

A: E o nome dela, tem nome não, é?

V: É mainha.

A: E o nome dela?

V: Mainha.

A: E teu pai?

V: Num vem mais não.

A: Vem mais não?

V: [Começa a balançar um balde plástico com peças também de plástico dentro, fazendo muito barulho]

A: Não faz isso não porque com o barulho não vai dá para a tia te ouvir.

R: É meu, é meu! *Deita* aí!

V: Tava aí não.

R: TAVA.

V: Você vai *tilá*.

A: Deixa isso aí e venha cá.

V: Meu não V.

A: É, seu nome é V. Você tá bem comportado?

V: Tá.

A: Então sente. R é comportado?

V: Não.

R: Ele num *sentô* não.

A: Mas você é, não é R. Canta uma música agora.

R: Ô Papai, ô Papai, ô Papai Noel.

V: Papai Noel me deu presente.

R e V: Ô Papai, ô Papai, ô Papai Noel.

R: Que me deu *plesente*.

V: Que me deu presente.

R: *Me mite* não!

V: *Mito*. Eu dole.

R: Tia Malita, tia Malita!

A: Vem cá V, assim tu não vai para a praia. Tu não se comporta nem um instantinho para conversar com a tia. Vai conversa. Fala sobre a festa de 15 anos que tu fosse. Qual o nome da menina? Conta, tu se aprontô...

R: Eu fui pá *plaia*.

A: Conta da festa da menina dos 15 anos.

V: De quem?

A: Como é o nome dela?

V: Sei não.

A: Tu não sabe o nome dela? A tua colega que fez 15 anos.

R: Eu *sabo*!

A: O nome da menina da festa que vocês foram aqui na Casa de Carolina.

V: De quem?

R: De Papai Noel.

V: De Papai Noel, foi?

A: Não, nada de Papai Noel, foi os 15 anos da menina.

R: Leonai.

A: Muito bem, olha aí, Leonai.

V: Leonai.

A: Diz aí que tu tava todo bonito. Comeu o quê? Salgadinho, guaraná.

V: *Garaná*.

R: Aí! Vai morder. [coloca a mão na boca de um macaco de pelúcia que tinha na sala]

V: Aí, aí, aí, aí.
R: Aí, aí, aí.
V: [pega flores que estavam sobre a mesa e as coloca na cabeça]
R: Vou *pegá* sua flor todinha. [pega as flores de V]. *Botá* na boca, *botá* na boca. [coloca as flores dentro da boca do macaco]
A: O que foi que a menina cantou na festa?
V: Leonai.
A: O que foi que Leonai cantou na festa?
V: Papai Noel que meu presente.
R: Comê *foia* de *matato*!
A: Vem V.
R: Comeu!
V: *Cheu* vê.
A: Como é o nome do teu irmão, V?
V: Sei não. Alexandro *Nobega*, V *Nobega*, Alexandro *Nobega*, V *Nobega*.
A: E o teu R?
V: R *Nobega*.
R: R Miné da Siva.
R: *Vô butá* na boca do *matato*, na boca do *matato*. [pega as flores de V mais uma vez]
V: Mandeí *pegá* o meu R? Mandeí *pegá*.
R: Peguei não.
V: Pegô.
R: *Matato tumeu, tumeu*!
V: Mandeí *pegá* o meu!
R: Tava *ati*.
V: [retira as flores da boca do macaco]
R: *Etá, etá, etá*. Macaco vai *tomê* a tua *foia*.
V: E daí?
R: *Né matato*?
A: Vem cá V. Senta R.
V: Ei, mandei *pegá* dois meu?
A: Se vocês não sentarem não vão para a praia.
R: Eu *vô* pala *plaiá*.
V: Eu também.
A: Então senta.
R: *Balata, balata, balata*! [mexe em uma barata morta no chão]
A: Deixa isso ao que é micróbio. Deixa aí que está morta. Vem R. DEIXA ISSO AÍ R! Eles hoje estão virado. Daqui a pouco a tia vai buscar vocês para virem aqui para sala de aula. Olha o nome de vocês no quadro. Olha, V.
R: Meu em *tima*, óia.
V: O meu aqui.
A: Mentira, esse é o de R, você não conhece seu nome. R já conhece o nome dele, V não. V não sabe nem como é o nome dele porque na escola ele só faz brincar. Seu nome é esse em baixo.
V: Eu sei. [V sai correndo da sala]

15º encontro: 19/05/2004

Participantes: R (5;10), V (5;6) e A.

Duração: aproximadamente 20 minutos

Local: sala de aula da instituição.

A: V, você vai fazer hoje o quê?

V: *Pintá*.

