UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
MESTRADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Eva Rozental de Brito Lemos

**Aquisição da linguagem e contexto escolar:
levantamento de questões sobre a interpretação do
professor**

Recife
2004

Eva Rozental de Brito Lemos

**Aquisição da linguagem e contexto escolar:
levantamento de questões sobre a interpretação do
professor**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva
Orientadora: Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho

Recife
2004

Lemos, Eva Rozental de Brito

Aquisição da linguagem e contexto escolar : levantamento de questões sobre a interpretação do professor / Eva Rozental de Brito Lemos. - Recife : O Autor, 2004.

170 folhas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2004.

Inclui bibliografia e anexo.

1. Psicologia cognitiva. 2. Linguagem – Aquisição – Relação professor/aluno. 3. Estruturalismo sócio-interacionista (Aquisição de conhecimentos). I. Título.

**159.9:81'232 CDU (2.ed.)
155.413 CDD (21.ed.)**

**UFPE
BC2004-340**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Eva Rozental de Brito Lemos

Aquisição da Linguagem e Contexto Escolar: levantamento de questões sobre a interpretação do professor.

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: 24 de março de 2004

Banca Examinadora

Profa. Dra.: Glória Maria Monteiro de Carvalho

Instituição: U.F.PE

Assinatura: Glória Cavello

Profa. Dra.: Marília Ana de Moura Viana

Instituição: UNICAP

Assinatura: Marília Ana

Prof. Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira

Instituição: U.F.PE

Assinatura: Luciano Meira

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por tudo que tem feito em minha vida, pela luz que deixa brilhar e por ter me carregado tantas vezes no braço, mesmo quando pensava estar só. Obrigada, Senhor, por me acompanhar e não me deixar sucumbir nos momentos mais difíceis. Agradeço-te, também, por mostrar-me caminhos que jamais pensaria em percorrer.

Aos **meus pais**. Minha **mãe** que com muita luta me manteve estudando, me mostrando sempre que o amor, a paciência, a humildade e a dignidade são valores essenciais em nossa existência. Ao meu **pai**, agradeço pelo seu amor e por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor a cada dia. Serei sempre grata por poder contar com vocês. Saber que existe alguém que acredita na sua capacidade, vibra com suas vitórias e sofre diante de suas derrotas, é ter um porto seguro, fonte de toda renovação.

Ao meu marido, amigo de todas as horas **Marcos**, acima de tudo pela paciência que teve com as minhas ausências, que foram tantas. O seu amor, apoio e confiança foram fundamentais para que eu seguisse em frente e hoje pudesse concluir mais uma etapa.

A **Glória Carvalho**, minha orientadora, pela competência, dedicação e paciência com que conduziu toda a minha orientação. Sua disponibilidade foi um marco na possibilidade da construção desta dissertação. Obrigada Glória, por ter acreditado que nós duas seríamos capazes de dar um primeiro passo nesta investigação, obrigada, também, por ter confiado na minha capacidade de desenvolver este trabalho, ajudando nas inúmeras dúvidas, lendo e relendo cada capítulo, sugerindo correções.

A **Adélia Piquet**, minha amiga e orientadora do estágio em Psicologia Escolar, que me mostrou um caminho maravilhoso e desafiador a ser percorrido. Seu sorriso e competência, no trabalho com a psicologia, me levaram a elaborar a questão para esta dissertação. Através de você eu pude me encontrar com aquelas crianças, com a professora e com o ambiente escolar.

A **Jessi, Juju, Kelly e Cyrlene**, por serem crianças maravilhosas, por terem florido minha vida e me possibilitarem o encontro com um mundo mais bonito. Obrigada pequenas, pelos sorrisos, abraços, declarações de amor, enfim, pelo “titia” que sempre me inspira.

A **escola**, a **professora** e as **crianças**, por acreditarem no meu trabalho e permitirem a realização deste estudo. Agradeço, principalmente, a professora e as crianças por possibilitar-me acompanhá-las durante um ano letivo, aprendendo com elas.

Aos meus irmãos, pela força e pela confiança depositadas em mim, pelas brincadeiras quando crianças, pelos passeios e pelas conversas de adultos, enfim, por existirem.

As amigas desde a graduação, e as amigas do Mestrado, **Maristela, Catharina, Kalyne, Márcia, Zebina, Juliana**, pois, apesar dos nossos desencontros, devido principalmente aos compromissos de cada uma, tenho certeza que nossos momentos juntas, embora poucos, são verdadeiros. Vocês estão sempre presentes em minha vida, assim como, tenho certeza, eu estou presente na vida de cada uma de vocês.

Aos meus recentes amigos **Elba, Ivonete, Marcelo, Morgana e Cris**, pois, apesar de recentes, nós poderíamos dizer que nos conhecemos a vida toda. Vocês são pessoas muito especiais.

Enfim, a **Todos** que acreditaram e que duvidaram de mim, pois, cada um deixou um pouco de si em minha vida, e contribuiu de alguma forma para que eu refletisse sobre como ser uma pessoa melhor.

RESUMO

Lemos, E. R. de B. **Aquisição da linguagem e contexto escolar: levantamento de questões sobre a interpretação do professor.** 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

O presente trabalho se propôs a levantar questões sobre a relação da criança - no decorrer do seu percurso de *infans* a sujeito falante - com um intérprete específico, o professor. Foi tomado como fundamento, sobretudo, o marco teórico da proposta estrutural sócio-interacionista de De Lemos, segundo a qual, nos momentos iniciais da aquisição da linguagem, predomina um movimento de espelhamento recíproco entre a fala fragmentada da criança e os enunciados do outro (a mãe) nos quais essa fala ganha sentido e delimitação. Assumiu-se, então, que um melhor entendimento sobre a questão do papel do professor, em sua relação com as produções verbais infantis, poderia fornecer alguns elementos para a questão geral do papel do outro/intérprete que espelha a fala da criança, na trajetória lingüística do sujeito. Nessa perspectiva, pretendeu-se também abordar situações de atividade conjunta na ausência do professor, ou seja, aqueles momentos, em que as crianças verbalizam enquanto brincam, lancham, vêem revistas, na escola, sem a presença de um interlocutor adulto. Tal abordagem teve, como único objetivo, fazer com que questões levantadas nessa situação, retornassem para a interlocução aluno-professor, a fim de que pudessem ser formuladas, com maior visibilidade, interrogações, de um modo geral, sobre o papel do interlocutor da criança, durante o percurso lingüístico e, mais especificamente, quando esse interlocutor fosse constituído pelo professor. Para tanto, foi realizado um estudo longitudinal, com duração de um ano. Foram utilizados registros de gravações quinzenais em áudio, numa escola, com um grupo de quatro crianças e uma professora, em duas situações: na primeira situação (A) as crianças estavam com a professora e na segunda situação (B), as mesmas crianças da situação anterior estavam em grupo sem a presença da professora. Levando-se em consideração a análise e discussão das duas situações gravadas, indicou-se que a interpretação da professora seria restritiva, por tender a amarrar os enunciados das crianças aos ‘conteúdos’ do contexto discursivo constituído em torno de atividades desenvolvidas na escola. Vale notar que a referida característica de restrição ficou mais visível quando discutida em função da ausência do intérprete, em episódios que exemplificam a situação B. Por sua vez, a análise desta segunda situação não somente levantou questões no que diz respeito ao papel da interpretação do professor, como um outro específico, durante o percurso lingüístico do sujeito, mas também colocou em discussão o próprio conceito de interpretação/espelhamento. Indagou-se, então, sobre o estatuto do outro/intérprete, sugerindo uma ampliação desse conceito no sentido de abarcar situações diversas e singulares de espelhamento, durante a trajetória de aquisição da linguagem.

Palavras chaves: aquisição da linguagem; estruturalismo; espelhamento.

ABSTRACT

Lemos, E. R. de B. **Language acquisition and school context: rising of subjects about the teacher's interpretation.** 2004. 170 f. Dissertation (Master's degree) – Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

The present study proposes to raise questions regarding the relation of children – throughout the course of going from infant to speaking subject – with a specific interpreter, the teacher. The theoretic marker of the social-interaction structural proposal of De Lemos was used as the foundation. According to this proposal, in the initial process of language acquisition a reciprocal mirroring movement predominates between the fragmented speech of the child and the enunciations of the other (mother), in which this speech takes on meaning and delineation. It can therefore be assumed that a better understanding of the role of the teacher in regards to the child's verbal production would provide some elements for the general issue of the role of the other/interpreter who mirrors the child's speech in the linguistic progress of the subject (child). With this in mind, we set out to address situations of group activity with the absence of the teacher – the moments at school in which children verbalize while playing, taking a snack break and looking at magazines without the presence of an adult interlocutor. The single-most objective of such an approach was to bring the issues raised in this situation into the student-teacher interlocution so that they may be formulated in general terms with greater visibility and interrogation regarding the role of the child's interlocutor during the linguistic process and, more specifically, when this interlocutor is a professional educator. For such, a longitudinal study was carried out with a duration of one year. Bi-weekly audio recordings were made in a school with a group of four children and one teacher under two separate circumstances: in the first situation (A) the children were with the teacher; and in the second situation (B) the same children were grouped together without the presence of the teacher. Taking into consideration the analysis and discussion of the recorded situations, it was demonstrated that the interpretation of the teacher was restrictive, tending to limit the children's speech to the 'content' of the discursive context built around the activities developed at the school. It is worth noting that the referred characteristic of restriction was more visible when discussed in the absence of the interpreter during episodes that exemplify situation B. The analysis of this second situation not only raised issues regarding the interpretation role of the teacher as a specific 'other' during the linguistic process of the subject (child), but also raised questions as to the very concept of interpretation/mirroring. Thus, the statute of the other/interpreter was questioned, suggesting a broadening of this concept so as to encompass diverse and singular situations of mirroring during the process of language acquisition.

Key words: acquisition of the language; structuralism; mirroring.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 ABORDAGEM ESTRUTURALISTA DA LINGUAGEM.....	14
2.1. Linguagem segundo Saussure	16
2.2. O sujeito e a Linguagem na Psicanálise.....	23
2.3. O campo da aquisição da linguagem segundo a proposta de De Lemos	28
2.3.1. A teoria estrutural de De Lemos acerca da aquisição da linguagem.....	30
3 O OUTRO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA ESTRUTURALISTA.....	37
3.1 O outro/intérprete da fala da criança na proposta estruturalista de Cláudia Lemos.....	38
3.2. Um estudo sobre os efeitos da interpretação do “outro de corpo ausente”.....	45
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	50
4.1. Considerações metodológicas.....	51
4.2. Sujeitos.....	51
4.3. Procedimento.....	52
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	54
5.1. Situação A (crianças na presença da professora).....	55
5.2. Situação B (crianças na ausência da professora).....	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....101

ANEXOS.....105

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consistiu num estudo exploratório que possui, como objetivo geral, contribuir para as reflexões sobre o papel e o lugar da linguagem no sujeito, indicando a importância de se tentar compreender o processo, as implicações e os impasses da aquisição da linguagem. Nessa direção, este estudo objetiva, mais especificamente, levantar questões sobre a relação da criança - no decorrer da sua trajetória de *infans* a sujeito falante - com um outro específico, o professor.

A escolha por essa temática (relação criança-adulto), como campo de investigação, baseia-se, portanto, na tentativa de sugerir indicações sobre o papel do *outro* (ou de outros específicos, como por exemplo, o professor) durante o processo de aquisição da linguagem.

No campo da Psicolinguística, encontra-se uma vasta literatura científica, cujo interesse é proporcionar uma explicação acerca da relação que se estabelece entre o Homem e a Linguagem. A aquisição da linguagem é retomada e/ou questionada nesse campo, sempre tentando atribuir uma explicação coerente a esse processo aquisitivo, dentro de cada abordagem teórica. Entretanto, cada teoria defronta-se com a singularidade e as vicissitudes da linguagem da criança, especialmente na trajetória inicial de sua aquisição, bem como com o desafio de compreender o papel do outro/interlocutor, durante essa trajetória. Nesse sentido, investigar a relação da criança com um outro específico, o professor, durante o processo de aquisição, poderia contribuir para ampliar as explicações sobre o papel desse outro, na trajetória de constituição da criança como falante. Assim, a investigação da relação entre o infante e o professor, enquanto um outro representante da língua, num momento inicial do percurso de aquisição da linguagem, poderia suscitar algumas indagações, como por exemplo:

- Que tipo de interlocução se estabeleceria entre a criança/aluno e o outro/professor?
- Qual a importância do outro/professor na aquisição da linguagem?

- Que efeitos esse outro/professor poderia produzir sobre a fala da criança, num momento inicial da sua trajetória lingüística?

- Como esse interlocutor influenciaria e seria influenciado pela fala da criança?

Neste contexto, o presente estudo pretende, basicamente, levantar questões sobre o papel do outro/interlocutor da criança, durante o seu percurso lingüístico, admitindo, de modo específico, a proposta segundo a qual diferentes interlocutores da criança (como, por exemplo, mãe, professor, etc) exerceriam (cada um deles), sobre o infante, uma função estruturante singular. Nesse sentido, supõe-se que uma tal proposta poderia suscitar interrogações para o tema geral do estatuto do outro/interlocutor do infante, em aquisição da linguagem.

Assim, propõe-se que um melhor entendimento sobre a questão do papel do professor, em sua relação com as produções verbais infantis, poderia fornecer alguns elementos para a questão geral do papel do outro/interlocutor da fala da criança, na trajetória lingüística do sujeito.

Nessa perspectiva, pretende-se também abordar situações onde as crianças estão na ausência do professor, ou seja, aqueles momentos, em que as crianças verbalizam enquanto brincam, lancham, vêem revistas na escola, sem a presença de um interlocutor adulto. Tal abordagem terá como único objetivo fazer com que questões levantadas nessa situação, retornem para a interlocução aluno-professor, a fim de que possam ser formuladas, com maior visibilidade, interrogações, de um modo geral, sobre o papel do interlocutor da criança, durante o percurso lingüístico e, mais especificamente, quando esse interlocutor é constituído pelo professor.

Diante de tais questionamentos este trabalho assume uma concepção estruturalista da linguagem, segundo a qual a linguagem seria estruturante do sujeito – linguagem enquanto estrutura, opondo-se à noção de linguagem como meio de expressar um saber prévio e interno ao sujeito – linguagem como instrumento. No tocante ao posicionamento teórico aqui

assumido, destaca-se a noção de que o sujeito se constitui pela linguagem, o que vai ser discutido na fundamentação teórica.

Assim, o estudo insere-se no campo da aquisição da linguagem tomando como marco teórico essencial a abordagem estruturalista de De Lemos para fundamentar as questões e propostas, bem como a análise e discussão dos dados obtidos.

Vale ressaltar que na literatura científica, sobre o tema em foco, tomando como base a abordagem estruturalista de De Lemos, predominam estudos que investigam a relação entre a criança e um adulto específico, a mãe. Outros estudos já deram um primeiro passo para a investigação da relação da criança com o outro/terapeuta (Melo, 2002; Andrade, 2001; Lier-De Vitto, 1994). Entretanto, dentro dessa linha teórica, a abordagem da díade criança-professor carece de investigação. Desse modo, o presente trabalho se propõe, como já foi dito, a formular indagações que apontem para a importância de se refletir sobre o papel do professor, tentando tirar algumas consequências para a abordagem do processo de aquisição da linguagem – ou melhor, para o papel do outro/interlocutor da criança – na proposta teórica aqui assumida.

Nessa direção, o lugar do outro/professor “representante da língua” e o seu papel no processo da aquisição da linguagem será investigado através da atividade interpretativa (desse outro). Por sua vez, a atividade de interpretação será considerada numa perspectiva estruturante (De Lemos, 1982), como força de constituição da linguagem da criança.

Nessa linha de pensamento pode-se então formular uma questão-tema:

- Qual o papel da interpretação do outro-professor no processo de aquisição da linguagem pela criança?

Trata-se de uma questão muito ampla e não se tem, aqui, a pretensão de respondê-la, mas ela será apenas considerada como diretriz, ou seja, como ponto nodal para onde

convergem as outras questões já formuladas nesta Introdução e aquelas que virão a ser formuladas nos vários passos deste estudo.

Nesse contexto, a sessão 2 visa apresentar a concepção em que se embasa o presente estudo, a abordagem estruturalista da linguagem que consiste naquela em que se ancora o marco teórico essencial deste trabalho. Será abordada do campo da lingüística estrutural a concepção de Saussure. Em seguida, este capítulo apresenta uma reflexão sobre a linguagem enquanto constituinte da subjetividade, segundo a psicanálise. A partir dessas concepções, entraremos no campo de aquisição da linguagem, refletindo sobre a abordagem estruturalista proposta por De Lemos, que toma destaque especial neste estudo para pensar a relação entre a criança, a linguagem e o outro representante da língua.

A sessão 3 aborda, mais especificamente, o lugar do outro no processo de aquisição da linguagem, discutindo diretamente, a partir da proposta estruturalista, em aquisição da linguagem (De Lemos, 2000), o papel da atividade interpretativa.

A sessão 4 se constitui pela caracterização dos sujeitos, dos procedimentos adotados na pesquisa e demais considerações de ordem metodológica, tendo em vista os objetivos deste estudo.

A sessão 5 apresenta a análise dos dados obtidos, embasada no referencial teórico em que se ancora este estudo.

Por fim, a 6^a. sessão retoma o objetivo específico do estudo, formulando considerações, a partir da interpretação dos resultados e da articulação teórica, destacando as principais discussões e achados, nesta pesquisa, tentando levantar novas questões e propostas, bem como sugestões para estudos posteriores.

2 ABORDAGEM ESTRUTURALISTA DA LINGUAGEM

Conceber a linguagem como estrutura significa nortear-se por uma abordagem teórica onde a linguagem é considerada uma estrutura simbólica que é anterior ao sujeito e que possibilita a sua constituição – *Linguagem como Estruturante do Sujeito*. Faz-se, portanto, uma escolha por uma noção que é diferente da noção de linguagem, predominantemente, como instrumento de um saber que é prévio e interno ao sujeito, onde a linguagem seria um instrumento de expressão – *Linguagem como instrumento externo-expressivo de uma condição interna* (Lier-De Vitto, 1998). Essas duas visões: Linguagem, predominantemente, como estrutura e linguagem, predominantemente, como instrumento, divergem sobretudo quanto à função atribuída à linguagem, tornando-se essencial delimitar a pesquisa entre uma ou outra visão para poder entrar no campo da aquisição da linguagem.

Assim, tomar a posição da linguagem como estruturante do falante, implicaria, como consequência, conceber o sujeito como constituído na/pela linguagem, sendo este (sujeito), portanto, estruturado a partir da linguagem, assujeitado ao funcionamento do código lingüístico. Assume-se, nessa perspectiva, que não haveria conhecimento anterior ou que estivesse fora da linguagem, na medida em que seria a linguagem que iria dando forma e organizando a experiência do sujeito.

A linguagem, desse modo, se imporia ao sujeito e a sua aquisição pelo infante decorreria de mudanças estruturais na relação sujeito-língua (De Lemos, 2000), diferenciando-se, portanto, da concepção de sucessão de estágios característicos de uma visão de desenvolvimento que estaria considerando a linguagem como instrumento, do qual o sujeito iria se apropriando.

Pelo exposto, compreender a abordagem estruturalista acerca da aquisição da linguagem para atingir os objetivos da presente pesquisa é, sobretudo, trilhar um caminho teórico que perpassa pela lingüística estrutural de Saussure, e pela concepção de sujeito e de linguagem advinda da psicanálise (Freud e Lacan).

2.1. Linguagem segundo Saussure

Ferdinand de Saussure nasceu em Genebra, em 1857, e faleceu no Cantão suíço de Vand, em 1913, é considerado o fundador da Lingüística Moderna. Sua obra mais importante, Curso de Lingüística Geral, foi publicada postumamente, em 1916, por dois dos seus discípulos que fizeram anotações das aulas ministradas por Saussure entre 1906 e 1911.

A concepção de Saussure (1989) se opõe a lingüística comparativa (vigente até a sua época) que defendia dentre outros aspectos, o caráter histórico e comparativo com o qual dever-se-ia ser conduzida a lingüística (Vogt, 1978).

De acordo com Vogt (1978), Saussure antecipou o conceito de estrutura, que posteriormente tornou-se o conceito fundamental para a lingüística, pois, embora não use a palavra “estrutura”, Saussure trouxe a noção de sistema, definindo a língua como um sistema cujos termos são solidários e o valor de um (termo) relaciona-se com a presença de outros (termos), o que implica em só se poder definir, num sistema, um elemento quando em relação aos outros. Nesse sentido, a concepção saussuriana é a de que o sistema, quando usado em determinada situação, possibilita o ato concreto e individual de comunicar-se, ou seja, possibilita a fala. Língua e fala são, portanto, os dois níveis de estudo da linguagem, que se definem por ser um social e independente do indivíduo, a língua, e o outro individual, a fala. O objeto da lingüística se constitui, assim, como o estudo da língua, enquanto sistema.