A: Você está gostando do Infantil 3? Você foi para o Infantil 3 e está gostando de lá? (V tinha passado do Infantil 2 para o 3)

V: [Não responde]

A: Como é o nome das suas tias agora?

V: Aldenice e tio Mario.

A: Sim, você está comportado?

V: Oh, R *quebô* e lápis.

A: Foi? Tem nada não.

R: Foi eu não!

A: Você ta comportado no três?

V: Tô.

A: Como é meu nome?

R: *Telma*!

V: Ele é lá de cima.

A: É, R está lá em cima porque está doentinho, não é R? Ele ta na triagem.

R: *Vô tazê uma etêla do tadê, uma etêla do tadê! Me dá esse pepel.*

A: Esse papel é de V.

R: Tu me dá V, me dá.

A: R vai embora quando?

R: *Madinha*.

A: É, a sua madrinha vai lhe levar. Vai se embora com a madrinha. Onde é que ela mora.

R: Ele mora na minha casa.

A: Onde é o lugar que ela mora? Em Boa viagem? É?

R: É.

A: Como é o nome dela?

R: *Madinha*. Esse é meu *livu*.

A: Como é o nome desse bichinho.

V: *Bitinho*.

A: É o dinossauro V.

V: *Dinossau, dinossau, dinossau, dinossau* [ficou folheando o livro rapidamente]

A: Esse é o quê?

V: O *pête*.

A: Não, é tartaruga.

V: *Tataluga*.

A: Esse aqui, como é nome desse bichinho aqui?

V: *Bitinho*.

A: Esse.

V: *Bitinho*.

A: Mas como é o nome dele? É uma...cobra.

V: *Cobla*.

A: E esse?

R: *Cobla*.

A: Esse não, é o jacaré.

V: É o *Jacalé*.

R: Ehh! Ehh!

V: Oh, *Telma*.

A: Isso é o quê? Menininhos.

V: Menininho.

A: Tu conhece as letras? Que letra é essa? Essa é a letrinha "A", veja aqui para aprender.

V: *Letinha* "A".

R: E esse, tia. Acabou!! É meu, meu.

A: Fale sobre o seu. R, estás indo para o colégio?

R: Tá.

A: Estás indo? Tu não estás doente?

R: Tá. Acabo, vou *levá pá* minha *ecola*!

A: Como é o nome da tua professora?

V: É *Lude*.

A: Muito bem, e tu estava fazendo o que lá?

V: *Blintando*.

A: Certo.

R: Oh V, oh o *tarro*.

A: O que é isso?

R: O *tarro*, o *tarro*.

A: Olha aqui a menina e o menino, eles estão fazendo o quê?

R: Pintando.

A: Muito bem, eles estão pintando. Estão pintando com o quê.

V: Essa aqui, essa aqui.

A: Com o lápis V.

V: O lápis.

A: Pinta com o lápis.

V: Pinta com o lápis.

R: A gente vai pá paia. Oh tia *qui* a paia, foi lá pá paia.

A: Como é o nome da tua mãe?

V: Minha mãe.

A: Como é o nome dela, ela tem nome?

V: É mainha.

A: A mãe dele nunca vem.

R: Foi eu. Uma *histola*, uma vez. R, você vai embora quando?

R: Manhã.

A: Vai deixar a tia?

R: Vai.

A: V vai amanhã para a escola?

V: Vai.

R: Ele não é da *ecola* não!

A: É, da salinha de tia Lurde. O que é isso aqui?

R: Patinho, patinho, pato.

A: Isso aqui é um pato?

R: É.

A: Isso aqui tudinho, dos pés a cabeça, é um pato? Um pato?

R: A *foia*.

A: Não é nada de folha, isso aqui é uma menina e isso aqui é um menino.

R: *Minino*.

A: A folha está aqui, mas eu não estava apontando para a folha.

R: Um menino.

A: Está mostrando o corpo dele. Isso aqui é a turminha da? A Turminha da Mônica. A Mônica está fazendo o que aqui?

R: *Durmindo*.

A: Sim, muito bem. E aqui?

R: *Durmindo*.

A: Não isso aqui não é cama não. Ela está aonde aqui?

R: Na *tama*.

A: Não, é um campinho.

R: Tá na *tama*.

A: A tinta.

R: Ui, V tá *tolando*. [V sai da sala chorando porque escuta que algumas crianças foram para a praia]

A: Esses meninos estão no campo fazendo o quê?

R: A bola.

A: Sim, muito bem.

R: O *tarro*, o *tarro* andando.

[V volta] **A:** Fique aqui no meu colo que depois tia leva você, eu gosto muito de você meu queridinho, não chore que eu vou te levar para a praia com tio Lulão. Tia vai levar você, não precisa chorar. Tu vai ser um menino bom, comportado nota dez?

V: Vô.