Por ter a língua ocupado o cerne das discussões saussurianas, o autor elaborou uma teoria geral do sistema de signos abordando em que os signos consistem e quais as leis que os regem.

Língua e fala na concepção saussuriana

Nessa concepção, o campo da linguagem é composto pela língua e pela fala, pois, a linguagem em si é abstrata, inclassificável e diretamente inobservável, só podendo ser inferida através das propriedades da língua e da fala. Assim, “[...] a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado” (Saussure, 1989, p. 16).

A língua, ampliando o que já foi ressaltado anteriormente, é um sistema de signos que independe da existência e da vontade do sujeito; assim é considerada como um código que preexiste aos falantes individualmente e que se constitui como o resultado de uma série de transformações no decorrer da história.

Issler (1993) destaca na concepção de Saussure o caráter culturalmente herdado da língua, além de enfatizar seu valor social, coletivo e uniforme para todos os falantes. Assim, é pela língua que a cultura impõe seu código e os indivíduos a ele se submetem para que suas mensagens sejam compreendidas.

Saussure (1989) destaca também que o sistema da língua estrutura-se a partir de dois eixos: o diacrônico (eixo horizontal) e o sincrônico (eixo vertical). O eixo diacrônico percorre as mudanças de uma palavra da sua origem até as derivações numa língua (aspecto cultural) e o eixo sincrônico consiste do recorte (da língua) em determinado tempo, para observar as relações entre suas unidades (aspecto social). Assim, embora existam modificações sofridas na língua que decorrem do tempo, estas modificações são sociais, ações de todo um grupo, e não de um indivíduo isoladamente.

A fala, por sua vez, é “um ato individual de vontade e de inteligência” (Saussure, 1989, p. 57). É ela quem oferece a possibilidade ao indivíduo de selecionar livremente os elementos do código. Neste sentido, possui a condição de propiciar criatividade e inovação.

Saussure (1989) destaca ainda que a linguagem não é (em si) natural no ser humano. O que é natural é a faculdade de constituir uma língua. Esta faculdade de articular palavras, seja ela natural ou não, não se exerce sem o instrumento criado e fornecido pela coletividade “... não é então ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem” (Saussure, 1989, p. 18).

Ao abordar a linguagem, Saussure (1989) ainda ressalta que língua e fala estão estreitamente ligadas e são mutuamente implicadas. A língua é necessária para que a fala produza seus efeitos e seja compreensível, enquanto a fala é necessária para que a língua se estabeleça. Assim, é ouvindo os outros que aprendemos nossa língua (materna), sendo, portanto, a fala que faz evoluir a língua. A fala é ao mesmo tempo o produto e o instrumento da língua.

A língua, portanto, não tem uma função instrumental, ou melhor, não expressa idéias já criadas mas, ao contrário, constitui-se como um código onde não é possível pensar sem palavras e, portanto, as formulações cognitivas precisam ser estruturadas em signos lingüísticos (Andrade, 2001). É assim que idéias e sons constituem-se, para Saussure (1989), como duas massas amorfas, onde a língua tem a função de servir como intermediária, elaborando as unidades do pensamento e do som.

O sujeito saussuriano

Saussure criou um verdadeiro “embaraço” quanto à posição do sujeito em sua teoria, pois, não podia manter o sujeito idealista, vigente na sua época, que possuía um domínio sobre a língua e se impunha sobre esta, já que, sua teoria privilegiou o contrário, ou seja, na teoria saussuriana a língua se impõe sobre o sujeito. Assim, a concepção do sujeito do seu tempo não abarcava um sujeito efeito da língua que se constrói na/pela linguagem, sujeito este

que, talvez, melhor se adequasse as construções propostas por Saussure. Portanto, analisando a teoria de Saussure não podemos considerar o sujeito como autor da língua, já que o sujeito submete-se ao funcionamento desta (língua), que lhe é anterior. Faria (1997, p. 42) ressalta que “o indivíduo excluído de Saussure é posterior à língua e a ela se submete, isto é, deixa de ser “causa” para ser “efeito” da língua, o que faz dele sujeito, sujeito que se define quanto a sua posição em relação a língua” .

Por não conseguir tratar e lidar com um sujeito que não é o sujeito da razão e do controle (concepção vigente em sua época), sujeito idealista, Saussure parece excluir o sujeito de sua obra, dando a impressão de um sistema (língua) sem sujeito. Este é um ponto de tensão na obra de Saussure que reaparece em vários momentos. Entre estes momentos, Faria (1997) destaca a discussão sobre relações associativas e sintagmáticas, onde Saussure seria levado a reincluir o sujeito. Nestas relações, segundo Faria (1997), não parece retornar o sujeito idealista, mas aquele que se encontra na esfera da fala, do não-previsto, sujeito, portanto, “efeito”.

A imprevisibilidade, surgida pela possibilidade ampla de escolhas diante das relações paradigmáticas e sintagmáticas, revelaria o sujeito efeito da língua que vê sua possibilidade de liberdade de combinações reduzidas pelas possibilidades da língua, mas que pode escolher, e isto é o que é imprevisível, ou seja, o imprevisível é onde e quando o corte vai ocorrer (Faria, 1997).

O signo lingüístico e suas características

Aprofundando-se um pouco mais na teoria pode-se destacar a concepção proposta por Saussure (1989) de signo lingüístico, que é definida como a relação de união estabelecida entre um conceito (significado) e a imagem acústica (significante). A imagem acústica não é,

entretanto, o som material, mas aquilo que evoca um conceito. Assim, estes dois elementos (conceito e imagem acústica) formam uma unidade indissociável onde um reclama o outro (Saussure, 1989).

Conceito	significado	s
Imagem acústica	significante	S

Nesta direção, os signos lingüísticos apresentam as características de arbitrariedade e imutabilidade, sendo:

- 1- **A arbitrariedade do signo** que define a relação entre significado e significante como uma relação não natural, imotivada. Nesse sentido, o significante não tem nenhum vínculo natural com o significado, sendo o vínculo proveniente de determinada comunidade lingüística e, portanto, faz parte de um acordo ou consenso social. Portanto, o indivíduo por sua livre escolha, não pode mudar o signo estabelecido.
- 2- **A imutabilidade do signo** que indica a impossibilidade de um sujeito criar signos a sua livre escolha, já que a comunicação dos membros de uma comunidade implica em compartilhar o mesmo signo. A possibilidade de alterar o signo ocorre através do tempo, e portanto, tem caráter sócio-histórico. Segundo Dor (1992, p. 32) “Se é por ser imutável que o signo pode perdurar, é também por perdurar no tempo que ele pode alterar-se” .

Neste contexto, ao nascer, o sujeito encontra-se imerso no contexto social e, como membro da comunidade, disponibiliza dos elementos do signo desde o seu nascimento.

O conceito de valor

Essencial também foi Saussure (1989) destacar que “[...] é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com certo conceito” (p. 132). Assim, o valor resulta da presença do termo com outros simultâneos, ou seja, para determinar o valor de um termo é necessário conhecer os outros que o rodeiam, o que implica que um elemento é considerado como tudo aquilo que os outros não são.

Dor (1992) ressalta ainda que, através do conceito de valor, Saussure pôde levar a pensarmos o sistema da linguagem como um sistema estrutural. Desta forma, a língua é considerada como um sistema que envolve relações, o que implica dizer que um signo é a contraparte do outro. Neste sentido, se um dos termos sofre modificação, os que estão ao seu redor, também se alteram. Assim, “o signo não é auto-suficiente, sendo extremamente solidários aos outros signos do sistema” (Andrade, 2001, p. 34)

Funcionamento da língua: os dois eixos da linguagem

Segundo Saussure (1989), as relações dos termos lingüísticos se desenvolvem e acontecem a partir de duas leis de funcionamento da língua: a saber, as relações sintagmáticas e as relações paradigmáticas. Estas são duas formas de atividade mental indispensável a “vida” da língua.

A relação sintagmática é uma relação *in praesentia*, que se refere ao eixo da combinação (eixo horizontal), pois a partir do caráter linear do discurso é excluída a possibilidade de pronunciar dois termos ao mesmo tempo na frase.

Assim, a palavra não se dispõe na frase ao acaso, mas os termos são definidos, consecutivamente na frase, numa relação de oposição aos termos anteriores e posteriores. Como exemplo, pode-se citar as frases, *Fui para casa, Vim de casa, Cheguei em casa*, etc.

As relações paradigmáticas constituem-se como uma relação *in absentia*, correspondendo ao eixo das seleções (vertical). Assim, há seleção de termos que possuem algo em comum, onde apenas um deles pode ser utilizado na fala, em determinada frase. Isso ocorre por conta da linearidade que faz com que a seleção de um termo exclua outros. Por exemplo: podemos associar o termo casa (das frases anteriores) a lar, moradia, etc. e fazer a escolha (levando apenas um termo) na frase. Nesse sentido, Saussure (1989, p. 146) destaca que:

[...] enquanto um sintagma suscita em seguida a idéia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada .

Portanto, o funcionamento da língua prevê relações sintagmáticas e paradigmáticas.

Como no exemplo abaixo:

Eu	cheguei	em	casa _	relação sintagmática
			(no lar)	
			(na moradia)	relação paradigmática
			(na residência)	(cadeias não manifestas)

Ainda vale ressaltar que existem figuras de linguagem, tais como a metáfora e a metonímia que se constroem, predominantemente, a partir de um desses eixos de funcionamento da língua e que possibilitam ao sujeito a possibilidade de novas produções de sentido. Foi a partir dessas figuras que Jakobson (1971) concebeu os processos metonímicos e metafóricos.

Assim, de acordo com Lopes (1975) a metáfora eclode a partir das relações paradigmáticas, sendo construída por similaridade e revela os paradigmas do conteúdo. Como exemplo o autor destaca a frase “João é um pão” cujo termo “pão” pode ser sinônimo do termo “bondoso”, revelando um paradigma.

Por outro lado, a metonímia pressupõe contigüidade e constrói-se no eixo sintagmático da substituição. Como exemplo pode-se destacar a frase: Ganhar o pão com o suor do seu rosto, cujo sintagma revela a substituição da parte pelo todo, num movimento onde pão pode ser compreendido como o alimento e o rosto como o corpo.

Vale destacar que os eixos paradigmáticos e sintagmáticos encontram-se presentes juntos no discurso, caracterizando o funcionamento da língua.

Neste contexto, Saussure fundou a lingüística moderna, abriu espaço para se pensar a língua em seu funcionamento estrutural e convocou o distanciamento de uma função da língua enquanto instrumento de expressão de um saber prévio. Opondo-se a uma perspectiva “desenvolvimentista” e abrindo espaço a uma concepção estruturalista, Saussure desencadeou questionamentos e trilhou novos lugares para que pudesse ser pensado o sujeito. Embora não tenha delimitado um lugar para este sujeito, a lingüística estrutural parece ter aberto um espaço para que Lacan (na psicanálise) re-pensasse e refletisse sobre o lugar do sujeito, concebendo-o enquanto efeito, construído na/pela linguagem.

2.2. O sujeito e a Linguagem na Psicanálise

Na busca por entender a aquisição da linguagem, enquanto uma proposta que parte da escola estruturalista francesa, tendo em Saussure seu fundador, esta pesquisa busca

compreender e refletir sobre o sujeito construído na/pela linguagem, que não exerce controle pleno sobre a mesma.

Neste contexto, torna-se importante abordar, então, o sujeito da psicanálise que, talvez, melhor explique o submetimento do sujeito ao código lingüístico.

O sujeito cartesiano é abandonado por Freud, pai da psicanálise que, ao assumir a ética do desejo, concebe o sujeito como ‘sujeito do desejo’(inconsciente), sujeito, portanto, cindido (Nasio, 1993).

Esse sujeito da psicanálise não é, e nem pode ser anterior à linguagem, já que ao nascer ele é apenas um “candidato a sujeito” (para usar o termo de Andrade, 2001), um ser vivo que só se tornará sujeito quando capaz de percorrer os efeitos da linguagem.

Cabe aqui ressaltar que é a linguagem que coloca o ser vivo na condição de *ser humano*, sendo ela (a linguagem) a marca da diferenciação do sujeito.

A essência deste sujeito, portanto, é a de um ser falante, definido por Lacan, como “parlêtre”. Neste caso, a linguagem não é um elemento a mais na humanização, mas a marca essencial na constituição da subjetividade (Andrade, 2001, p. 18)

É neste contexto que o sujeito do desejo inconsciente (provindo da psicanálise) é um produto da linguagem, considerada enquanto estrutura. Assim, seria pela linguagem que o sujeito se constitui.

Lacan e a linguagem

Lacan centrou-se nos modelos da antropologia (Levi-Strauss) e da lingüística estrutural (Saussure e Jakobson) para apoiar-se na concepção de estrutura, ampliando os conceitos provenientes destes campos teóricos e “transformando-os” para trazê-los à psicanálise. Assim, Lacan fez uma releitura da concepção freudiana a partir destes conceitos.

Cabe ressaltar que Lacan concebe ao simbólico o papel de constituição do sujeito humano (Garzia-Roza, 1987).

Nesse sentido, Lacan propôs uma subversão do signo saussuriano, sugerindo uma inversão na relação entre significado (conceito) e significante (imagem acústica) e, portanto, invertendo o signo lingüístico (Faria, 1997).

A proposta lacaniana é de não haver mais um corte que une significante e significado (como propunha Saussure). Segundo ele, o que há é uma relação fluída e sempre prestes a se desfazer (Dor, 1992). Nesse sentido, o conceito não implica um único significante, mas a comparação entre os termos, ou seja, o sentido surge na relação entre os significantes. O efeito retroativo da significação ocorre, portanto, já que são os significantes finais que retornam sobre os precedentes e, só assim, é possível compreender o sentido.

Não existe, para Lacan, uma relação fixa entre significado e significante, nem uma primazia do primeiro sobre o segundo, como propunha Saussure (1989) mas, ao contrário, há uma dissociação entre significante e significado com primazia do significante sobre o significado. Como o significante deixa de ser uma referência ao significado, surge o deslizamento de significantes que implica na noção de cadeia significante (Andrade, 2001).

Outro ponto trazido por Lacan da Lingüística (Saussure) para fazer uma re-leitura da obra freudiana, são as leis do funcionamento da língua, de onde esse autor afirmou que o significante só poderia ser compreendido tanto no eixo da combinação – sintagmático - eixo horizontal, quanto no eixo da seleção – paradigmático - eixo vertical. “Em outras palavras, o sentido deve circunscrever no entrecruzamento dessas duas dimensões da língua, não podendo formular-se de maneira unilinear e unívoca” (Andrade, 2001, p. 31)

Assim, tanto o significante manifesto pode se localizar no centro de uma teia associativa latente, retratando uma variedade de sentidos (Condensação) quanto o significante pode ocupar o lugar de outros através de deslocamentos e substituições. Decorrente desta

estrutura está a riqueza do que não é falado, manifesto, ou seja, está um ‘além do que se expressa’, denunciando um sujeito que não detém o controle, pois o seu desejo irrompe, embora seja “detido” pela barreira do recalque.

A partir da compreensão dos fenômenos de condensação e deslocamento, Lacan analisou os processos metafóricos e metonímicos (Andrade, 2001). A metáfora é um mecanismo de linguagem que intervêm no eixo paradigmático, fundada em relação de similaridade, substituição. Para Lacan, pode ser considerada como uma substituição significante, já que consiste em designar algo por meio do nome de uma outra coisa, demonstrando que os significados tiram sua coerência da rede dos significantes, e que os significantes são autônomos em relação aos significados. A metonímia consiste em "mudança de nome", onde ocorre uma transferência de denominação, por meio da qual um termo é chamado através de um termo diferente do que lhe é habitualmente proposto, sendo necessário para que isso ocorra que o novo significante esteja em relação de contigüidade com o significante anterior ao qual ele vai se relacionar. Tanto a metáfora quanto a metonímia são considerados como...

[...] duas das pedras fundamentais da concepção estrutural do processo do inconsciente. Estas duas molas mestras sustentam, com efeito, uma larga parte do edifício teórico mobilizado pela tese: o inconsciente é estruturado como linguagem (Dor, 1989, p. 49).

A partir destas discussões lacanianas pode-se voltar à discussão sobre o sujeito e sua relação com a linguagem na psicanálise, que será fundamental para a compreensão de uma proposta de aquisição da linguagem calcada no Estruturalismo Francês, provinda destes autores (Saussure e Lacan).

Assim, a ordem do simbólico (a linguagem) procura evocar um “real” através de um substituto, dando ao vivido algo que venha a significá-lo. Esta linguagem não garante que “a coisa” seja contemplada em sua “essência”. “A linguagem é, portanto, investida de uma

propriedade singular, que consiste em representar a presença de um real às custas da ausência desse real como tal [...]” (Dor, 1992, p. 106). Neste sentido, há uma cisão entre o que está lá e seu substituto simbólico.

Com o sujeito acontece a mesma cisão, pois, ele precisa desaparecer como sujeito para encontrar-se no discurso em forma de símbolo(s) (“Eu”, “mim”, “tu”, entre outros). É neste sentido que ao adquirir a linguagem, o sujeito perde-se nesta mesma linguagem que o causou, o que implica que tanto há uma divisão do sujeito, quanto este é causado pelo simbólico, sendo, portanto, efeito da linguagem. Assim, o sujeito se aliena em seu discurso.

O efeito da linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por este efeito ele não é causa de si mesmo, ele traz dentro de si o verme da causa que o referende. Pois sua causa é o significante, sem o qual não haveria nenhum sujeito no real (Lacan, 1964, p. 840).

Pode-se destacar que o “Outro” (universo do simbólico) é que promove a constituição do sujeito (Garzia-Roza, 1987). Neste sentido, a concepção lacaniana afasta-se de uma concepção maturacionista que promoveria por si a aquisição da linguagem pelo sujeito. Segundo Jerusalinsky (1988), o maturativo se mantém apenas enquanto o limite, mas não enquanto a causa da constituição subjetiva do sujeito.

A partir dessas considerações teóricas, vamos introduzir a proposta de De Lemos, destacando que essa autora (De Lemos, 1999) ressignificou noções da lingüística estrutural, a partir da releitura de Saussure feita por Lacan, a fim de elaborar uma abordagem estrutural sócio-interacionista acerca da aquisição da linguagem. Essa abordagem se propõe então, a entender como a criança ‘passa’ de *infans* a sujeito falante, o percurso e as mudanças que ocorrem durante este processo.

A compreensão da concepção proposta por De Lemos (2000) acerca da aquisição da linguagem encontra respaldo na história ou evolução da psicolingüística, e, mais especificamente, na evolução das questões e reflexões no campo da aquisição da linguagem.

2.3. O campo da aquisição da linguagem segundo a proposta de

De Lemos

O nascimento da psicolingüística ocorreu em 1954, num seminário que propunha a criação de uma nova disciplina que reuniria em si a lingüística estrutural, a teoria da aprendizagem e a teoria da comunicação. Este seminário foi uma convocação da lingüística pela psicologia, que estava sendo questionada quanto ao rigor científico e a objetividade de sua ciência. “[...] a objetividade dessa ciência, se por isso entendemos seu empirismo, foi colocada em cheque pela afirmação de que nossa percepção do espaço e do tempo depende da ‘necessidade que têm a ver com o uso da linguagem’” (Lemos, 1995, p.21).

Assim, a psicologia convocou o saber da lingüística para construir uma nova unidade, o comportamento verbal, onde ao mesmo tempo em que incluía a linguagem, a concebia como um comportamento entre outros. Neste momento, a aquisição da linguagem não tinha tanta importância comparada a temas como comportamento gramatical, repertório lingüístico, entre outros, sendo concebida apenas como mais um comportamento que pressupunha desenvolver-se, ou seja, aquisição da linguagem era tratada como os avanços alcançados no desenvolvimento lingüístico da criança enquanto esta (criança) era entendida como um adulto, só que menos preparado.

Este primeiro momento durou menos de uma década e foi “substituído” pela teoria de Chomsky, inaugurando a segunda fase da psicolingüística. Segundo Faria (2002), embora na teoria chomskyana a linguagem passe de comportamento à saber, a reflexão sobre a aquisição da linguagem foi marcada por outro equívoco: a busca em conciliar racionalismo e empirismo, posições que se excluem mutuamente.

A psicolingüística ‘convertida’ não abandona o empirismo, como seria de se esperar, acreditando que existia uma demanda para que se escrevesse a gramática da criança, a partir da noção de universais lingüísticos, presentes na faculdade da linguagem, e da idealização, pela gramática gerativa, da aquisição da linguagem como sendo instantânea.
(Faria, 2002, p.18)

Desta forma, Chomsky propõe a presença de “universais lingüísticos” na linguagem, dando origem a várias pesquisas para comprová-los. Além disto, pressupõe que a criança traz *a priori* para o processo de aquisição de uma língua alguns tipos de conhecimentos e que a passagem de um estado a outro ocorre instantaneamente.

Na década de 80, houve um grande interesse pela aquisição da linguagem provocada pelo modelo chomskiano de Princípios e Parâmetros (P&P) que postulava uma gramática universal (GU). Nesta direção, a criança é concebida enquanto organismo que não tem acesso direto ao input, “a criança será um ‘recipiente’ da GU” (Faria, on line). Assim, a aquisição da linguagem torna-se um problema lógico, onde a fala não é uma empiria do modelo mas obedece à lógica interna deste.

Lemos (1995) destaca como ponto fraco desta teoria a tentativa (objetivo central das pesquisas) de delimitar a gramática da criança, supondo regularidades sintáticas que não foram encontradas. Um outro ponto a ser destacado por Lemos (1996) aponta para o reconhecimento da autonomia da língua (operada por Saussure) que retorna, radicalizando-se em Chomsky, onde não houve a busca de leis gerais para o funcionamento da língua, como fez Saussure, mas a delimitação da apreensão do funcionamento da língua em termos matematizáveis, similar a um cálculo. Assim, o posicionamento Chomskyano de matematizar direciona a idéia da ‘pureza simbólica dos elementos’, a partir da qual a teoria exige cada vez mais restrições, que por sua vez, provoca idealizações do tipo: o falante ouvinte ideal e a comunidade lingüística homogênea, levando a eliminar da teoria o que impede uma maior formalização. Neste sentido, a teoria chomskyana vai descartar tudo o que apontar para a heterogeneidade.

Nesta direção, a fala da criança começou a abalar as concepções vigentes, uma vez que não podia ser descrita considerando-se as categorias da língua e, por não poder ser interpretada, foi sendo excluída das investigações, num movimento de ‘higienização dos dados’ (Faria, 2002).

Estes dados ‘deixados de lado’, ou melhor, excluídos, retornaram com pesquisadores interacionistas ou sócio-interacionista a partir da metade da década de 70, abordando a relação entre adulto e criança. Neste sentido, foi o questionamento colocado pela fala da criança que possibilitou a alteridade da área.

Diante desses impasses e questionamentos na década de 70, surge a proposta de De Lemos, que embora tenha sido contemporânea aos estudos sócio-interacionistas, possua características bem peculiares, sendo marcada pelas reflexões de como ocorre o processo de aquisição da linguagem a partir do que de particular acontece na/com a fala da criança (Lemos, 1995).

Assim, colocando em questão a noção de sujeito e de língua, reconhecendo a ordem própria da língua, sem excluir o sujeito, desnaturalizando os dados, De Lemos (1999) vai convocar a lingüística estrutural de Saussure e a psicanálise lacaniana para repensar e refletir sobre a natureza, tanto da linguagem quanto da criança.

2.3.1. A teoria estrutural de De Lemos acerca da aquisição da linguagem

De Lemos vai construir sua teoria considerando principalmente, dentre outros aspectos, do ponto de vista empírico: 1) a heterogeneidade dos enunciados da criança, onde, por exemplo, encontram-se expressões corretas e incorretas na fala da mesma criança numa sessão de pesquisa, o que vai contrapor à idéia de homogeneidade que evidenciaria graus ou

estados de conhecimento da língua e possibilitaria a descrição em termos de desenvolvimento através de estágios; 2) Retorno no enunciado da criança de fragmentos da fala de seu interlocutor, o que não permiti tratar a criança como um conhecedor da língua; e 3) Erros que resultam do cruzamento da fala do outro nos enunciados da criança, mostrando a impossibilidade da criança, nos momentos iniciais do seu percurso, em reconhecer a diferença entre a sua fala e a fala de seu interlocutor adulto, o que questiona a relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro.

Nesta direção, a partir da desnaturalização do dado, Cláudia Lemos reconhece a fala da criança como indeterminada, por resistir à descrição lingüística e por ser dependente do diálogo, e como singular, por se constituir numa trajetória única, vivida por cada um dos sujeitos (Faria, 1997).

Diante dessas reflexões, De Lemos (2000) concebe que há uma captura da criança pelo funcionamento da língua, funcionamento este que precede o sujeito, ao mesmo tempo em que o significa e lhe permite significar. Esta captura coloca a criança em uma estrutura em que comparecem três instâncias: a instância do outro, a instância do funcionamento da língua e a instância do sujeito em relação com sua própria fala. Neste sentido, as mudanças da fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem reportam-se as mudanças conseqüentes a esta captura da criança, ou seja, o que acontece é um processo de subjetivação onde ocorre mudança de posição em uma estrutura em que se apresentam as três instâncias citadas acima (outro, língua, relação do sujeito com sua fala). Assim, a teoria opõe-se a considerar o processo de aquisição da linguagem como acúmulo ou como construção de conhecimento e considera que a estrutura em que se encontra a fala da criança é a mesma da fala do outro (adulto), diferenciando-se apenas quanto à posição que o adulto ocupa na estrutura.

Para explicar e construir sua teoria, De Lemos (1997), fez uma releitura da concepção Concepção Lacaniana acerca dos processos metafóricos e metonímicos, atribuindo a esses

processos a possibilidade do sujeito emergir na cadeia significante. Sendo a metáfora definida como substituição, em uma estrutura, de um termo por outro, e a metonímia como combinação ou contigüidade na relação de um termo a outro, tais processos permitiram De Lemos (2002) apreender a linguagem em seu estado nascente nos enunciados das crianças, como também refletir sobre o movimento que produziria a mudança. Na medida que substituição ou combinação/contigüidade aponta para a produção de um “terceiro”, evidenciando conteúdos manifestos que ‘encobrem’ e indicam a existência de conteúdos latentes, os processos metafóricos e metonímicos apontariam para o movimento de ressignificação, remetendo a um sujeito, ou melhor, ao modo de emergência do sujeito na cadeia significante. Nesse sentido, as mudanças de posição durante o processo de aquisição da linguagem, propostas por Cláudia Lemos, ocorrem a partir do funcionamento da língua, apreendidos pelos processos metafóricos e metonímicos.

Nessa direção, o erro é destacado como indicador de mudanças, e marca a singularidade da fala da criança, devendo ser considerado tanto os erros de saber quanto os erros de não-saber (produções estranhas) que se caracterizam como combinações imprevisíveis de significantes, marcando a imprevisibilidade e singularidade da fala da criança (Carvalho, 1995). Assim, há uma diferenciação em relação à concepção de erro enquanto falha ou incompletude de um processo em evolução, que marca a visão construtivista, cuja concepção considera constantes construções e reconstruções de regras lingüísticas realizadas por um sujeito epistêmico.

Vale destacar aqui que a teoria de De Lemos (1999) foi construída pela possibilidade, introduzida por Saussure (1989) e relida por Lacan (1964), de pensar o sujeito como construído na/pela linguagem, um sujeito efeito da língua. Assim, De Lemos (2000) parte da concepção de que não é o sujeito que se apropria da língua mas a língua se apropria do sujeito.

[...] *Conforme afirma De Lemos (1995a), a partir de Lacan, a não-positividade da língua apontada por Saussure na teoria do valor, que tem a relação e a diferença como primitivos, sustenta a não-positividade também para o sujeito, que se constitui na/pela linguagem.* (Faria, 2002, p. 34).

É necessário reconhecer que mesmo considerando o sujeito efeito da língua, Lacan e Cláudia Lemos reconhecem haver em diferentes graus e de diferentes formas a presença e os sinais deste mesmo sujeito, ou seja, a condição de ser efeito da língua não anula o sujeito e o processo de subjetivação que decorre do seu contato com a língua. Nesse sentido, é possível pensar uma estrutura onde coexistem a instância do funcionamento da língua e a instância da relação do sujeito com esta língua, além da instância do outro.

O compromisso, portanto, consiste em reconhecer que há uma ordem própria da língua (como proposta por Saussure, 1989) sem excluir o sujeito, implicando em pensar e repensar uma natureza tanto para a linguagem quanto para a criança, sendo, portanto, deste lugar que foi possível elaborar uma proposta estrutural da aquisição da linguagem, conforme realizou De Lemos (1999).

Portanto, as mudanças durante o processo de aquisição da linguagem são mudanças de posição do sujeito em relação à língua, ou seja, são mudanças de posição em uma estrutura, onde não há superação de uma posição em relação as outras duas, mas, em cada posição, há o predomínio de uma das três instâncias que constituem a estrutura. Ao elaborar como as três posições se articulam uma a outra em diferentes momentos do processo, De Lemos (2002) pretendeu explicar como ocorrem as mudanças de posição a partir do efeito do funcionamento da língua, através dos seus dois pólos: os processos metafóricos e metonímicos.

Nesse sentido, a *Primeira Posição*, relativa ao processo de aquisição da linguagem, constitui-se enquanto há o predomínio da fala do outro, considerado como o representante da língua, o sujeito falante. Nesta posição a fala da criança espelha a fala do outro, caracterizando uma dependência. Assim, há o retorno na fala da criança de parte dos

enunciados usados pela mãe (caráter fragmentado dos enunciados das crianças). Entretanto, vale ressaltar, que nem a fragmentação da fala do outro nem a dependência implicam um “antes da língua” ou uma assimilação, pois, há desde sempre uma língua em funcionamento, o que nos leva a um processo de subjetivação (De Lemos, 1999).

Assim, o que ocorre neste momento, é o reconhecimento pelo outro da fala da criança, sendo justamente no jogo de atribuição de sentido à fala que o diálogo (mãe-criança) pode acontecer, pois, para existir diálogo é necessário que as repetições da fala do outro "circulem", "deslizem". Este deslizamento pode ocorrer num mesmo fragmento ou através de um processo metonímico que proporciona ligação entre os fragmentos da fala atual do adulto e outros fragmentos (também do adulto) explicitados na fala da criança. Neste sentido, "O que interessa ... do ponto de vista estrutural, é a escuta da fala da mãe que se revela na fala da criança." (De Lemos, 1999, p.12).

Entretanto, o que retorna da fala da mãe na fala da criança não são as palavras com seus significados, mas são significantes cujos significados são inapreensíveis. Isto aponta para a não-coincidência entre a fala da mãe e a fala da criança, o que permite falar de um sujeito em processo de subjetivação.

[...]Se o pólo dominante ou convergente da primeira posição é o outro, as relações entre os significantes que vêm do outro dão a ver o funcionamento da língua e um processo de subjetivação por ele regido, isto é, que aponta para um sujeito emergente no intervalo entre os significantes do outro (De Lemos, 2002, p. 65)

A *Segunda Posição* caracteriza-se pela dominância do próprio funcionamento da língua. Nesta posição, o movimento da língua é evidenciado no cruzamento de cadeias verbais através dos processos metafóricos e metonímicos. É neste sentido que De Lemos (1999) ressalta que na segunda posição a criança, enquanto sujeito falante, não emerge apenas na relação entre a sua fala e a fala do outro, mas no intervalo entre os significantes que se substituem metaforicamente.

Neste momento, os enunciados da criança são cadeias verbais permeáveis a outras cadeias, o que faz com que ocorram deslocamentos, condensações, ressignificações. Este movimento faz com que as cadeias decomponham-se e recomponham-se dando lugar ao aparecimento dos erros na fala da criança. Os erros chegam mesmo a caracterizar esta segunda posição, explicitando a importância da ressignificação (pela criança) para o processo de aquisição da linguagem.

É nesta segunda posição que De Lemos (1999) questiona sobre o que o sujeito que fala, estando alienado no movimento da língua, pode escutar daquilo que ele fala.

Na *Terceira posição*, ocorre o predomínio da relação do sujeito com sua própria fala. Nesse momento, os erros diminuem para dar lugar à presença de correções (provocadas pela fala do outro) e auto-correções, que podem ser explicitadas direta ou indiretamente pelo adulto, abrindo a diferenciação entre aquele que fala e aquele que escuta e apontando para uma mudança de posição.

As reformulações e auto-correções ocorrem como substituições e combinações, remetendo a processos metafóricos e metonímicos e implicando no "reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e a que vem substituir" (De Lemos, 1997, p.15). Entretanto, De Lemos (2002) ressalta a necessidade de se observar que as pausas, reformulações, correções e auto-correções não ocorrem sempre quando parecem necessário, podendo ocorrer mesmo quando parecem desnecessário, o que aponta para a imprevisibilidade na fala da criança e para a impossibilidade de tratar esta posição como evidencia de que ocorre uma homogeneidade, ao contrário, eles são o espaço onde a heterogeneidade se manifesta.

De Lemos (2000) ainda destaca que a idéia de três posições estruturais durante o processo de aquisição da linguagem, não implica em que, ao passar para a segunda posição a primeira é “deixada para trás”, pois, todas as instâncias coexistem na estrutura e as três

posições permanecem como uma possibilidade “[...]na constituição subjetiva do sujeito ao longo de toda a sua vida” (Andrade, 2001, p. 43).

Vale destacar que, nessa abordagem, o outro é concebido como estatuto de instanciação da língua constituída, ou melhor, como representante da língua e não como um “indivíduo”, o que vai se tentar explicitar no próximo item. Assim, em tal concepção, o outro poderia ser “instanciado” de diversos modos, isto é, esse papel de outro, enquanto instanciação da língua em aquisição da linguagem, poderia ser realizado por diferentes interlocutores e, não somente pela mãe (que é o interlocutor, inicialmente, mais presente, na história discursiva da criança, em nossa cultura).

Desse modo, discutir a interpretação do professor e seus efeitos, durante a aquisição da linguagem, consistiria em propor uma discussão sobre a influência, o papel e as contribuições do “outro” (enquanto uma instância) e relacionar essa discussão ao funcionamento da língua e à própria fala da criança, num movimento onde haveria uma inter-relação desses três “pólos”.

**3. O OUTRO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA
LINGUAGEM: UMA PROPOSTA
ESTRUTURALISTA**

3.1. O outro/intérprete da fala da criança na proposta estruturalista de De Lemos

Pretendendo-se partir de uma proposta estruturalista da linguagem, para levantar questões sobre um *outro* específico: “o professor”, seus efeitos na fala da criança imersa no processo de aquisição da linguagem, torna-se fundamental discutir quem é esse outro e qual a sua função, na teoria de De Lemos (1999), isto é, como ele é concebido e qual a sua influência na fala da criança durante a trajetória que vai de *infans* a sujeito falante.

Convém realçar que não vamos, aqui, discorrer sobre as várias teorias que consideram o papel do outro em aquisição da linguagem, mas apenas nos restringiremos a discutir esse papel, segundo a concepção proposta na abordagem de De Lemos. Parece importante, contudo, uma referência, embora muito sucinta, à concepção pragmática, onde esse outro ganhou realce, como intérprete da fala da criança, isto é, como um interlocutor (privilegiado) que apreende ou atribui ao infante a intenção de comunicar alguma coisa. A própria De Lemos, refere-se a essa abordagem, através de autores como Ochs e Schieffelin (1995) que destacaram, na cena da aquisição da linguagem, o relevante papel desempenhado pelo intérprete da fala da criança, apesar das várias questões que ficaram em aberto, nessa teoria. Colocaremos, portanto, de maneira bem resumida, alguns pontos dessa teoria, dando realce a um impasse que a abordagem pragmática em aquisição da linguagem permitiu formular, impasse esse que diz respeito ao estatuto do outro/intérprete da fala da criança.

Nesse sentido, Ochs e Schieffelin (1995), destacam o papel desempenhado pelas intenções comunicativas compartilhadas entre a criança e o interlocutor adulto. Entretanto, apontam para o fato de que, em algumas comunidades lingüísticas, não se reconhece, ou melhor, não se atribui à criança uma intenção de comunicar alguma coisa, num momento

inicial de seu percurso lingüístico. Tal intenção comunicativa somente passaria a ser reconhecida/atribuída, a partir do momento em que o infante começasse a produzir formas verbais semelhantes às do falante/adulto. Essas autoras, porém, constataram, nas comunidades referidas, um tipo de história da experiência discursiva da criança com a mãe, com características bem diferentes – sobretudo em seus momentos iniciais – daquela história que tem lugar em outras comunidades. Explicando um pouco melhor, na comunidade Maia falante do Kiché, por exemplo, diferentemente do que predomina entre os ocidentais, as crianças somente são tratadas como parceiros conversacionais diretos depois que aprendem a falar. Antes disso, porém, os bebês Kiché participam de interações comunicativas na posição de um terceiro, ou seja, na posição de ouvinte casual da conversação entre múltiplos agentes, diferentemente do que ocorre, na cultura ocidental, onde o bebê é eleito pelo adulto como parceiro conversacional direto. Em outras palavras, nesses dois tipos de modelo conversacional, o bebê estaria partilhando uma experiência discursiva com o adulto (mãe), muito embora, em cada um dos modelos, a partilha estivesse ocorrendo sob formas, culturalmente, bem diversas. Segundo Ochs e Schieffelin (1995), essa diferença, nos dois tipos de experiência discursiva, estaria ligada, sobretudo, à constatação de que, no segundo tipo de comunidade (ocidental), o adulto atribui ao bebê uma intenção comunicativa, enquanto que no primeiro tipo (maia), uma tal atribuição não ocorre. Contudo, as referidas autoras concluem que “o resultado em termos da aquisição final da competência gramatical não é substancialmente diferente nestas duas estratégias” (Ochs; Schieffelin, 1995, p. 74). Em outras palavras, constatou-se, empiricamente, que diferentes tipos de história da experiência discursiva entre mãe e criança – mesmo aquelas que prescindem da atribuição de intenções, como um pré-requisito – permitem ao sujeito percorrer com êxito os vários momentos de sua trajetória lingüística.

Assim, a pragmática, apesar de ter trazido à tona o papel fundamental do outro (intérprete privilegiado da fala da criança), deixou visível a necessidade de se colocar em discussão o estatuto desse outro. Melhor dizendo, trouxe à tona o fato de que, atribuir a esse outro a necessidade de uma presença física, uma interlocução direta, apresenta dificuldades, desde que naquelas comunidades que elegem esse outro como interlocutor indireto, a linguagem é adquirida sem qualquer ponto de estrangulamento significativo. Por sua vez, ao se basear, apenas, na partilha de intenções comunicativas entre interlocutores, a abordagem pragmática colocou em questão, tanto o papel da criança, na interlocução, como também e sobretudo o papel de outro/intérprete enquanto concebido, unicamente, como um indivíduo que possui intenções comunicativas e que apreende, atribui intenções à criança.

É nesse sentido que se pode dizer que a pragmática teria aberto um espaço para que se discutisse o estatuto do outro em aquisição da linguagem e mais ainda, teria permitido que, nesse espaço, pudesse ter lugar um intérprete que não se reduzisse à condição de um indivíduo determinado, que possui intenções e cognições e as atribui, diretamente, ou as reconhece, no infante. Em outras palavras, tornou relevante uma concepção de outro/intérprete, admitindo-se um estatuto que fosse diferente daquele implicado nessa individualidade. Seria nesse espaço que faria sentido, portanto, a abordagem desse outro, na concepção estruturalista sócio interacionista, ou seja, o outro como representante da língua. Assim, como um lugar (estrutural), poderia ser ocupado por qualquer pessoa, das mais diferentes formas, mesmo na forma de ausência física. Daí fazer sentido, nessa proposta, não é demais repetir, abordar um outro que não seja o mais comumente estudado (a mãe) e, até mesmo, um outro cuja influência de sua interpretação ocorreria de uma forma singular.

Vale destacar, que a leitura de De Lemos, sobre o intérprete, fundamenta-se, em última análise, na releitura lacaniana da concepção de Saussure, acerca da linguagem, a partir da

qual foi possível “[...]elaborar uma relação da criança com a língua e com o outro que a significa como falante” (De Lemos, 1999, p.8).

Respaldando-se numa concepção estruturalista da linguagem, De Lemos (2000) considera que a fala da criança, por ser indeterminada e singular, depende do diálogo. Explicando melhor, é no diálogo (mãe-criança) que o sentido dos enunciados das crianças são delimitados, sendo neste momento que comparece a fala do adulto e a fala da criança ocorrendo um reconhecimento pelo adulto de um “dito”, um “sentido” na fala da criança. Por sua vez, esse reconhecimento soa tanto familiar quanto estranho, e por este motivo permite ao adulto poder interpretar (De Lemos, 1986).

A interpretação está sendo aqui considerada num sentido muito geral, como o ato pelo qual se atribuem forma e sentido aos enunciados infantis (Lier-De Vitto, 1994). Num sentido mais amplo ainda, poderíamos considerar o ato interpretativo como qualquer manifestação verbal do interlocutor, diante de produções infantis (incluindo, por exemplo, as interrogações, pedidos de esclarecimento, indicadores de estranhamento).