A: Sabe quem é essa? Que bichinho é esse, um di...

V: *Dinossau*.

A: Aqui é a cabeça dele e esse aqui é o filhinho dele.

R: O filhinho dele.

[V continua chorando e o diálogo é encerrado]

16º encontro: 02/06/2004

Participantes: R (6) e A¹⁸.

Duração: aproximadamente 20 minutos

Local: sala de aula.

R: Saci *Telelê* (R aponta para Chapeuzinho Vermelho em um livro de história que estava sobre a mesa)

A: Esse não é o Saci Pererê. O que é isso?

A: Isso aqui é o quê?

R: Não responde.

A: O livro...

R: O *livlo*.

A: De quê? De história.

R: De *histola*.

A: Essa história está falando de quê? Essa historinha está falando sobre o quê? Olhe para aqui, olhe. Chapeuzinho Vermelho.

R: *Tapeuzinho Dermalho*.

A: Tu gosta da historinha de Chapeuzinho Vermelho? Então conta aí a história.

R: *Tapeuzinho Dermalho*.

R: É. *Quelo ête* (aponta para um outro livro)

A: Dinossauro, não é?

R: É.

A: Dinossauro.

R: A *cobla*.

A: A cobra. Sim. E esse aqui é qual? Tartaruga, não é?

R: *Tataluda*.

A: E esse?

R: A *poba*.

A: E o de cima? Tatu, é?

R: Tatu.

¹⁸ V não pôde participar porque estava na praia.

A: E esse?

R: *Patalinho*.

A: É não.

R: Patinho.

A: É não.

R: O *pêtcche*. *Buleta*

A: É o besouro.

R: *Besolo*. *Quebô a tabeça dele*.

A: Tá vendo o dinossauro? Um bocado de dinossauros. Olha esse, (aponta para outro livro) para colorir.

R: *Pala tololir*. *A vata*. É *pá pintá ête*. *Ête uto pintô*. A bola, ele tá de lado. E *ête tanta*.

A: O que é esse aí?

R: A *burleta*.

A: A borboleta. E esse bicho sentado?

R: O *uto*.

A: O urso, sim. De lado do urso, tem o quê?

R: A *plô*.

A: Sim, o que tem aí?

R: O *pêcthe*.

A: perto do peixe tem o quê?

R: De *marrá*, na porta.

A: Isso aqui?

R: A lua.

A: É o sol.

R: A lua.

A: O sol.

R: O *tol*.

A: O urso está dentro de quê.

R: Dá *rôpa*.

A: Do barco.

R: A *burleta*, o *ôto*, a *burleta*. Tá no **telepope**.

A: É o helicóptero.

A: Tá dentro de que o ursinho?

R: Do *vião*. **Betô** ele.

A: Perto do urso tem o quê? Tá tocando o quê?

R: É **tedatodetotá**.

A: É, ele tá tocando o quê?

R: Tá *todando*.

A: Tocando o quê?

R: **Velem**.

A: O quê/

R: **Velem**.

A: Violão.

R: Violão.

A: Certo.

A: Qual é a música que ele tá cantando?

R: Ele tá *dento da cada*.

A: É, perto do urso tem o quê?

R: **Natalo**.

A: Que bichinho é? Cavalo.

R: *Tavalo*.

A: E esse?

R: Patinho.

A: É não. O que bota ovo?

R: **Palatol.**

A: Que bota ovo? A galinha.

R: *Dalinha*. O *uto*.

A: Sim, o urso tá colocando comida para quem?

R: *Dalinha*.

A: Tá colocando o quê? Milho, diga.

R: *Mio*. Tá na bola.

A: É. Perto do urso tem o quê?

R: ***Dodô, de malala.***

A: Qual a cor da camisa do urso?

R: A *tor*.

A: A camisa, qual a cor? Ele não sabe nenhuma cor.

R: O *baco*, o *pêtche*.

A: Que cor é o peixe.

R: Na água. A bola.

A: Que cores são as bolinhas?

R: O *paiaço*.

A: Que cor?

R: *Zul*.

A: Azul, muito bem. E o avião?

R: ***Pelepope.***

A: É o helicóptero, mas de que cor?

R: *Zul*.

A: É não, é branco.

R: *Tlatô*

A: Que cor é o carro?

R: É *tlatô*.

A: Que cor é o trator.

R: Carro. A roda. ***Anamanhabidu.***

A: É amarelo açaor da roda. Amarelo. Mostra a cor amarela.

R: Aqui.

A: Muito bem. E a cor vermelha?

R: (aponta)

A: Essa é amarela.

R: A *puliça*!!

A: Vai prender quem?

R: O *minino*.

A: que cor é o chapéu da polícia?

R: *Zul*.

A: Muito bem! Ele sabe a cor azul