Nesse sentido, o diálogo aponta para o processo chamado de espelhamento, definido como a presença de partes/fragmentos do enunciado da mãe na fala da criança, assim como da incorporação da fala da criança no enunciado da mãe (De Lemos, 2002). Assim, haveria um espelhamento recíproco, uma vez que a criança estaria espelhando a fala da mãe, enquanto que esta, através de suas interpretações espelharia a fala da criança. Nessa perspectiva, poderíamos considerar o diálogo mãe-criança, nesse momento inicial, como um movimento de espelhamento recíproco. Através deste processo, o outro funciona como um espelho para a criança, ou seja, o lugar onde a criança se vê e tem a sua fala refletida. Faria (2002), destaca ainda, que o que vai instalar o espelho é o funcionamento lingüístico-discursivo onde a mãe se encontra assujeitada e a criança vem sendo capturada. Dessa forma, a mãe busca uma

interpretação por encontrar semelhanças entre a sua fala e a fala da criança. Portanto, nem outro nem criança são individualidades, o que faz com que não se possa falar em imitação.

De acordo com Faria (1997) a interpretação do outro aos enunciados da criança, diferentemente da descrição, é o que possibilita que o diálogo possa ser estabelecido, pois, os enunciados da criança fazem refletir a fala da mãe. Por outro lado, através da interpretação os significantes presentes nos enunciados da criança retornam na fala do adulto, sendo incluídos em novas relações e, portanto estando sujeitos a novas ressignificações.

Apesar do diálogo ser um momento privilegiado para discutir a relação estabelecida entre fala da mãe e fala da criança, os momentos que se convencional na psicologia chamar de “monólogos da criança” podem, também, indicar a importância da fala do outro e seus efeitos na fala da criança, investigando como retorna a fala do outro, embora não esteja presente a interpretação (Lier-De Vitto, 1995). Assim, seria através da ausência da atividade interpretativa que se poderia levantar, mais visivelmente, questões sobre o papel que a interpretação do outro representaria para o processo de aquisição de linguagem, ou ainda como retorna a fala do outro na fala da criança, nesse momento.

É importante, ainda, realçar que na teoria estrutural sócio interacionista de De Lemos, o adulto é considerado como “lugar de funcionamento de processos lingüístico-discursivo [...] inseparável da linguagem, da língua que está inserido” (Pereira de Castro, 1998, p. 85).

Ser lugar de funcionamento lingüístico-discursivo que interage, ou melhor, que está e se coloca presente para a criança, implica dizer que, através da fala do outro a criança é submetida ao funcionamento da língua (em que é capturada) e também é significada como um falante, na medida em que esse outro a interpreta e, ao fazê-lo, faz emergir um significado dos enunciados da criança. Assim, segundo Faria (2002, p. 38) “[...]nem a forma, nem a intenção e nem o sentido são prévios para a criança, eles dependem do outro para se constituírem” .

É nesse contexto que a criança depende do outro para se escutar, pois o que ela diz encontra no diálogo, uma ‘matriz de significação’, que vai possibilitar, posteriormente, através do espelhamento tornar-se ‘fala’.

Portanto, nessa perspectiva, vale ressaltar que o outro não tem a função de fornecer a língua ou de acionar um conhecimento lingüístico interno à criança. A mãe não ensina a criança a falar, ao contrário, fala com/por ela, pois, é interrogada pela fala da criança. Daí, a criança não depender do outro, mas se “alienar” a ele. Decorre destes aspectos, também, a impossibilidade de se analisar a fala da criança isoladamente, pois, é no diálogo com a mãe que ela vai ganhando sentido, tornando-se interpretável.

Desse modo, a interpretação (da mãe) é compreendida a partir da idéia de ressignificação e restrição, pois, é na interpretação que:

[...] 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. (Lier-De Vitto & Arantes, 1998, p. 67)

Essa interpretação (da mãe), segundo Pereira de Castro (1995), ocorre pela tensão estabelecida, a partir da fala da criança que coloca a mãe num movimento no qual, ao mesmo tempo em que identifica e reconhece os enunciados da criança como algo “familiar”, estranha o que foi “dito” pela criança, por ter havido deslocamentos causados pelo funcionamento da língua, deslocamentos estes que dão lugar a produções estranhas, arranjos e rearranjos de significantes. Aliás, o reconhecimento pelo adulto é fundamental para que os fragmentos da criança possam adquirir significados (atribuídos pelo adulto) e continuar no diálogo (Lier-De Vitto; Arantes, 1998).

De acordo com Pereira de Castro (1995), a interação (criança-adulto) ocorre quando a criança é “falada” através da fala do outro, ou que os significantes são interpretados por esse outro. Assim, “Não se pode, contudo, compreender o papel da interpretação do adulto na

aquisição da língua materna, sem que se considere que os significantes do primeiro são incorporados, promovendo transformações na fala da criança” (p.31).

Por sua vez, Lier-De Vitto (1994), ressalta a necessidade de delimitar que a função da interpretação da mãe às produções iniciais da criança faz com que haja um movimento de “circulação”, onde as produções da criança ganham determinação semântica e formal e, portanto, esta interpretação restringe a fala da criança, colocando-a num todo significativo. De acordo com essa concepção, a interpretação da mãe pode ser considerada como uma atividade interpretativa ampla, caracterizada por dar sentido à fala da criança, estranhá-la e repeti-la, num movimento de restringir a deriva de significantes tanto na fala da mãe quanto na fala da criança.

Convém lembrar, neste ponto, o que já foi dito na Introdução, ou seja, os estudos citados acima investigam a díade mãe-criança (devendo-se ressaltar a investigação sobre a relação criança-terapeuta, na patologia da linguagem). Entretanto, a concepção de *outro* assumida por esses estudos, apontam não apenas para a possibilidade, mas também para a relevância de se ampliar essa discussão, deslocando-a de um representante específico da língua – a mãe – e estendendo-a para um levantamento de questões sobre característica da interpretação do professor à fala da criança no processo de aquisição da linguagem, admitindo que essas características apontariam também para os efeitos provocados, na fala do professor, pela fala da criança.

Quanto às características da interpretação, na patologia da linguagem, Lier-De Vitto (1994), ao discutir dois diferentes tipos de interpretações e, portanto, dois “outros” no processo de aquisição da linguagem, demarca diferenças conceituais e operacionais entre a interpretação da mãe e a interpretação da terapeuta de abordagem psicanalítica (no trabalho com crianças autistas). Nesse sentido, a interpretação da mãe se caracterizaria por ser restritiva, enquanto a terapeuta, a partir do objetivo de “cura” do paciente, possui uma

interpretação “que abre”, ou melhor, que possibilita fluir a cadeia significativa, já que, nos autistas (patologia estudada por Lier-De Vitto, 1994) , a cadeia significativa é marcada por um caráter de rigidez, de imobilidade.

Assim, observa-se que, a partir de metas específicas do terapeuta, ocorre uma mudança na interpretação, sobressaindo-se uma outra característica, diferente daquelas que marcam a interpretação da mãe. Nesse sentido, pode-se questionar (conforme os objetivos do presente estudo) se, em virtude de ter o professor metas específicas – diferentes, portanto, das “metas” da mãe e da terapeuta – a sua interpretação possuiria uma característica específica.

Por sua vez, poderia também se interrogar se ocorreriam efeitos da interpretação do interlocutor adulto, em momentos, por exemplo, de brincadeiras entre crianças (na escola), quando não estivesse presente o professor.

Convém entretanto lembrar que, por se tratar de um estudo exploratório, com os limites e restrições de um tal tipo de estudo, não se pretendeu fazer uma comparação entre o intérprete/professor e outros tipos de intérpretes, como por exemplo a mãe e, nem tão pouco se pretendeu abordar a fala da criança na ausência do interlocutor, em situações outras – que não a da escola – como por exemplo o monólogo do berço que é estudado por Lier-De Vitto (1998) e que vai ser referido a seguir.

Quanto a esse último ponto, não é demais repetir que vai ser abordada a fala da criança (em ambiente escolar), na ausência do professor, com a finalidade, apenas, de levantar questões sobre o papel do intérprete/professor, de um modo mais específico e, de um modo geral, sobre o estudo do outro/intérprete da fala da criança em aquisição da linguagem.

3.2. Um estudo sobre os efeitos da interpretação do “outro de corpo ausente”

Embasada na proposta de De Lemos sobre o estatuto do outro na trajetória de aquisição da linguagem, Lier-De Vitto (1995) concebe que a fala dita monológica não pode ser considerada como o momento em que há uma independência em relação ao outro e/ou autonomia do sujeito sobre suas ações (ou manifestações) lingüísticas. Isso porque o momento em que a criança encontra-se só com sua ‘fala’ seria um momento singular, inserido num percurso singular, de um sujeito também singular que se relaciona com a linguagem, quando por ela é capturada, e que, a partir dessa captura, vai ser constituído.

Na proposta de Lier-De Vitto (1995), os momentos em que a criança encontra-se só, não acontecendo pois a interpretação – como por exemplo, quando a criança está sozinha no berço (conhecido na psicologia do desenvolvimento como “monólogo de berço”), ou quando a criança fala sozinha envolvida numa ação (conhecido como “monólogo de ação”) – não poderiam ser considerados como evidências de que a criança, ao falar, faz exercícios sobre a língua que estaria aprendendo, ou ainda que dali seja possível qualificar a fala como incapacidade de descentrar-se. Ao contrário, a fala da criança, durante esses momentos, seria uma fala habitada pela fala do outro, “presença de corpo ausente” (para usar o termo de De Lemos, em Lier-De Vitto, 1998). Assim, ao falar sozinha, os enunciados das crianças trariam à tona, de forma indiferenciada, fragmentos de outras falas, dirigidas a essa criança em momentos em que ela estava com um outro. Daí decorrem as perguntas: quem fala?; quem escuta?

Nesse contexto, se não se identifica quem fala é porque esses fragmentos pronunciados pela criança vêm de outro lugar e enquanto fragmentos não se integram em uma unidade e, portanto, não fazem sentido, apontando para um momento da constituição do sujeito falante em que não há escuta.

Partindo dessa concepção, Lier-De Vitto (1995) destaca que, nesses momentos, o discurso é instável, indeterminado e descontrolado, pois, o sentido não se define, já que os

fragmentos estão sempre se deslocando. Por causa desse deslocamento, dessa fluidez dos significantes ocorrem pausas, hesitações, interrupções e repetições. Vale destacar, aqui, que é marcada a presença de um funcionamento da língua, mas que também as interrupções, hesitações mostram um sujeito que por ter um contato recente com a língua ainda não a interpreta. Assim:

*Vê-se que a criança “erra” demais, para demais e repete demais. **Erra** porque não articula uma seqüência, deixando o sentido “à deriva”[...] **Para**, porque faltam-lhe palavras. **Repete**, porque os fragmentos insistem (em vão) na demanda daqueles que os completem. Penso que não seria implausível dizer que, para a criança, faltam as palavras do outro. Este outro que, no diálogo, confere direção ao discurso [...] (Lier-De Vitto, 1995, p. 12)*

As palavras do outro, que faltam durante esses momentos, é caracterizada como interpretação, já que é esta que restringe a cadeia de significantes da fala da criança, durante o diálogo.

Nesse contexto, a interpretação, de acordo com Lier-De Vitto e Arantes (1998) poderia ser discutida através dos efeitos que a sua ausência provoca, ou seja, é quando não há interpretação que podemos discutir a sua importância, observando o que, na sua falta, acontece com os fragmentos da fala da criança, que no diálogo “circulam”, “deslizam”, ganham sentido.

Como o presente estudo se propõe a abordar o estatuto do outro/intérprete quando esse intérprete é representado pelo professor, é plausível também indagar sobre os momentos em que a criança encontra-se na escola, mas que não está com o outro/professor, levantando, assim, questões sobre a importância, o papel e a função da interpretação do professor durante o processo de aquisição da linguagem. Em outras palavras, esses momentos são analisados, para que possa ser abordada a interpretação, através dos efeitos que a ausência desta produz nos enunciados da criança, como também para que, através dessa abordagem se possam levantar questões sobre o estatuto do outro/intérprete, como já foi dito.

Segundo Lier-De Vitto (1998) seria através do silêncio do outro, que a criança começaria a se escutar. Por esse motivo, a ausência da relação material e estrutural dá oportunidade para que a criança “ouça” sua própria voz e, através desta “escuta”, possa começar a estabelecer relações entre som e sentido.

Nesse contexto, as características do momento em que as crianças produzem enunciados sem a mãe estar presente e interpretando-os, revelariam um sujeito que não teria um controle sobre a língua, mas que seria “atravessado” pelo funcionamento da língua e que, por ser “inepto” a dar interpretações, deixa que outros façam por ele. Nesse sentido, tais momentos mostrariam os efeitos produzidos por uma não escuta do outro, e por uma tentativa de escuta de si mesmo, que embora pudesse ser uma tentativa, ainda não aconteceria.

Entretanto, podemos dizer que haveria sentido lingüístico, nos enunciados das crianças, durante estes momentos, pois nem tudo é dispersão, já que o que ocorre é um “movimento” que, pela falta de interpretação do outro, faz com que não possa ser atribuído um sentido aos enunciados das crianças e, como as crianças não conseguem controlar nem dirigir o discurso, as cadeias de significantes fluem. Assim, por se constituir na/pela linguagem, a criança passa a ter contato com o funcionamento lingüístico-discursivo através do outro (que é lugar desse funcionamento). Ao ter contato com tal funcionamento, essa criança seria capturada numa rede de relações e de sentidos, pois a criança (e o adulto) não estaria diante da linguagem, mas a linguagem aconteceria nela, atravessando-a, deslizando e se articulando (Lier- De Vitto; Arantes, 1998).

Assim, de acordo com Lier-De Vitto (1998) o que se encontra na produção desses enunciados pela criança é, entre outras coisas, o retorno do que foi “consolidado” no diálogo; fragmentos inteiros advindos da voz do outro; repetições com diferenças; montagens e desmontagens textuais; enfim, as evidências do nascimento do sujeito no campo da linguagem, sendo esse um momento privilegiado onde o sujeito se encontraria com ele e com

o outro. É por haver silêncio, destaca a autora, que o sujeito é situado em redes de significantes que se enter-cruzam, organizam, reorganizam-se, mudam e abrem espaço para outras possibilidades, mostrando que embora cesse a interpretação, não cessam os efeitos da fala do outro, os efeitos de um funcionamento lingüístico-discursivo com o qual a criança já entrou em contato e, por ter sido capturado pela língua, vai se constituindo tornando-se um outro, lugar deste funcionamento. Daí a importância já destacada anteriormente de estudar estes momentos, concebendo-os como mais um lugar em que a fala do outro se torna presente, embora, de forma específica.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1. Considerações metodológicas

Foi realizado um acompanhamento de quatro crianças durante um ano letivo, com a finalidade de investigar a relação das produções verbais desses sujeitos crianças/alunos (ainda não falantes) com a interpretação de um falante específico, o adulto/professor.

Por se tratar de um estudo em aquisição da linguagem, apoiando-se nos pressupostos teóricos provindos de uma concepção estruturalista francesa, o presente trabalho, de acordo com os seus objetivos, propõe uma análise qualitativa dos dados. Nesse sentido, a escolha pela análise qualitativa dos dados, possibilita uma análise pormenorizada das produções lingüísticas.

4.2. Sujeitos

A amostra compõe-se de quatro crianças, cuja faixa etária no início da coleta de dados era de 1 ano e 6 meses a 1 ano e 11 meses, nenhuma das crianças havia apresentado algum distúrbio em seu desenvolvimento lingüístico, por este motivo todas as crianças foram consideradas como possuindo desenvolvimento lingüístico considerado normal. Para a escolha dos participantes foi selecionada uma escola (dentre as escolas de classe média da cidade do Recife) cujo requisito era possuir alunos de faixa etária entre 1 ano e 6 meses e 3 anos. Esta idade dos alunos corresponde, conforme a literatura, a média de idade onde ocorre o processo de aquisição da linguagem. Após ser feita a escolha da escola foram selecionadas aleatoriamente quatro crianças. Estas crianças freqüentavam a mesma sala de aula, três destas crianças eram do sexo feminino e uma do sexo masculino.

Foi sujeito também do estudo uma professora, cujo critério de seleção foi lecionar na turma onde as crianças selecionadas freqüentavam. A professora era um adulto do sexo feminino.

4.3. Procedimento

Os dados foram coletados, no estabelecimento de ensino, através de registros quinzenais em áudio, com duração de 15 minutos em cada situação, durante o período de um ano letivo, ou seja, entre os meses de Fevereiro a Dezembro de 2001, com exceção do mês de Julho (férias dos alunos).

As crianças participaram de duas situações (Situação A e situação B), enquanto a professora só participou da situação A. A situação A correspondeu a situação de diálogo, sendo formada pelas quatro crianças e pela professora, a situação B correspondeu a situação onde as crianças estavam sozinhas sem a presença física da professora.

Situação A: O grupo, nesta situação, foi constituído pelas crianças e professora. Os dados do grupo foram obtidos através de sessões de gravações quinzenais em áudio, com duração média de 15 minutos. As gravações entre crianças e professora foram realizadas na sala de aula, em momento de interação entre os sujeitos, ou seja, em momentos em que a professora está propondo alguma atividade para realizar junto com as crianças, estas atividades constituíram-se, por exemplo, em jogos, leitura de livros, músicas, brincadeiras, entre outras.

Situação B: O grupo, nesta situação, foi constituído das mesmas crianças da situação A, estando a professora ausente das tarefas ou atividades executadas pelas crianças. Os dados deste grupo foram gravados sucessivamente às gravações da situação anterior, e possuíram

duração média de 15 minutos. Durante o período da gravação as crianças permaneceram na sala de aula, embora estando sozinhas sem a professora (que continuava em sala mas em lugar distanciado das crianças, geralmente interagindo com outros grupos). As crianças sozinhas, em determinado local da sala (“cantinhos”), executavam alguma atividade proposta no final da situação A pela professora, como brincar, pintar, desenhar, lanchar.

O material utilizado na pesquisa constou do ambiente físico da escola, composto da sala de aula e seus vários “cantinhos” (cantinho da leitura, cantinho do lanche, cantinho da pintura), revistas, livros, álbuns de fotografias, brinquedos, equipamento de áudio (para coleta e transcrição dos dados), papel e caneta.

As gravações resultaram na formação de um banco de dados composto de 17 sessões, cada sessão possuía as duas situações com 15 minutos de duração cada.

Assim, um primeiro momento consistiu na transcrição de todas as sessões gravadas. Essa fase inicial teve como produto a montagem do *corpora* de cada situação, contendo todas as produções gravadas.

Após a montagem dos *corpora* supra-citados, teve início uma leitura flutuante dos protocolos constituídos. A leitura flutuante consistiu numa leitura repetida e exaustiva das transcrições. Tal leitura tinha o objetivo de familiarizar a pesquisadora com os dados.

No segundo momento, a partir da leitura flutuante dos dados, foram selecionados recortes das produções verbais provindos da interação entre crianças e professora, durante a situação A, focalizando essencialmente a interpretação da professora diante de determinados enunciados das crianças bem como os enunciados posteriores (à interpretação) produzidos pelas crianças. Na situação B foram analisados todos os enunciados das crianças, focalizando sobretudo o modo como estes enunciados ocorriam sem a interpretação da professora.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1. Situação A (crianças na presença da professora)

Para a realização de uma análise dos dados, nesta situação (com a presença do intérprete), tentou-se apreender algumas características que se destacaram, na interpretação da professora. Vale realçar que a formulação dos vários itens, abaixo, não diz respeito a qualquer objetivo de categorização, mas visa, tão somente, a uma exemplificação, ou melhor, a uma proposta norteadora, no que diz respeito à abordagem das referidas características.

Vale salientar ainda que num mesmo episódio pode-se encontrar várias características. Entretanto, para exemplificar melhor durante este momento de análise, será destacada e analisada apenas uma característica por episódio.

- A professora espelha as produções verbais fragmentadas da criança, inserindo-as no contexto discursivo atual e reconhecendo-as (em forma de elogios) como produções corretas

Episódio 1

P: professora

J: Julianne: 1;6.20

A: Alisson: 1;11.17

T: Thays: 1;9.10

L: Luiza: 1;10.13

Contexto: professora estava vendo com os alunos um livrinho que tem figurinhas de brinquedos coloridos

P: Todo mundo vai olhar Ju.

P: Olha só gente! é um carro amarelo.

J: le le

P: isso mesmo Juju: Carro a-ma-re-lo. Ta vendo Alisson?

A: pum pum

P: Ahn? Essa eu não entendi não? O que foi Alisson?

A: a carro

P: Ah!!!! É um carro. É um carro amarelo.

A: prummm prummmmm

P: Ah!!!! O carro faz rummm rummmmm

Thays olha só o carro amarelo, Thays?

T: i a lo a lo o ca me ca o do

P: Muito bem Thays, a porta, a janela, a chave do carro. Puxa você sabe tudinho mesmo?

Observamos que a fala da criança é fragmentada (*J: le le; T: i a lo a lo o ca me ca o do*) e que o primeiro momento (*J: le le*) aponta para uma semelhança sonora entre os fragmentos produzidos pela criança e a resposta desejada/esperada pela professora, ou seja, enquanto a produção verbal da criança é *J: le le* a interpretação do professor é *P: isso mesmo Juju: Carro a-ma-re-lo. Tá vendo Alisson?*; podemos ainda acrescentar que, no livro, havia um carro amarelo que foi anteriormente enunciado pela professora e possivelmente considerado como referência para a interpretação. No segundo momento (*T: i a lo a lo o ca me ca o do*) não parece haver uma semelhança sonora, o que estaria apontando para a consideração, pela professora, do objeto (o carro mostrado no livro) como referência para a interpretação, ou seja, diante da fala fragmentada da criança a professora traz à tona o que havia no carro ilustrado. Explicando melhor, o carro seria a referência para a interpretação da professora, interpretação esta que acontece a partir dos fragmentos da fala da criança.

Podemos observar ainda que parece haver um jogo de espelhamento, ou seja, a professora fala (*P: Olha só gente! é um carro amarelo*) posteriormente a criança parece repetir fragmentos da fala da professora (*J: le le*) e no momento seguinte a professora retoma os fragmentos, já repetidos pela criança, inserindo-os no contexto discursivo (*P: isso mesmo Juju: Carro a-ma-re-lo. Tá vendo Alisson?*).

Desse modo, podemos indicar que, no instante em que a professora reconhece as produções verbais, interpreta-as de acordo com um contexto discursivo específico daquele momento, isto é, um contexto constituído a partir de uma atividade de identificar características de figuras contidas em livros infantis. No episódio acima, porém, algo parece se destacar no espelhamento que é o “elogio”, a “ênfase”, na interpretação da professora a qual estaria reconhecendo que a produção verbal da criança “se adequou” àquele contexto discursivo (*P: isso mesmo Juju: Carro a-ma-re-lo.; P: Ah!!!! É um carro. É um carro amarelo.; P: Ah!!!! O carro faz rummm rummmmm; P: Muito bem Thays, a porta, a janela, a chave do carro. Puxa você sabe tudinho mesmo?*). Isso mesmo, Muito bem, “Ah!!!, Puxa você sabe tudinho”, apontam para uma interpretação que considera a criança como um sujeito de linguagem capaz de compreender (corretamente) a fala do outro e de se comunicar através de suas produções verbais. Nesse sentido, ao reconhecer as produções verbais das crianças como algo que produz sentido no contexto discursivo, a professora parece atribuir à criança a possibilidade de estar num lugar de sujeito falante. O *elogio*, uma característica da interpretação da professora, parece enfatizar não somente que o que foi dito possui um sentido, mas também que o sentido do que foi dito está correto, ou ainda, parece chamar nossa atenção para o fato de que a professora possuía uma expectativa de resposta quanto às produções da criança.

- A professora espelha “palavras” ou “frases” produzidas pela criança, no contexto discursivo atual, ligando-as a novos elementos vindos de outros contextos discursivos

Episódio 2

P: professora

J: Julianne: 2;00.16

A: Alisson: 2;05.02

T: Thays : 2;03.06

L: Luiza: 2;04.01

Contexto: as crianças estão numa rodinha de conversa com a professora

P: o que mais a gente come na casa da vovó? O que mais Alisson?

A: que mais

P: biscoito, leite de coco.

A: chopa

P: sopa

T: ee

P: sopa de feijão

J: Juju gosta de supa.

P: gosta de sopa? Que bom! É bom porque fica forte.

A: eu so forte tia

P: é! Comer muito para ficar forte.

T: cescer tia.

P: É ficar fortinho e crescer.

J: eeeee

P: vamos comer agora. Alisson canta o lanchinho Alisson.

A: lancinho, meu lancinho, come, come pa fica fotinho, pa fica fotinho e cescer e cescer.

Podemos observar a repetição da fala da criança, pela professora, num momento em que as crianças não usam produções tão fragmentárias (como no episódio 1), fazendo uso de “palavras” (A: *chopa*) ou “frases” (J: *Juju gosta de sopa.*). A professora ao repetir parece corrigir, ou melhor, reconhecer um “dito” pela criança (A: *chopa*; P: *sopa*). Observemos o que vai acontecendo posteriormente: a professora retoma o que reconheceu, inserindo-o num contexto discursivo (P: *sopa de feijão*) e diante de um enunciado de uma outra criança (J: *Juju gosta de sopa.*), a professora acrescenta um novo elemento àquele contexto discursivo (P: *gosta de sopa? Que bom! É bom porque fica forte.*). Essas ligações – como por exemplo, tomar sopa-ficar forte – feitas inicialmente na fala da professora, parecem abrir espaço para que novos elementos (vindos de outros contextos discursivos) também sejam espelhados pelas crianças (A: *eu so forte tia*), os quais vão reaparecer, em seguida, na interpretação da professora (P: *é! Comer muito para ficar forte*), num jogo de espelhamento recíproco.

Nesse episódio, chama ainda a atenção a participação de três crianças, participação esta que ocorre como espelhamento de uma fala anterior da professora, ou melhor, cada criança, em um momento, espelha a fala da professora (e não as produções de outras crianças), enquanto a professora vai espelhando a fala de cada uma das crianças, reconhecendo-as e atribuindo-lhes sentido naquele contexto discursivo.

- A professora espelha, em forma de questões, os enunciados da criança, atribuindo-lhes um sentido (ou uma possibilidade de sentido)

Episódio 3

P: professora

J: Julianne: 1;7.04

A: Alisson: 2;00.0

T: Thays : 1;9.24

L: Luiza: 1;10.27

Contexto: professora e alunos estavam brincando de tirar fotos com o gravador

P: Tudo bem, eu dou uma folha pequenininha para Thays e para Juju

aí Juju dá a máquina para titia

J: mamãe, Juju, Juju, mamãe

P: Juju quer mamãe é?

J: Juju, mamãe, Juju, mamãe

P: Ah! Juju quer ver mamãe?

J: Jujuuuuuu, mamãaeeee (chorando)

P: Ah! Mamãe dá a máquina para Juju, não é?

Mais isso não é uma máquina amor, isso é um gravador

Tia vai trazer uma máquina para vocês amanhã, tá?

A: O co a ca o quel, o papel, titia

P: Sim eu sei Alisson

Thays tome o seu papel

Toma Ju

Nesse episódio, podemos observar que o espelhamento ocorre em forma de questão formulada pela professora a partir dos enunciados da criança. Ao questionar, a professora estaria reconhecendo um sentido (ou uma possibilidade de sentido), nas produções verbais da

criança (*P: Juju quer mamãe é?*). Entretanto, a criança continua repetindo as mesmas produções anteriores à interpretação da professora (*J: Juju, mamãe, Juju, mamãe*), o que parece mobilizar outras interpretações, isto é, outras questões que atribuem outros sentidos àquelas produções da criança (*P: Ah! Juju quer ver mamãe?; P: Ah! Mamãe dá a máquina para Juju, não é?*).

- A professora espelha a fala da criança, em forma de questões que implicam, como respostas, objetos e acontecimentos (o que?), sujeitos (quem?) e lugares (onde?).

Episódio 4

P: professora

J: Julianne: 1;10.20

A: Alisson: 2;03.09

T: Thays : 2;01.10

L: Luiza: 2;02.05

Contexto: a professora convida os alunos para olhar as fotos que cada um trouxe de casa

P: vamos ver as fotos que vocês trouxeram de casa, vamos. Cada um pega um álbum de fotos pra todo mundo vê. Ok! Primeiro a gente vai pegar esse! É o de Julianne.

J: minha.

P: é seu.

Olha só, quem é essa?

A: é Juju.

J: eu na cama.

P: que legal! Na cama de quem?

A: meu.

P: não é não. Juju de quem é essa cama?

J: minha.

P: tá bem! É a cama da mamãe é?

J: mamãe.

P: quem são esses Juju, que estão com você na foto, hein?

A: o pato.

P: Alisson, não tem nada de pato aqui não. Aqui tudo é gente, é a família e os amigos de Julianne. Isso é um álbum de família.

Podemos observar que, ao questionar, a professora pergunta à criança sobre pessoas que estão nas fotos, solicitando dela uma resposta “adequada”, o que nos indica que existiria uma expectativa de resposta para cada questão. Nesse sentido, “*Olha só, quem é essa?*”, implicaria, como resposta adequada, a identificação de figuras em fotografias trazidas pelas crianças. É interessante notar que, embora a professora dirija questões à criança J, a criança A está a todo o momento fazendo-se presente com suas produções, sendo para uma produção de A “*A: meu*” que a professora dirige a sua interpretação em forma de negativa, ou seja, de desacordo em relação a uma expectativa de resposta, redirecionando, imediatamente, a questão para J. (*P: não é não. Juju de quem é essa cama?*). Observemos ainda, neste recorte, que quando as produções das crianças são reconhecidas como respostas corretas (*P: Olha só, quem é essa?; A: é Juju; J: eu na cama.*) e, portanto, atendem à expectativa da professora, outras questões são formuladas (*P: que legal! Na cama de quem?*); entretanto, quando as respostas não atendem à expectativa da professora (*P: que legal! Na cama de quem?; A: meu.*) as mesmas questões são reformuladas, repetidas (*P: não é não. Juju de quem é essa*

cama?) ou a professora questiona atribuindo uma possibilidade de resposta (*P: tá bem! É a cama da mamãe é?*).

Episódio 5

P: professora

J: Julianne: 1;11.01

A: Alisson: 2;03.20

T: Thays : 2;01.21

L: Luiza: 2;02.16

Contexto: a professora solicita para as crianças recontarem a história

P: Quem gostou da historinha?

()

P: Vamos ver! Quem quer contar a historinha?

()

P: De quem é a historinha?

A: do lobo.

J: oi bo mau, qui medo.

Lui, ui, ui.

P: Ta bom, e os porquinhos?

A: tes

P: três: Zezinho, Zequinha e Ziquinho.

A: quinho, quinha.

P: ta bom!

Do mesmo modo que o episódio 4, no 5º. episódio observamos que as questões da professora pressupõem uma determinada resposta e, portanto, parece haver uma expectativa de resposta. Assim, à questão da professora “*P: De quem é a historinha?*” as produções das crianças: “*A: do lobo.; J: oibo mau, qui medo...Lui, ui, ui.*” foram reconhecidas como uma resposta possível, o que teria permitido à professora formular outra questão (*P: Ta bom, e os porquinhos?*).

- A professora espelha a produção verbal da criança, revelando estranhamento em relação a essa produção, sem conseguir, num primeiro momento, colocá-la num contexto discursivo

Episódio 6

P: professora

J: Julianne: 1;7.04

A: Alisson: 2;00.0

T: Thays : 1;9.24

L: Luiza: 1;10.27

Contexto: Tinha sido dada folha para que os alunos desenhassem livremente

P: sim Alysson, essa

Traz aqui (pausa)

P: e tu Thays o que foi que você fez?

T: amare, zul e gominho

P: azul, amarelo e o que?

T: aqui, aqui, aqui

P: Tá! Você desenhou com todas as cores foi?

T: aqui, lá, sim

P: Ah! Tá bom! ficou linnndo

Episódio 7

P: professora

J: Julianne: 1;9.11

A: Alisson: 2;02.00

T: Thays: 2;00.01

L: Luiza: 2;00.25

Contexto: a professora chama as crianças para uma conversa

P: bem pessoal, vamos conversar um pouquinho. Todo mundo sentado lá no cantinho.

Thays, Thays, Thayyyyyyysssss. Venha cá! Vamos para lá!

A: o pabo tia, o pato comeu a minha cainha.

P: o quê? Alisson? O que?

A: o pato, o pato.

P: ahn? Sim! O pato de ontem. Nós brincamos com ele não foi Alisson? Você lembra Thays?

Lembra Julianne?

A Luiza ta dodói, por isso ela não está vindo.

A: o pato peidou, puhn!

P: Alisson? O pato não fez isso não.

Episódio 8

P: professora

J: Julianne: 2;00.16

A: Alisson: 2;05.02

T: Thays: 2;03.06

L: Luiza: 2;04.01

Contexto: a professora está com as crianças numa rodinha de conversa

P: e o que você fez lá?

T: shopping

P: sim, o que você fez lá Thays?

A: fui com papai e com mamãe.

T: correu tia.

P: ah! Tú correu no shopping foi?

Que legal!

A: caiu a menina.

P: é, se corre pode cair. É por isso que tem que ter cuidado.

L: a cumacia

P: o que? A o que?

L: camialim

P: tu fosse para onde?

A: pa casa de vovó

P: ah! Alisson também foi para casa da vovó dele. foi bom Alisson?

A: Bom. Vovó faziu bolo.

P: ah! Tua vovó fez bolo foi?

Episódio 9

P: professora

J: Julianne: 2;01.01

A: Alisson: 2;05.17

T: Thays : 2;03.21

L: Luiza: 2;04.16

Contexto: A professora está pedindo que as crianças peguem lápis de cor para pintar o bumba-meu-boi

A: esse tia.

P: É Alysson. Muito bem!

Pega o vermelho Thays.

T: Eche tia?

P: Não Thays. Esse é azul, não é vermelho não, é azul.

T: eche tia?

P: Thays, olha o de Alisson.

Aquele é vermelho. Esse é amarelo.

T: cadê? Assuma o domi?

P: **Ahn? O quê?**

Eu disse: pegue o vermelho.

T: eche

P: não!

Esse.

T: emeio

P: Esse é vermelho. Ver- me-lho.

Agora todo mundo pinta de vermelho. De vermelho.

Podemos indicar que o estranhamento da professora acontece em recortes dos vários episódios acima (**Episódio 6** : T: amare, zul e gominho; P: azul, amarelo e o que? ; **Episódio 7**: A: o pabo tia, o pato comeu a minha cainha.; P: o quê? Alisson? O que?; **Episódio 8**: L: a cumacia; P: o que? A o que?; L: camialim; P: tu fosse para onde?; **Episódio 9**: T: cadê? Assuma o domi?; P: Ahn? O quê?... Eu disse: pegue o vermelho.). Nesses episódios, a professora, num determinado momento, não consegue reconhecer o sentido das produções das crianças e assim expressa um estranhamento, a partir do qual o sentido do que a criança supostamente estaria “dizendo” é questionado (**Episódio 9**: P: Ahn? O quê?). Considerou-se que, através desse questionamento/estranhamento, a professora estaria espelhando a produção da criança, isto é, ela estaria reconhecendo um sentido nessas produções, ou ainda, estaria reconhecendo, na criança, a “intenção” de dizer alguma coisa, de transmitir um sentido, muito embora não tenha podido apreendê-lo. Em outras palavras, a professora estaria atribuindo uma possibilidade de sentido a essas produções estranhas e, portanto, mesmo nesse momento, estaria reconhecendo a criança como um sujeito falante.

- A professora retoma perguntas feitas à criança

Episódio 10

P: professora

J: Julianne: 2;00.16

A: Alisson: 2;05.02

T: Thays : 2;03.06

L: Luiza: 2;04.01

Contexto: A professora chamou os alunos para conversarem sobre os lugares em que todos foram nas férias

P: Vamos fazer uma rodinha para conversar sobre os lugares em que nós fomos, o que nós fizemos, vimos e aprendemos nestas férias. Sabe para onde eu fui Luiza? Sabe?

Fui para São Paulo, visitar minha amiga, fui para o cinema e para o teatro, foi maravilhoso.

Alysson, para onde tu foi?

A: pó cinema, fui maravilhoso.

P: Ta bom!

Tu saísse nestas férias, quando não teve aula. **Tu saísse com teus pais?**

A: **papai é gande.**

P: **Sim, Alysson. Tu saiu para onde?**

A: pa paia.

No episódio acima, podemos indicar que a professora retomou a questão que havia feito anteriormente à criança (*Tu saísse com teus pais?; [...] P: Sim, Alysson. Tu saiu para onde?*). Esse exemplo parece mostrar como o contexto discursivo (constituído em torno de uma atividade desenvolvida na escola) desempenha um papel fundamental na interpretação da professora. Assim, a expectativa da professora seria que a criança “respondesse” aquela determinada questão, como de acordo com a interpretação da professora a criança parece não ter respondido, a professora retoma a questão feita à criança. Podemos destacar que, até agora, estamos falando em “expectativa de resposta” por parte da professora. Este exemplo parece apontar para o fato de que a expectativa de resposta e a prática discursiva estariam “no cerne” do reconhecimento, pela professora, de que as produções das crianças possuem um sentido,

ou seja, estariam no “cerne” de sua interpretação. Para entendermos melhor, podemos ainda indicar o fragmento abaixo:

Episódio 11

P: professora

J: Julianne: 2;00.16

A: Alisson: 2;05.02

T: Thays : 2;03.06

L: Luiza: 2;04.01

Contexto: A professora chamou os alunos para conversarem sobre os lugares em que todos foram nas férias

P: Pronto, agora todo mundo foi para praia com mamãe e papai.

E tu Thays, tu saiu, **tu saiu para onde?**

T: **saiu.**

P: **saiu com mamãe para onde?**

Tua tia trabalha no shopping, não é? Thays foi para o shopping?

T: **fooooooiiiiiiii**

P: Tá! Você foi para o shopping **com quem?**

L: **eeuuuuuu!**

P: **com quem** Thays?

T: **títia.**

P: **Foi com sua tia foi?**

T: **sim.**

No episódio 11, podemos observar a diferença, na interpretação da professora, quando se trata de produções infantis reconhecidas como atendendo a uma expectativa de resposta e, quando se trata daquelas produções que não parecem atender a esta expectativa. Assim, quando P questiona: *tu saiu para onde?*, como já foi analisada anteriormente, a pergunta estaria pressupondo um tipo de resposta (onde? um lugar). Por sua vez, a produção da criança (T: *saiu*) não parece atender à expectativa da professora que repete/reformulando a questão (P: *saiu com mamãe para onde?...Tua tia trabalha no shopping, não é? Thays foi para o shopping?*); essa nova questão teria duas respostas possíveis: sim ou não (foi ou não foi). Desse modo, uma vez atendido à expectativa (T: *fooooooiiiiiii*), a professora parte para uma outra questão que tem ligação e parece pertencer ao contexto discursivo (P: *Tá! Você foi para o shopping com quem?*). A fala posterior de L (L: *eeuuuuuuu!*) não parece ter sido reconhecida, pela professora, como pertencente àquele contexto, e assim a professora retoma a questão (P: *com quem Thays?*).

5.2. Situação B (crianças na ausência da professora)

Episódio 12

J: Julianne: 1;6.20

A: Alisson: 1;11.17

T: Thays: 1;9.10

L: Luiza: 1;10.13

Contexto: os alunos estão brincando com brinquedos dados pela professora. Ao dar os brinquedos a professora especificou: “P: ... Agora vocês vão brincar um pouquinho com esses brinquedinhos tá.; Olha só Ju! amarelo, esse é azul, esse é vermelho e esse roxo.”

...

J: relo, zulxo, pe, lo

Pausa longa

J: Tiiiiiii acabe não

Tiiiiiii usabe não

A: prummmmm, prummmmm, rummmmm, rummm

Pausa longa

J: ahhhhhhhh, ahhhhhhhhhhh, tiiiiiiiiiiiiiii

(Pausa longa)

A: relo, relo, relo (pausa) relo, relo, relo (cantando)

J: irelo, irelo (cantando)

(Pausa)

T: puuuuummmmm mim que, mim do, mixa, cabiu, camiu, Thays tiiia Tchão

Como se pode apontar, no episódio 12, as produções verbais das crianças (*J: relo, zulxo, pe, lo Pausa longa; J: Tiiiiiii acabe não Tiiiiiii usabe não; A: prummmmm, prummmmm, rummmmm, rummm Pausa longa J: ahhhhhhhh, ahhhhhhhhhhh, tiiiiiiiiiiiiiii (Pausa longa) A: relo, relo, relo (pausa) relo, relo, relo (cantando); J: irelo, irelo (cantando) (Pausa) T: puuuuummmmm mim que, mim do, mixa, cabiu, camiu, Thays tiiia Tchão*) parecem retornar de uma situação anterior de interlocução com o outro/intérprete (por exemplo, do episódio 1 – Situação A), sendo fragmentos dessa interlocução, espelhados, na fala da criança, sem a presença daquele intérprete. Tais fragmentos estariam, assim,

retornando daquela situação anterior para uma situação atual sem que esse outro esteja presente para atribuir um sentido, reconhecendo os fragmentos das crianças e inserindo-os no contexto discursivo. Assim, ao que tudo indica, tais fragmentos ficam soltos, à deriva, imersos num movimento da língua. Explicando melhor, parece ocorrer repetição de dizeres que, embora advindos do outro/intérprete, retornam modificados na voz da criança, num movimento onde pausas, combinações e recombinações apontam para uma língua em funcionamento, como mostra o episódio 12.

Este funcionamento da língua fica um pouco mais visível nos episódios 13 e 14, abaixo, apontando para a ocorrência do cruzamento de vários termos (advindos de outras falas e de outros contextos), nas produções das crianças, dando margem a movimentos imprevisíveis (*J: Lanchin o ca a mim da lelo pra mim o as; J: vim um queluamigu a casa u vi a qui da co; J: u caminhu aquidunada a quiança du nuca*). Desse modo, os referidos cruzamentos deixam ver o movimento da língua, onde a fala do outro é retomada nos enunciados das crianças e são combinados, recombinações, deslocados, unidos e/ou fragmentados. Assim, nos episódios 13 e 14 podemos observar que são trazidos da fala do outro, tanto fragmentos de palavras quanto palavras inteiras (*A: o chapéu da minina, o pé da minina, a miga dali, minina da vovó.*) num movimento onde cadeias verbais são permeáveis a outras cadeias (*A: carro menino (pausa) avião amalelo (pausa) calo azul; T: pequenininhaaaaaaaa (pausa) grandãoooooooo só uma foto; A: Que oião? Que nalgão? Doooooooo! Doooooooo!; A: amiga puia puizou, caiu*).

Seria, pois, essa montagem/desmontagem que deixaria aparecer o movimento da língua, colocando em relação fragmentos diversos e em diversos lugares. Vale destacar que, nesse contexto, tais relações levam-nos a considerar que, ao mesmo tempo em que o movimento da língua desmantela textos, ele produz rearranjos (*A: sai tia, sai, comeu tia piscila, eu comeu; A: o chapéu da minina, o pé da minina, a miga dali, minina da vovó*).

Episódio 13

J: Julianne: 1;7.04

A: Alisson: 2;00.0

T: Thays: 1;9.24

L: Luiza: 1;10.27

Contexto: os alunos estão lanchando. “P: Vamos lancher gente!; Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer, vou comer, pra ficar fortinho, pra ficar fofinho e crescer e crescer”

J: a coito, a coito, uhnnnnnn!

J: caiuuu

Lanchinho ca a mim da lelo pra mim o sa

A: carro menino (pausa) avião amalelo (pausa) calo azul

T: zul, alelo

(pausa longa)

J: tia p, tiaaa p (cantando)

Lanchichichinho, comer, comer

(pausa)

T: pequenininhaaaaaaa (pausa) grandãooooooo só uma foto

A: sai tia, sai,

comeu tia piscila, eu comeu

Episódio 14

J: Julianne: 1;9.23

A: Alisson: 2;02.12

T: Thays: 2;00.13

L: Luiza: 2;01.08

Contexto: A professora deixa as crianças brincando com bonecos de Chapeuzinho vermelho, do Lobo Mau e da Vovó “P: Ta bom gente. Agora vocês brincam com os bonecos, tá legal? Tia vai colocar Luiza na cama porque ela está doente.”

A: Eu quero o lobo.

()

A: Que oião? Que nalgão? Doooooooo! Dooooooooo!

()

J: vim um que luamigu a casa u vi a qui da co

()

T: oia a minina

J: qiança, qiança.

A: euizinho vimeiu é minha

T: chai, chai

A: amiga puia puiou, caiu.

Caçador, lobo eu vi e a vovó pa pa pa pa

J: u caminhu aquidunada a qiança du nuca.

T: abinga, riga

A: vovó vovó a mi a di eu digo eeeeeeeee

(...)

A: o chapéu da minina, o pé da minina, a miga dali, minina da vovó.

No episódio (15) abaixo, além dos aspectos apontados nos episódios anteriores (da Situação B), destaca-se a solicitação inicial da professora para que os alunos olhem os livros “...Todo mundo junto como amiguinhos”. Esta observação leva-nos a refletir sobre a relação de interlocução na díade criança-criança. Observamos inicialmente que parece haver uma confusão inicial pelo fato de que todas as crianças estão com um único livro (A: *O meu tia. O meu tia.*; T: *saiiiiiiiii, mim dá!...* Saiiiiiiiii; J: *É de Juju. Tiaaaaa P, tiaaaaaa P, enise, enise tumou de Juju*). Assim, rapidamente, a professora chega à conclusão de que é melhor distribuir mais livros (P: *Não gente! assim não dá! É para todo mundo olhar!; Tá! Então vamos fazer assim! Cada um vai lá e pega um livrinho de animal junto com a tia.*). Ao ser distribuído um livro para cada criança, podemos observar que cada uma delas começa a folhear, sozinha, o seu livro. Explicando melhor, o episódio acima não estaria apontando para uma interlocução entre as crianças; diferentemente, elas não parecem conseguir realizar, em conjunto e sozinhas sem a interferência da professora, a atividade proposta, embora, nessa situação (ao ser dado um livro para cada criança), seus enunciados apontem para o movimento da língua, com produções onde ocorrem ressignificação e rearrumação constante de “textos” já ditos (A: *a cão, au au au é Totó*; J: *amielo, vedi*; L: *au, au, au*; A: *a casa é dante, muito Dante Au, au au au*).

Assim, este episódio parece indicar que as produções verbais não apontam para um momento de interlocução verbal entre criança-criança, ou seja, as crianças envolvidas neste episódio parecem não conseguir estabelecer com a(s) outra(s) um processo dialógico. Isso, poderia apontar para a necessidade de haver um reconhecimento da fala da criança pelo outro/intérprete, para poder ser estabelecido o diálogo (e sua conseqüente progressão, tal como acontece com a professora). Estando soltos os enunciados das crianças – isto é, estando seus significantes à deriva – não são, neste momento, interpretados por elas mesmas (crianças). Explicando melhor, nesta situação, não haveria interpretação, por uma criança, dos

fragmentos verbais produzidos pelas outras crianças, de acordo com a perspectiva adotada no presente trabalho.

Episódio 15

J: Julianne: 1;7.28

A: Alisson: 2;00.14

T: Thays: 1;10.08

L: Luiza: 1;11.11

Contexto: A professora solicitou aos alunos para verem revistas de animais.

P: Agora, tia Priscila vai deixar vocês olhando este livrinho. Todo mundo junto como amiguinhos.

A: O meu tia. O meu tia.

T: saiiiiiiiiiii, mim dá!

Saiiiiiiiiiiii

J: É de Juju. Tiaaaaa P, tiaaaaaaa P , enise, enise tumou de Juju

A: tia! Tia! Luiza peguei

P: Não gente! assim não dá! É para todo mundo olhar!

Tá! Então vamos fazer assim! Cada um vai lá e pega um livrinho de animal junto com a tia.

()

A: a cão, au au au é Totó

J: amielo, vedi

L: au, au, au

A: animal, é o animal. Ehhhhhh! Ehhhhhhhhh! Caiuuuuuuu! Caiuuuuuuuuu!

A: um, a dois, cinco, mil

()

A: au, au, au, dantão, tandão

T: oia! eu veji um passarinho nininho

J: saiiii!

()

J: nininho Juju, nininho

nininho, nininho, nininho (gritando)

A: a casa é dante, muito dante

Au, au au au

J: sul, amielo, emelho

Azul, ro, ri a ga a mio, o ca, miau, aau au au

Nininho nininho

Em relação à situação B, no episódio 16, chama atenção as produções: *T: titia, thays.* e *A: cabo tai, Alisson cabou pimeiro.*, pois, neste momento, os enunciados das crianças trazem o nome próprio de cada uma delas (*T: thays e A; Alisson*). Este episódio parece apontar mais uma vez para o retorno da fala do outro na voz da criança. Esse outro (intérprete, no caso o professor), ao interpretar a criança, em vários momentos a chamou pelo nome, embora esteja ocorrendo um espelhamento, uma repetição diferencial. Assim, o próprio nome, sendo trazido nos enunciados das crianças, parece ser um indicador de um espelhamento, de um retorno (com diferença) da fala do outro na fala da criança.

Episódio 16

J: Julianne: 1;8.12

A: Alisson: 2;01.01

T: Thays: 1;11.02

L: Luiza: 1;11.25

Contexto: os alunos estão pintando “o Passeio de Camila” (apresentado e discutido anteriormente, na situação A, pela professora com os alunos)

A: azul, arelo, rocha

(...)

T: titia, thays.

Dá, dá sai oooo

J: vou cescer, vou cescer pa fica forte, forte, forte

Zulcaree, zulcarreeee, zucareeee

(...)

A: a pau, a zul

L: mila, a mila,

O peão, o peãoooooooo

A: o circo de juju, é de juju

J: saiiiiiiiiiiii

A: a minho, a minha, a meu

J: a minha lapas

Minha lapas azul.

L: a pé, a pé, a pé, a pé.

T: cabo, cabo, cabo

A: cabo tai, Alysson cabou pimeiro.

Vale destacar, no episódio 17, que ocorrem “jogos de palavras”, ou mesmo produções paralelísticas em que os significantes se rearrumam/ressignificam constantemente (*J: avoacumi, acumi dala.; Daqui, camuito.; J: acu, a tia. Avu a tia, a tia acumi. Cumi a tua tia.*) num movimento de substituição de lugares. No fragmento “*J: acu, a tia. Avu a tia, a tia acumi. Cumi a tua tia*”, no meio desse movimento, um termo parece estar fixo: tia. Assim, nesse fragmento em torno de um termo fixo “tia”, os enunciados das crianças se rearrumam encontrando várias redes de relações, trazendo à tona pedaços de textos heterogêneos, vindo de diversos lugares da fala do outro. Ao que parece, aqueles significantes que poderiam ter sido consolidados pela interpretação do professor, ao retornarem, nesta situação, movimentam-se, constantemente, nas produções da criança. Por sua vez a produção paralelística “*J: avoacumi, acumi dala.; Daqui, camuito*” parece apontar para um retorno das cadeias sobre si mesmas (neste sentido, podemos observar como *acumi* retorna, *avoacumi, acumi dala.; Daqui, camuito*) e aponta para um movimento de deriva que tende a desfazer o sentido prestes a se constituir, impedindo a sua consolidação através de possíveis efeitos referenciais.

Episódio 17

J: Julianne: 1;8.25

A: Alisson: 2;01.14

T: Thays: 1;11.15

L: Luiza: 2;00.09

Contexto: (P: agora, cada um pega seu lanchinho pra comer... P: Isto mesmo. Vamos lanchar.)

J: avoacumi, acumi dala.

Daqui, camuito.

(...)

asuga avo acomo.

A: come, come, come, pa mamãe cuntente.

Come, come.

L: sai. Tia o pa Thays.

T: a mia, a minha, aqui.

()

leite, açúcar, café.

Mamãe faz, a menina faz.

J: acu, a tia.

Avu a tia, a tia acumi.

Cumi a tua tia.

A: oia, minha biscoito. Oia.

L: saiiiiiiii.

Apenas com o objetivo de tornar um pouco mais claro o referido movimento, vamos recortar, a seguir, um exemplo da situação A (Episódio 18). Nesse exemplo, diante de um termo (fixo) produzido pela criança (J: ... amicolhido) a professora o interpreta atribuindo-lhe um sentido a partir da prática discursiva daquele momento (material do bolo que a professora chamou as crianças para fazerem juntos). Observemos que o termo “amicolhido” é interpretado pela professora como (ovos) cozidos e a insistência daquele mesmo termo, na voz da criança, não parece modificar a interpretação da professora. Assim, os enunciados da criança ganham um sentido através da interpretação da professora, que parece restringir a

deriva dos significantes. Dizendo de outro modo, no processo dialógico, ao interpretar, atribuindo sentido, questionando, estranhando, a professora restringe as possibilidades de combinações, delimitando um sentido às produções da criança, levando, por exemplo, *L.* a produzir, num determinado momento “*bóio*”, o que dá lugar, portanto, à continuidade daquela prática discursiva (em torno da atividade “de fazer um bolo”). Desse modo, seria uma marca da interpretação da professora apontar para um sentido e supor uma resposta ou uma continuidade dentro de determinado contexto discursivo (no caso, um contexto constituído a partir de uma atividade escolar). No episódio 17, entretanto, sem a presença do intérprete/professora e, portanto, sem a presença de sua fala para “barrar” o movimento de significantes, os enunciados das crianças parecem estar ‘livres’ no movimento da língua, isto é, seria possível aos seus significantes fluírem mais livremente.

Exemplo da Situação A

Episódio 18

P: professora

J: Julianne: 1;8.25

A: Alisson: 2;01.14

T: Thays: 1;11.15

L: Luiza: 2;00.09

Contexto: a professora convidou as crianças para fazerem um bolo e estão colocando os ingredientes do bolo na batedeira.

P: Thays, Julianne, Alisson e Luiza. Cada um de vocês pegue um material.

J: ovo, amicolhido.

P: ovo cozido. Tu gostas de ovo cozido é Julianne?

J: amicolhido.

P: sim! Tu gosta é?

J: amicolhido, tia. A ti, aqui o dia dacupa.

P: ovos cozidos o quê?

L: o dia dacupa.

P: ahn? Luiza o que?

L: boio.

P: sim, vamos voltar ao bolo.

Uma característica que chama a atenção, na situação B, é o tipo de movimento realizado nos enunciados das crianças os quais utilizam as mesmas palavras ou palavras parecidas num jogo de substituição de lugares e recombinação de termos, como é o caso de J (episódio 19) e A (episódio 20) (J: *Jeje, Juju. Juju, Jeje Jujejujeje A o u U u u; A: pato, sapo, sapo, zul, vedi, nininho, gandão.*). Podemos considerar esses movimentos como idas e vindas, um “vai e vem” onde vai ocorrendo uma combinação, ou seja, as produções verbais vão, constantemente, se agrupando e reagrupando, inscrevendo marcas diversas a partir de textos vindos da fala do outro.

Episódio 19

J: Julianne: 1;9.11

A: Alisson: 2;02.00

T: Thays: 2;00.01

L: Luiza: 2;00.25

Contexto: A professora ganhou bolo do aniversário de Juju e repartiu com as crianças “P: Sim. Agora vamos dividir o bolo cada um pega o seu bolo. Ok! Agora cada um come o pedaço direitinho. Depois podem brincar com os brinquedos, Ok!”

J: a bóio, tudinho cescer, gandinho, uau.

(...)

A: a spu num lava o pé, a patu lava, lava, lava, lava, lava.

Uhhhhhhnnnnnnn! Uhhhhhhnnnnnnn! Uhhhhhhnnnnnnn!

()

J: Jeje, Juju.

Juju, Jeje

Jujejujeje

A o u

U u u

T: uhnnnn! Uhhnnnnnnnn! Socolate, socolate

A: teminei, o bolo

T: gotoso, Juju.

Episódio 20

J: Julianne: 1;10.09

A: Alisson: 2;02.28

T: Thays: 2;00.29

L: Luiza: 2;01.24

Contexto: As crianças estão com livrinhos de animais. “P Agora tia vai deixar vocês com os livrinhos. Cada um olha um livrinho.”

J: o sapo, a dsapo, a cu, cu, cu, cu, a mim a cão.

()

A: aqui o sapo vedi, verde, dão a dão um bem gandão.

L: cu a um a co mi a ao inho

()

L: a mi papo rreu reu , gatooooooooo

()

T: são, são sabão o são são (...)

A: pato, sapo, sapo, zul, vedi, nininho, gandão.

J: a miga tia, a migau, do pena a qui caiu.

Convém destacar ainda, na situação B, as interrogações nas produções das crianças (A: *a-chul. Assiiiiiiiiiiiiimmmmmmm* A – *mi-ga Me-ni-na?* ... (Episódio 21); A: *eu quello o paição. É meu?* (Episódio 22); J: *a mia, a mil, o peto, maiom, chinza, azul. Tinha azul? Teve a começo, a comeá, amigo. Eu cu o passarinho mallom. Mago* (Episódio 23)). Podemos observar, nestes episódios, que interrogar não supõe aqui uma pergunta onde é dada uma resposta (A: *a-chul. Assiiiiiiiiiiiiimmmmmmm*; A – *mi-ga Me-ni-na?*; *Ta lindo o meu, o meu ta lindo.*; *Muito bom, agora amarelo.*), uma vez que, após utilizar a interrogação “*menina?*”, a criança não parece apontar uma resposta “*Ta lindo o meu, o meu ta lindo*”. Assim, estas interrogações parecem apontar, mais uma vez, para as combinações, recombinações e ressignificações de vários fragmentos de enunciados através do movimento da língua, onde cadeias verbais são cruzadas e rearranjadas.

Episódio 23

J: Julianne: 2;03.12

A: Alisson: 2;07.29

T: Thays: 2;06.02

L: Luiza: 2;06.18

Contexto: foi dado a cada aluno um jogo de memória

A: gatinho, oia Julianne o gatinho.

J: a mia, a mil, o peto, maiom, chinza, azul. Tinha azul?

Teve a começo, a comeá, amigo. Eu cu o passarinho mallom. Mago.

A: elefanntteeeeeeeeeeeeeeeee

Meninoooooooooooo

Gatinhooooooooo

Azulllllllllllllllllll

Cumi, comeu o meu prato.

J: o gatinho faz miau, miau, miau, miau

O cachorinhooooooooooooauuuuuuu auuuuuuuuu

O peruuuuuuuuuuuuuuu guluuuuuuu e o

Garnizé que que re que que

A: meu elefante é peto,peto, petão, tão tão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, serão destacados, inicialmente, alguns pontos que pareceram relevantes, na fala das crianças, em situação de atividade conjunta, na ausência do outro/professor. Esses pontos serão, portanto, focalizados, na tentativa de tirar alguma consequência, tanto para a questão específica do outro/professor, quanto, de um modo mais geral, para a questão do estatuto do intérprete das produções verbais infantis, segundo a proposta de aquisição de linguagem aqui assumida.

Vale lembrar que produções verbais de crianças – na referida atividade – estariam apontando para a presença da língua, através de seus dois pólos (metafórico e metonímico) de funcionamento estrutural. Explicando melhor, como foi colocado na análise, algumas produções verbais infantis indicaram que fragmentos da fala do adulto (produzidas em relações anteriores) pareciam retornar (metaforicamente), na fala da criança, estando tais fragmentos sujeitos a recombinações metonímicas e substituições metafóricas.

É apenas nesse sentido que se poderia dizer que a criança estaria se relacionando com a língua, através do outro/intérprete o qual poderia então ser caracterizado como “presença de corpo ausente”, conforme destaca De Lemos, no prefácio ao trabalho de Lie-DeVitto (1998), onde são colocados em discussão os chamados “monólogos de berço”.

Assim, com base na abordagem teórica assumida, podemos sugerir que, nos momentos de ausência do intérprete (Situação B), as produções verbais infantis estariam espelhando, na forma de fragmentos, a fala do outro. Os fragmentos teriam então retornado da interpretação desse outro que havia, em momentos anteriores, atribuído sentido à sua relação com a criança, momentos esses onde ele (ou interlocutores diversos) teria, portanto, funcionado como intérprete da fala da criança.

Dizendo com outras palavras, a fala ou a interpretação do outro teria feito presença – de forma fragmentária e imprevisível – na fala da criança, na situação B, na medida em que o funcionamento estrutural da língua teria feito retornar essa interpretação. Nessa perspectiva,

um tal retorno poderia ser concebido como um espelhamento, isto é, como uma repetição com diferença. Como já foi dito acima, as palavras ou enunciados do adulto seriam, não somente fragmentados, mas poderiam também ser combinadas e rearranjadas, como mostra o episódio 17 em que a criança convoca o fragmento “acumi” e, através de várias substituições significantes (metafóricas) recombina-o (metonimicamente) de várias maneiras, como: *avoacumi, acumi dala.....*; *Daqui, camuito*.

Parece tratar-se, assim, de um resgate da interpretação presente em vários momentos (anteriores) de interlocução, um reaparecimento, com diferença, dessa interlocução, o que caracterizaria, de um modo geral, o espelhamento. Talvez, dada a sua singularidade fosse melhor caracterizá-lo, com base em Lier-De Vitto (1998), como um “quase espelhamento”.

Desse modo, pode-se indagar:

- Na situação B, não estariam presentes, de forma singular, o espelhamento ou a interpretação⁽¹⁾, pelo fato de estar “presente de corpo ausente” o intérprete da criança?
- Ao que parece, essa situação estaria apontando para uma presença da interpretação, no silêncio de uma interlocução real. Em outras palavras, talvez se pudesse refletir sobre esses conceitos (espelho, interpretação), destacando-se que se trataria de uma interpretação, ou de um espelhamento muito singular, na medida em que se faria presente no silêncio ou na ausência do espelho/intérprete, ou melhor, um espelhamento que se faria presente na falta desse suporte ou âncora que serviria de sustentação, de ancoragem à fala infantil a qual se encontraria à deriva, num momento inicial de sua aquisição da linguagem. Como coloca De Lemos (1995, p. 25), ao se referir à interpretação da mãe: “É com efeito, a cadeia textual-discursiva em que pô (um fragmento produzido pela criança) ganha determinação semântica e formal, escapando da homonímia e deriva, que lhe dá estatuto fonológico, morfológico e sintático”

(1) Como se pode notar, estamos usando espelho e interpretação como conceitos que se interpenetram, na medida em que o outro “reflete” (ou repete com diferença), ao dar sentido à fala da criança.

Neste ponto, convém abrir um parêntese, para lembrar que a criança espelharia enunciados anteriores, ou seja, a interpretação (anterior) do adulto a qual, por sua vez, consistiria ela mesma num espelhamento (ocorrido numa situação passada) de produções infantis. Trata-se, nesse sentido, de um jogo de espelhamento recíproco entre criança e outro, sem que essa reciprocidade implique a presença desse outro.

Vale também relembrar que o espelhamento da fala do adulto na fala da criança, nessa situação (B) muito singular, estaria, de algum modo, configurando o chamado “espelhamento diferido” o qual resgataria uma fala anterior, porém numa situação de ausência de interlocução.

Convém destacar que a situação B pareceu tornar, especialmente, visível a atuação dos processos metafóricos e metonímicos, ou seja, apontou para esse funcionamento, na fala da criança, de uma forma mais clara do que a situação de interlocução com o outro/professor (situação A), talvez em virtude mesmo da ausência desse suporte, o que vai ser retomado, mais adiante, na tentativa de tirar daí alguma consequência. Considere-se aqui que a criança fragmentava e, em alguns momentos, rearranjava, recombina sua própria fala sem uma ancoragem na fala da professora.

Neste momento, focalizaremos a situação de interlocução criança-professora, interrogando sobre aquilo que, nessa situação, estaria ganhando visibilidade, a partir do enfoque da ausência do interlocutor adulto.

Não é demais repetir que tem sido, aqui, realçada, a atuação recíproca (na criança e no outro) de processos de funcionamento da língua, tanto na situação A, como na situação B. Trata-se, portanto, de processos que dariam lugar ao espelhamento o qual, especificamente, constitui a interpretação, no caso do adulto, como foi dito acima. Melhor dizendo, trata-se de um espelho recíproco, nas duas situações (A e B), com as peculiaridades de cada um dos sujeitos e de cada situação.

Nesse sentido, por exemplo, relembremos que, no episódio 1 (situação A), a criança retoma, metonimicamente, fragmentos da fala da professora, podendo recombina-los de alguma forma como: *T: i a lo a lo o ca me ca o do*. Por sua vez, P. seleciona metaforicamente um discurso sobre a identificação de características de figuras de um livro, substituindo a produção fragmentária da criança por “*P: Muito bem Thays, a porta, a janela, a chave do carro...*”. Assim, tanto o professor como a criança estariam resgatando (pela atuação de um funcionamento lingüístico) situações (ou partes de situações) anteriores.

Entretanto, o que parece se destacar nesse contexto (situação A), seria a função de “âncora” desempenhada pela interpretação do outro (corpo presente), função essa que talvez pudesse ser indicada pelos seus efeitos na fala da criança. Nesse sentido, poderíamos indicar momentos em que o suporte dessa interpretação estaria contendo ou retendo a deriva que, na ausência do intérprete, provavelmente, viria à tona, na produção infantil, sobretudo, em sessões iniciais. Lembremos, por exemplo, o episódio 12 (situação B), em que os arranjos e rearranjos da produção fragmentária da criança não permitiram estabilizá-la numa cadeia textual-discursiva. Assim, nesse episódio, partindo de uma produção fragmentária “*J: relo, zulxo, pe lo*” ou “*A: prummm, prummm, rummmm, rummm*” as modificações sucessivas, ou seja, as produções seguintes, não fizeram com que a criança retornasse àquele fragmento, no sentido de segurá-lo, do ponto de vista textual-discursivo. Por sua vez, no episódio 1 (situação A), a produção da criança “*J: le le*” e “*A: pum pum*” é igualmente fragmentária e estranha, tendo, inclusive, a professora, no segundo caso, revelado esse estranhamento, através da pergunta “*Ah? Essa eu não entendi não? O que foi Alysson?*”. A essa pergunta, seguiu-se outra produção de A: “*a carro*” cujo sentido, lhe é atribuído pela professora, “*Ah!!! É um carro. É um carro amarelo*”, permitindo a quem escutasse essa interlocução, retornar àquela produção estranha, podendo, pelo menos, supor (retroativamente) a sua inclusão numa cadeia textual-discursiva pré-estabelecida. A diferença entre as duas situações (A e B), no que diz

respeito a esse aspecto, parece destacar-se, com mais clareza, a partir do confronto entre o episódio 17 (situação B) e o episódio 18 (situação A) realizado durante a análise dos dados (capítulo 4).

Neste ponto, vale realçar que a interpretação/espelhamento do professor através da atuação do funcionamento da língua, como foi visto antes, estaria apontando para esse intérprete concebido como um representante da língua. Nesse sentido, a situação B teria dado especial visibilidade a esse estatuto do intérprete/professor, na sua relação com a criança na escola, na medida em que essa situação teria mostrado que a sua interpretação, bem como a de outro adultos, estaria presente, atuando sobre a criança, mesmo na sua ausência, ainda que de forma muito singular. Conceberíamos pois esse outro como um *lugar de intérprete*, lugar esse que poderia ser ocupado, em determinados momentos, pelo professor. Embora não tenha sido nosso objetivo, comparar o intérprete/professor com outros intérpretes, poderíamos supor que os efeitos de sua interpretação na constituição da fala da criança seriam diferentes dos efeitos provocados, por exemplo, pela interpretação da mãe. Poderíamos propor então que essa diferença seria devida, dentre outros fatores, ao fato de que os processos lingüísticos estariam atuando, na interpretação do professor na relação com a criança/aluno, resgatando um discurso de saber, ou melhor, um discurso que diz respeito a uma “transmissão de saber”, para, a partir desse saber, escutar as produções infantis e propiciar modificações (substituições significantes), nessas produções. Podemos citar, por exemplo, os episódios 4, 5 e 6, onde a professora espera uma resposta (um saber) da criança a perguntas como: Quem? De quem? O que?, em situações de práticas discursivas na escola.

Assim, se retomarmos, rapidamente, marcas da interpretação da professora, nos limites restritos do presente trabalho, indicaremos que, ao espelhar os enunciados da criança, esse intérprete reconhece um dito pela criança, isto é, reconhece a criança como sujeito falante. Esse espelhamento, por sua vez, foi marcado por algumas características, tais como: repetir as

produções verbais fragmentadas das crianças, colocando-as no contexto discursivo e elogiando-as; repetir palavras e/ou frases produzidas pelas crianças, atribuindo àquelas palavras ou frases ligações com elementos de outro contexto discursivo; espelhar em forma de questão atribuindo um significado possível; espelhar questionando e pressupondo um tipo de resposta (O que? Quem?).

Daí, pode ser destacado o “elogio” que ocorre durante o espelhamento da professora. Ao espelhar a fala da criança, a professora a elogia, pressupondo que aquela fala (reconhecida) estaria correta, ou seja, a criança teria respondido adequadamente a uma solicitação. Disso, decorre a idéia de que existe na interpretação da professora uma expectativa de resposta, onde os enunciados das crianças seriam reconhecidos como se adequando ou não a determinada expectativa que vai pressupor um ‘saber’ ou um ‘aprendizado’ pela criança de determinados conteúdos ‘ensinados’ pela professora.

Contudo, parece ainda fundamental realçar que a interpretação da professora, embora marcada pelo espelhamento, também se caracteriza pelo estranhamento e por retomar questões feitas para a criança. Essas características, entretanto, viriam também apontar que o contexto discursivo – marcado pelo objetivo de transmissão de um saber – seria central na interpretação da professora, na medida em que, ao estranhar a professora questiona sobre o sentido, bem como o não atribuir sentidos e retomar perguntas podem ser considerados como uma forma de buscar um ‘sentido determinado’ (de acordo com sua expectativa) dentro da prática discursiva.

Em outras palavras, diríamos que o funcionamento lingüístico (metonímico e metafórico), na interpretação da professora, estaria tomando como ponto de referência uma transmissão de saber, quer quando ela coloca a fala da criança num contexto discursivo (comer-ficar forte), quer quando pergunta (Onde?, O que?, Quem?), esperando uma determinada resposta e, neste último caso, quer ela apenas modifique a sua pergunta em

função de uma expectativa de resposta, quer repita a sua pergunta. A respeito dessa transmissão de saber, podemos convocar Burgarelli (2002) que se refere à função do professor como, tradicionalmente, ligada à proposta de transmitir conteúdos, denominações, operações.

Por sua vez, parece possível indicar que o professor não se instalaria, de forma estática, imóvel, no lugar de intérprete, uma vez que, sem deixar de ser intérprete, estaria submetido a um deslocamento. Tal deslocamento poderia ser apontado, de forma mais visível, quando se considera a passagem de sua interpretação, de uma situação (A) para outra situação (B), como já foi discutido.

Nesse sentido, poderíamos sugerir que o intérprete/professor, na situação restrita do presente estudo exploratório – da situação A para a situação B – estaria sofrendo um grande deslocamento, numa estrutura em que também comparecem a fala da criança e a língua. Entretanto, como os exemplos indicam, não somente o intérprete (que pode ter sido tanto o professor, como diversos interlocutores da criança) se deslocaria nessa estrutura, mas também a criança, na medida em que ela passa de uma posição em que está ancorada na fala do outro, para uma posição em que falta essa âncora.

Trata-se então de uma estrutura caracterizada por grande mobilidade, ou seja, a criança/aluno e o outro/professor, nela, estariam sujeitos a um deslocamento constante e recíproco.

Como foi colocado, no início, tentaremos tirar agora algumas conseqüências da abordagem do outro/intérprete de corpo ausente para a questão do estatuto do outro em aquisição de linguagem, lembrando os limites do presente trabalho e a condição de estar esse tipo de intérprete restrito à situação B.

Iniciemos com as seguintes indagações:

- Será que essa singularidade da presença do outro, na situação B, não nos levaria a abrir um espaço para conceber, nesse lugar de intérprete, os mais diferentes “outros”, atuando

das maneiras as mais diversas e produzindo efeitos singulares na fala da criança, durante o seu percurso lingüístico?

- Nesse sentido não se poderia abrir espaço para se conceber, como intérprete da fala da criança, num momento inicial de sua trajetória lingüística, não somente a mãe ou aqueles “interlocutores privilegiados”, mas diferentes intérpretes os quais estariam, de um modo singular/diferente, participando da constituição da criança como sujeito falante?

No tocante ao levantamento de questões sobre maneiras diferentes pelas quais o outro poderia entrar na trajetória de constituição do falante, poderíamos retomar o impasse formulado no Capítulo 2, a partir dos pressupostos da abordagem pragmática em aquisição da linguagem, apenas a título de ilustração, uma vez que não está contido, no escopo desse trabalho, um confronto entre diferenças culturais, nessa aquisição. Relembremos que Ochs e Schieffelin (1995) elegem a atribuição de intenções e cognições à criança – pelo seu interlocutor privilegiado – como sendo um elemento explicativo fundamental para a aquisição da linguagem, na perspectiva da pragmática. Essa atribuição seria, portanto, realizada diretamente pelo interlocutor privilegiado (ou pelos interlocutores privilegiados) da criança, no início do seu percurso lingüístico. Entretanto, relembremos também que as referidas autoras, de certo modo, oferecem um contra-argumento empírico a esse pressuposto, na medida em que constataram existência de comunidades lingüísticas em que a criança não é eleita como interlocutor direto, até o momento em que apresente produções verbais semelhantes a do falante. Naquele momento inicial, contudo, o infante estaria participando, como interlocutor, das conversações entre adultos, embora de uma forma muito diferente do que ocorre em outras culturas, como na nossa. Em outras palavras ele estaria sendo colocado na posição de um terceiro, nessas conversações, um terceiro que escuta a fala do outro e provavelmente produz algum tipo de verbalização, mas que não é diretamente interpretado pelo outro, isto é, não lhe são diretamente atribuídas intenções e cognições.

Perguntamos então:

- Será que o lugar de outro (como representante da língua), num padrão cultural tão diferente do nosso, não estaria sendo ocupado por um interlocutor também tão diferente/singular? Essa interlocução, apesar de tão diferente/singular não estaria produzindo efeitos sobre a constituição do falante?

- Será que esse interlocutor tão diferente/singular não poderia ser concebido como o outro através do qual a criança se relacionaria com a língua? Ou seja, não estaria esse outro, como representante da língua, funcionando, de forma muito singular, como espelho para a criança? Formulando a questão em outros termos: não estaria esse interlocutor singular propiciando que um tipo de funcionamento lingüístico produzisse efeitos constitutivos na criança, mesmo num momento muito inicial de sua trajetória lingüística, quando o outro, na referida comunidade, ainda não se constitui como interlocutor direto da criança, atribuindo-lhe intenções e conhecimentos?

Nesse sentido, a criança dessa comunidade estaria adquirindo a linguagem sem prejuízos, como constatam as autoras, ou melhor, a trajetória lingüística da criança ocorre sem qualquer ponto de defasagem significativo em relação a outras comunidades lingüísticas.

Para finalizar este levantamento de interrogações, pretendemos colocar em questão a noção de espelho (tão importante neste trabalho) restrita à interlocução “direta” ou “real” entre mãe e criança, em que a mãe/interlocutor (privilegiado) “de corpo presente” espelha/interpreta a fala da criança, dá sentido e forma a essa fala, ou estranha, interroga, pede esclarecimentos. Nessa interlocução, haveria um tipo de espelho recíproco, ou como coloca Lier-de Vitto (1994), haveria um movimento de circulação, de deslizamento da fala da mãe para a fala da criança (e vice-versa), durante o qual estariam sendo resgatadas partes de uma trajetória discursiva constituída, conjuntamente, pelos interlocutores. No entanto, como já foi

dito acima, sem a interlocução direta, esse espelho recíproco estaria acontecendo, embora de uma forma muito diferente.

Admitimos, portanto, que este estudo tenha se constituído como um caminho aberto para que se possa aprofundar a indagação sobre como seriam esses “outros espelhos” e como eles entrariam na constituição da fala da criança ao lado da função estruturante da mãe, tendo-se assumido a relevância do papel do outro/intérprete na constituição do sujeito. Essas questões apontam, enfim, para a necessidade de estudos sobre o tema, tentando uma maior aproximação da questão do estatuto do outro/intérprete/espelho e do seu papel no processo de aquisição da linguagem da criança, como também, tentando abordar suas repercussões práticas, como por exemplo, aquelas que dizem respeito ao papel do professor, nesse processo.

Sugerimos, então, levar adiante este levantamento de questões, no sentido de indagar se não seria possível ampliar o escopo da noção de espelho/interpretação, para abranger não somente um determinado tipo de interlocução “direta” (como a da mãe, a do terapeuta, a do professor), mas também outros tipos, em que o referido deslizamento entre a fala do intérprete e a fala da criança não poderia ocorrer do mesmo modo.

Enfim, considerando o objetivo do presente trabalho, mais especificamente no que diz respeito ao outro (professor), pode-se propor que através da interpretação, marcada pelo reconhecimento dos enunciados das crianças como uma fala, reconhecimento assim de um sujeito, ou melhor, de um sujeito em constituição, onde ocorre o espelhamento, o estranhamento, e o questionamento de sentidos, a professora se relaciona com a criança em processo de aquisição da linguagem, provavelmente, produzindo efeitos nesse processo.

Convém assinalar que a presente investigação pretendeu apenas refletir sobre uma nova díade nos estudos em aquisição da linguagem, díade esta que merece destaque por ser o professor um ‘outro’ constante no percurso de crianças que estão em processo de aquisição da

linguagem. Lembramos, que não se objetivou abranger as especificidades das funções e dos objetivos do professor, ou propor reflexões sobre o saber pedagógico, e sim, pretendeu-se fornecer indicações para compreender as influências entre professor – enquanto instância do outro (lugar do funcionamento lingüístico discursivo) – e criança em processo de aquisição da linguagem. Finalmente, pretendeu-se apontar para a importância do papel do professor durante a aquisição da linguagem.

Sugerimos, então, que novos estudos sejam realizados, objetivando principalmente investigar as relações entre a díade professor-criança no seu percurso que vai de *infans* a sujeito. Pesquisas futuras podem analisar a influência de diversas práticas pedagógicas sobre a interpretação do professor e sua relação com a fala da criança no processo de aquisição da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ⁽²⁾

Andrade, F. de. **Linguagem em crianças autistas: lugar que (su)porta subjetividade?**. 2001.105 f. Projeto de doutorado, UFPE, Recife, 2001.

Burgarelli, C. G.. Escola e Singularidade. In: **IV Colóquio do LEPSI**, 4., São Paulo: USP, 2002.

Carvalho, G. M. M. . Levantamento de questões sobre o erro em aquisição da Linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30 , p. 137-143, junho, 1995.

Carvalho, G. M. M. . **Aquisição da Linguagem e Autismo: a questão da interpretação**. 84 f. Projeto de pesquisa enviado ao PIBIC – Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica. UFPE, Recife, 1999.

De Lemos, C. T. G. . Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralin**, v. 3, Rio de Janeiro, p. 97-126, 1982.

_____. Interacionismo e aquisição da linguagem. **DELTA**, São Paulo, v. 2, p. 231-248, **Fev.**, 1986.

_____. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da linguagem. In: **The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy**. Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica. 1997, Trento.

_____. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem: Parte II**. Relatório Científico: Bolsa de produtividade e pesquisa. UNICAMP: Instituto de estudos da linguagem,1999. 215 p.

_____. Questioning the notion of development the case of language acquisition. **Culture & psychology**, Clark University, v. 6, p.169-182, Junho, 2000.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Unicamp, v. 42, p. 41-69,Dez., 2002.

Dor, J. . **Introdução à leitura de Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 203 p.

Faria, N. R. B.. **Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita**. Maceió: EDUFAL, 1997, 148 p.

_____. A área de aquisição da linguagem sob os efeitos do reconhecimento da ordem própria da língua. In: Spinillo, A.; Carvalho, G.; Avelar, T. (Org.). **Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002, Cap. 1, p. 13-43.

(2) De acordo com:

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023: Informação e Documentação: Referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Buscando os limites do dado na aquisição da linguagem.** Disponível em: <http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2nac_tema014.pdf> Acesso em: 24 de Agosto de 2002

Garzia- Roza, L. A.. **Freud e o inconsciente.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987, 237 p.

Issler, S.. **Articulação e linguagem: avaliação, diagnóstico na fonoaudiologia. Três metodologias para a terapia das dislalias.** Rio de Janeiro: Edição Arantes, 1983, 105 p.

Jakobson, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1971, 168 p.

Jerusalinsky, A.. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar.** Porto alegre: artes médicas, 1988, 318 p.

Lacan, J.. Posição do inconsciente. In: Lacan, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1964/1998, 937 p.

Lemos, M. T. G. (1995). A fala da criança como interpretação. **Caderno de estudos lingüísticos**, Unicamp, v. 29, p.17-26, Jul/Dez., 1995.

_____. O tempo lógico no Seminário II de Lacan. **Revista da Escola Lacaniana de psicanálise.** Campinas, p. 119-123, 1996.

Lier- De Vitto, M. F. . Aquisição da linguagem, distúrbios da linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In: Lier- De Vitto, M. F. (org.) **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem.** São Paulo: Cortez, 1994, p.135-144.

_____. Sobre a Interpretação. **Cadernos Estudos Lingüísticos**, Unicamp, v. 29, p. 9-15, Jul/Dez., 1995.

_____. **Os Monólogos da Criança: Delírios da Língua.** São Paulo: Educ-Fapesp, 1998, 184 p.

Lier-De Vitto M. F.; Arantes, L. M. . Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, p. 65-71, 1998.

Lopes, E. . **Fundamentos da Linguística Contemporânea.** São Paulo: Cultrix, 1975. 352 p.

Melo, K. C. . **O estudo da ecolalia na aquisição da linguagem: o caso da criança autista.** 2002. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

Nasio, J. D. . **Cinco Lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, 170 p.

Ochs, E.; Schieffelin, B. O Impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: P. Fletcher; B. MacWhinney (orgs.). **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: artes médicas, 1995, p. 69-84

Pereira de Castro, M. F. . Ainda a Negação: Questões Sobre A Interpretação. **Cadernos Estudos Lingüísticos**, Unicamp, v. 29, p. 27-38, Jul/Dez., 1995.

Pereira de Castro, M. F. . Sobre a interpretação e os efeitos da fala da Criança. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, p. 81-88,1998.

Saussure, F. de. **Curso de lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1989, 304 p.

Vogt, C. de (et al.). **Textos Selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, 284 p.

ANEXOS

ANEXO A- Transcrição dos dados coletados

1ª. Sessão

J: Julianne: 1;6.20

A: Alisson: 1;11.17

T: Thays: 1;9.10

L: Luiza: 1;10.13

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

12 de Fevereiro

Situação A

J: tiiiiia P, tetiaa, tetiaaaaa

P: Quem é esta Juju? diz para os teus amiguinhos, diz. É tua tia é?

J: teeeetia, teeeetia.... Taaaaa

tetia ô! Ô! teetia teeeetia

P: É pessoal! Olha só, tia Eva vai ficar aqui com a gente agora, de vez em quando. Não é legal gente? Quem quer aperta a mão de Tia Eva.

J: Jujuuu jujuuu jujuuuuu quer

P: Tu quer amor! então aperta a mão de tia Eva.

(pausa)

Alisson tu já conhece tia Eva? Hein, Alysson?

()

Ahhhhh! Eu acho que Alisson já conhece tia Eva mais ele ta é com vergonha. Alisson quer, mais ele ta com vergonha. E Thays?

E tu Thays? Tu não vai apertar a mão de tia Eva hoje não?

J: Tetiaa , tetiaaa, tetiaa

P: Ihhh! Hoje ninguém quer conversa. Todo mundo calado.

Olha só o que tia Eva trouxe para ficar por aqui na nossa salinha! um gravadorrrrr! ele grava nosso som, quer ver?

J: ahhhhhhhhhhhhhhhh! Ahhhhhhhhhhhhhhhhh!

A: (sorri)

J: juju quer, juju quer

T: dá mim dá mim

A: saiiii saiiviii

P: Não! Assim não! Tia não vai dá o gravador a ninguém. Se não vai quebrar, aí, tia Eva vai ficar triste.

Vamos cantar!!!! Nós quatro vamos cantar agorinha

C: Tia Picila eu quero cantar

P: Eita, e se Denise for olha um livro com vocês? Hein? Acho que você vai gostar. Vai lá.

Cadê Thays ? Cadê Thays? thays onde está você?

T: (Sorri)

P: Eu vou pegar Tais. Peguei. Peguei. Peguei.

T: Peguei eu

thays ti ca bo co mai eu.

P: Ahn? Você ta contando que eu peguei você é?

J: Jujuuuuuuu e jujuuuuuuuu

P: Pronto agora vou ter que pegar todo mundo! Peguei Jujuuuuuuu e agora vou pegar Alisson.

(pausa)

Pronto! agora que eu já peguei todo mundo a gente vai cantar ta?

A: oooba, ooooooobaaaaaa

P: Vamos cantar a música do sapo.

O sapo não lava o pé

Não lava porque não quer

J: sa sa pé pé

A: Sapo Sapo Sapo

P: Ele mora lá na lagoa e não lava o pé porque não quer mais que chuléeeeeeeeeeeee!

T: Minha pé tia

J: ehooooooooooooooooo ehooooooooooooooooo eeeeeeeeeeeeeee

()

A: a mão a mão

P: Ah! Sim Alisson, essa é boa.

Meu pintinho amarelinho

Cabe aqui na minha mão na minha mão

A: Minha mão, minha mão

T: mão, mão, mão, mão

P: Quando quer comer bichinho com seu pezinho ele limpa o chão

P: Ahn? Essa eu não entendi não? O que foi Alisson?

A: a carro

P: Ah!!!! É um carro. É um carro amarelo.

A: prummm prummmmm

P: Ah!!!! O carro faz rummm rummmmm

Thays olha só o carro amarelo, Thays?

T: i a lo a lo o ca me ca o do

P: Muito bem Thays, a porta, a janela, a chave do carro. Puxa você sabe tudinho mesmo?

Agora vamos ver o outro.

Ah! Esse daqui é muito bonito. É a bola azul.

Azul da cor do mar (cantando)

J: a ma

A: (sorri)

P: Vejam só! mais que bola bonita esta daqui, até dá vontade de jogar. Agarra ju

agarra Thays, agarra Alisson.

Olha só que azul bonito. Azul.

J: zu zu é zu tia P

P: É meu amor! É azul ! Muito bem.

A: O aão azul

P: Ah! O avião azul é o outro. Ih! Alisson, este não é azul não. Esse é branco, roxo, vermelho.

Um montão de cores.

A: tão tão

P: É. Um montão de cores.

Deixa eu ver se tem outra coisa azul aqui.

Ah! Tem um carro azul. Que lindo carro azul!

A: carro

J: dê? Dê?

P: Cadê? Que Linda?

Olhe aqui! Que lindo carro azul.

J: A zu ca

P: Olha só Thays! O lindo carro azul.

A: pruummm pruummm

P: Olha só a música do coelhinho.

Coelhinho da páscoa que trazes pra mim
Um ovo, dois ovos, três ovos assim,
Um ovo, dois ovos, três ovos assim.

A: Um , dois, a tes

P: Coelhinho da páscoa que cor ele é
Azul, amarelo, vermelho também
Azul, amarelo, vermelho também.

J: zu zu zu le zu

A: vemelo também

P: Muito bem

Agora vocês vão brincar um pouquinho com esses brinquedinhos tá.
Olá só Ju! amarelo, esse é azul, esse é vermelho e esse roxo.

J: é é

P: Olha, Alisson! Toma! vai brincar, vai ficar brincando ali no cantinho.

A: a ca mi da o ca

P: O que hein Alisson? Nossa!!

Vai brincar com os brinquedinhos amor.
Thays olha os brinquedos olha.

Situação B

A: maaaaais (pausa) aaaaassim

Pausa

J: relo, zulxo, pe, lo

Pausa longa

J: Tiiiiiiii acabe não

Tiiiiiii usabe não

A: prummmmm, prummmmm, rummmmm, rummm (passando alguns brinquedos pelo chão)

Pausa longa

J: ahhhhhhhh, ahhhhhhhhhhh, tiiiiiiiiiiiiiiii

(Pausa longa)

A: relo, relo, relo (pausa) relo, relo, relo (cantando)

J: irelo, irelo (cantando)

(Pausa)

T: puuuuummmmm mim que, mim do, mixa, cabiu, camiu, Thays tiiiia Tchão

2ª. Sessão

J: Julianne: 1;7.04

A: Alisson: 2;00.0

T: Thays: 1;9.24

L: Luiza: 1;10.27

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

26 de Fevereiro**Situação A**

P: Juju vamos colocar este nenê para dormir para a gente poder conversar um pouquinho, vamos?

J: jeje coco biramuca

P: Ahn? Ah! A foto gente! vamos ver a foto que Juju trouxe para gente?

J: tram, tram, tram (...)

P: Juju isso não é uma máquina fotográfica não, isso é um gravador! Olha só o som da nossa voz

()

P: tá!! vocês venceram vamos brincar de tirar foto! Tira uma foto de Alisson Ju!

()

Agora tira uma foto de Thays

()

Tira uma foto de tia Priscila

()

J: tetia, tetia , tia p e tetia

P: Ah é! Quase que eu mim esquecia! Tira uma foto de tia Eva.

J: Eu, Eu, a foti a fota, a fótica

P: a foto, agora Alisson quer, dá um pouco para ele

T: Thays, eu

P: Espera um pouco Thays

A: tchrim, tchrim a cadeila

P: Alisson você ta tirando a foto da cadeira é?

J: a pé, a pé

P: é Alisson? agora tira uma foto do pé da cadeira. O pé da cadeira é vermelho.

T: eu, eu

P: Dá um pouco para Thays

J: a o ca mi do Juju quer

P: espera Ju, espera um pouco

T: palhu, palhu cu

P: Isso, muito bem! Thays tira a foto do espelho

J: Tiaaaaaa, tiaaaaaaaa p

Juju quer

P: Agora eu. Eu vou tirar foto da folha de Alisson

J: zul, zul

P: Quem foi que disse que esta folha é azul, não Juju, está folha é branca

J: é é

A: saiiiiiiiiii (grita)

P: Thays, Thays não tira a folhinha de Alisson não

T: uma, só uma, uma pequenininha

P: Tudo bem, eu dou uma folha pequenininha para Thays e para Juju

aí Juju dá a máquina para titia

J: mamãe, Juju, Juju, mamãe

P: Juju quer mamãe é?

J: Juju, mamãe, Juju, mamãe

P: Ah! Juju quer ver mamãe?

J: Jujuuuuuu, mamãeeee (chorando)

P: Ah! Mamãe dá a máquina para Juju, não é?

Mais isso não é uma máquina amor, isso é um gravador

Tia vai trazer uma máquina para vocês amanhã, tá?

A: O co a ca o quel, o papel, titia

P: Sim eu sei Alisson

Thays tome o seu papel

Toma Ju

()

P: Eita! o que é isso Thays, que coisa mais linda!

J: a cor, a mi azul

P: quem quiser pode pegar Ju, pode pegar

Amarelo, azul, vermelho, preto vamos colorir (cantando)

T: eeeeeee eeeeeeee

Ama aga aba

P: pega tays as cores

T: aga ata amaaaaaaa tia

P: oh meu amor! Vá com Denise beber água vá! (pausa)

A: cabou tia, cabou

P: e você pode mim disser o que foi que você fez Alisson?

A: carro amalelo

P: Ai que lindo! Como seu carro tá lindo Alisson!

T: meu, meu

P: o seu desenho também tá lindo Thays

J: a minha, a minha

P: o seu também meu amor

P: Alisson pega ali a fita para a gente colocar seu desenho no mural, vai!

A: ali?

P: sim

A: aqui

P: sim

A: tia, aquiiii

P: sim Alisson, essa

Traz

aqui

(pausa)

P: e tu Thays o que foi que você fez?

T: amare, zul e gominho

P: azul, amarelo e o que?

T: aqui, aqui, aqui

P: Tá! Você desenhou com todas as cores foi?

T: aqui, lá, sim

P: Ah! Tá bom! ficou linnndo

()

P: Juju o que foi que você desenhou, hein?

J: mamãe

P: Você desenhou sua mãe?

J: (ri)

P: Poxa que mãe bonita!

J: relo

P: Uma mãe amarela!!!

J: (ri)

P: vamos colocar no mural Juju?

J: bo

P: Vamos lanchar gente!

Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer, vou comer, pra ficar fortinho, pra ficar fofinho e crescer e crescer

(Pausa longa)

Situação B

J: a coito, a coito, uhnnnnnn!

J: caiuuu

Lanchin o ca a mim da lelo pra mim o sa

A: carro menino (pausa) avião amalelo (pausa) calo azul

T: zul, alelo

(pausa longa)

J: tia p, tiaaa p (cantando)

Lanchichichinho, comer, comer

(pausa)

T: pequenininhaaaaaaa (pausa) grandãooooooo só uma foto

A: sai tia, sai,

comeu tia piscila, eu comeu

3ª. Sessão

J: Julianne: 1;7.28

A: Alisson: 2;00.14

T: Thays: 1;10.08

L: Luiza: 1;11.11

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

12 de Março**Situação A**

P: Eu hoje trouxe um livro de animais para a gente ver. E vou contar a historinha de um animalzinho para vocês.

Olha só! Quem sabe que bichinho é esse daqui?

A: gato

J: to

L: a to

P: Olha Thays que bichinho mais bonitinho! É uma gatinha, olha só o lacinho na cabecinha da ga-ti-nha.

A: miauuuu, miauuuuuuuu

L: miauuuuuuu

P: Isso mesmo Alisson! A gatinha faz miauuuu. Muito bem Luiza!

Vamos fazer como a gatinha gente

Todos: miauuuuuuuu

P: Olha gente! vocês sabem o que é isso dentro da tigela da gatinha

J: cadê a to? Cadê?

P: Ela tá na outra folhinha Juju. Você sabe o que a nossa gatinha toma?

J: tia P cadê o ta?

P: Hein Alisson? O que é que a gatinha toma?

A: miauuu, miauuuu

L: o tato pram pram, o tato pram, o tato (cantando)

P: Ela toma leite! Vocês gostam de leite?

T: euuuuuuuuuuu (gritando)

L: euuuuuuuuuuu

P: olha só como a gatinha toma leite!

P: Luiza, assim você não canta, nem escuta!

P: Vamos cantar de novo. Todo mundo junto, ta?

O meu gatinho quando acordou, tomou o meu leitinho logo tomou, tomou todinho, nada deixou, mamãe ficou feliz e fez ro, ro

A: gatinho....acordou..... todinho

J: dinho, dinho, a ga bichiniau

T: toodinho, tudinhooooo (gritando)

L: euuuuuuuuuuu, euuuuuuuuuuuuu

P: Luiza, assim : miauuuuuuuuuu

L: miauuuuuuuuuu

miauuuuuuuuuu

P: de novo: ro ro

J: ro ro

Situação B

P: Agora, tia Priscila vai deixar vocês olhando este livrinho. Todo mundo junto como amiguinhos.

()

A: O meu tia. O meu tia.

T: saiiiiiiiiiii, mim dá!

Saiiiiiiiiiiii

J: É de Juju. Tiaaaaa P, tiaaaaaaa P , enise, enise tumou de Juju

A: tia! Tia! Luiza peguei

P: Não gente! assim não dá! É para todo mundo olhar!

Tá! Então vamos fazer assim! Cada um vai lá e pega um livrinho de animal junto com a tia.

()

A: a cão, au au au é Totó

J: amielo, vedi

L: au, au, au

A: animal, é o animal. Ehhhhhh! Ehhhhhhhhh! Caiuuuuuuuu! Caiuuuuuuuuuu!

A: um, a dois, cinco, mil

()

A: au, au, au, dantão, tandão

T: oia! eu veji um passarinho nininho

J: saiiii!

()

J: nininho Juju, nininho

nininho, nininho, nininho (gritando)

A: a casa é dante, muito dante

Au, au au au

J: sul, amielo, emelho

Azul, ro, ri a ga a mio, o ca, miau, aau au au

Nininho nininho

4ª. Sessão

J: Julianne: 1;8.12

A: Alisson: 2;01.01

T: Thays: 1;11.02

L: Luiza: 1;11.25

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

26 de Março**Situação A**

P: Olá, pessoal! Vamos conversar um pouquinho, vamos. Vamos Thays, Vamos Luiza, Juju vamos conversar com a tia? Alisson, vem para cá! Ok! Agora vamos sentar aqui neste cantinho.

Olha só! de quem é este nome? Pessoal de quem é este nome?

Que animal é este?

A: au au

P: Isto mesmo é o cachorro. O cachorro faz au au, não é Alisson?

Mas de quem é este nome?

A: minha, meu

P: muito bem Alisson, este nome é seu. Olha só pessoal: A l i s s o n.

Coloca lá Alisson. Coloca na chamada.

Thays, deixe Alisson colocar.

P: E agora de quem é esse nome? Olha só o patinho! O patinho branquinho.

T: minho

J: minho

A: minha tia

L: pega

P: não pessoal. O nome é só de um de vocês. Presta atenção. De quem é?

Pega Julianne teu nome. Olá: Ju l i a n e

Coloca lá Juju. Toma, coloca lá!

J: minho

P: não, é meu.

J: minho

P: não é minho Julianne. É meu, diga assim: é meu nome.

()

Ta, não quer disser. Coloca lá, seu nome.

Toma Juju, Coloca lá seu nome.

Não quer colocar lá não?

Coloca lá, Alisson! Por favor, coloca lá na chamada o nome de Juju.

J: dá, dá, a mia, a mia

P: Ta bem, Alisson por favor mim dê que Juju vai colocar lá

A: não

P: Alisson por favor, você já colocou o seu, depois você coloca outro.

Ta toma Juju, o su nome coloca lá, tia te ajuda ta bom!

T: Tia agola a minha.

P: vamos ver, vamos ver o que temos agora, o nome de quem temos agora.

Julianne, você já colocou seu cartão lá, não é para pegar de novo não.

Julianne , mim dê seu cartão.

J: não, não a minhu, a carfa, a curti

P: Ta, ta tudo bem, eu sei que este é seu cartão, mas vocês sabem que tem que colocar na chamada certinho, e que não pode ficar amassando, rasgando e riscando o cartão. OK!

Vamos lá, de quem é esse nome agora?

Olha só o elefante, um elefante incomoda muita gente, dois elefantes incomodam muito mais, três elefantes incomodam muita gente, quatro elefantes incomodam, incomodam, incomodam muito mais.

De quem é este nome?

A: meuuuuuu

T: minho

J: aaaaaaa

L: aaaaaa

P: E aí pessoal, de quem é este nome?

Dá Alisson para o dono.

Não Alisson, não é de Julianne não. Julianne já pegou o dela. Esse é de Luiza.

Dá para ela.

L: aaaaaaaa

P: Veja só Luiza, o seu nome: Lu i za

Guarda lá titia, vamos meu amor

P: Agora quem faltou ganhar o nome, olha o desenho do lindo gatinho. Um lindo gatinho pretinho.

A: Thays.

T: euuuuuuuuuuuuuuu, a mil, a mil.

P: muito bem Thays. Coloque o seu nome lá.

P: Agora tia quer saber o que vocês fizeram no final de semana.

Heim Alisson, conta para tia Priscila, o que você fez no final de semana?

A: fez, eu fez, eu cu mamãe, cu papai.

P: Olá gente Alisson, ficou com a mamãe e com o papai dele, não foi Alisson?

A: foiiiiiiiiiiiiiiii

P: e tu Luiza o que foi que tú fizesse no final de semana? Hein?

L: cu mamai, cu papai.

P: tu saísse Luiza, tu saísse?

L: saísse

P: fosse para onde? Tu fosse para onde?

L: eeeeeeeeeeeeeee

P: eu fui para o shopping center. Foi muito legal lá no shopping. Tu gosta de Shopping Luiza.

L: eeeeeeeeeeeeeee

P: e tu Thays, tu fosse para onde?

T: cu titia

P: ah!! Pra casa de titia foi? Thays tu adora ir para casa da tua titia não é?

E tu Juju, tu foi para onde?

J: tetia, tetia

P: Ju eu ti vi lá no hiper com tua mãe e tua Irmã não foi Ju

J: Jeje

P: Como é Ju o nome da tua mãe.

J: Jeje

P: Jeje?

J: Jeje, binca

P: Jeje é tua mãe ou tua irmã Julianne?

J: binca cu Jeje, a casinha, a cumida

P: ah!!!!!! Jeje é tua irmã não é Julianne

J: (....)

P: bem gente agora vocês vão ficar pintando passeio de Camila.

Vocês se lembram de Camila. Camila hoje foi ao parque.

Vocês já foram num parque?

Olá só o que tem? Tem carrossel, tem cavalo, tem escorrego, tem pião.

Vamos pinta-los?

Situação B

A: azul, arelo, rocha

(...)

T: titia, thays.

Dá, dá sai oooo

J: vou cescer, vou cescer pa fica forte, forte, forte

Zulcaree, zulcarreeee, zucareeee

(...)

A: a pau, a zul

L: mila, a mila,

O peão, o peãooooooooo

A: o circo de juju, é de juju

J: saiiiiiiiiiiiiii

A: a minho, a minha, a meu

J: a minha lapas

Minha lapas azul.

L: a pé, a pé, a pé, a pé.

T: cabo, cabo, cabo

A: cabo tai, Alysson cabou pimeiro.

5ª. Sessão

J: Julianne: 1;8.25

A: Alisson: 2;01.14

T: Thays: 1;11.15

L: Luiza: 2;00.09

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

09 de Abril

Situação A

P: Vamos lá! Vamos fazer a nossa festa.

Thays, Julianne, peguem ali nossa cozinha. Vai também Alisson e Luiza. Peguem ali o fogão, as panelas, as colheres e nossa forma, que agente vai fazer uma festinha.

A: Obaaaaa! Uma festinha.

P: primeiro Julianne pega o fogão e coloca aqui.

Muito bem!

J: pega o fogão. O fogão vuuuuuuu, neca tia?

P: é Julianne. Pega o fogão para acender e a gente puder cozinha bem direitinho.

Agora Luiza pega a batedeira pra gente bater o bolo.

L: echa tia?

P: Não Lu. A batedeira.

Mostra pra ela Thays, qual é a batedeira.

T: aqui menina.

P: Muito bem! Agora a gente vai colocar estes ingredientes na batedeira.

Olha só!

Ovos, açúcar, manteiga, farinha de trigo, leite.

A: a colher na cumadalé.

P: ahn? A colher onde? Pra mexer não é Alisson?

A: mexer, bater, cescer, encher muito, muito, muito.

P: muito, muito, muito bem mesmo.

Agora a titia ou a mamãe em casa liga pra mexer tudo. Tá certo?

L: cheto.

P: Thays, Julianne, Alisson e Luiza. Cada um de vocês pegue um material.

J: ovo, amicolhido.

P: ovo cozido. Tu gostas de ovo cozido é Julianne?

J: amicolhido.

P: sim! Tu gosta é?

J: amicolhido, tia. A ti, aqui o dia dacapa.

P: ovos cozidos o quê?

L: o dia dacapa.

P: ahn? Luiza o que?

L: boio.

P: sim, vamos voltar ao bolo.

A: Pa assar.

P: não. Antes vamos colocar na forma.

Pega a manteiga Thays.

T: aí tia Piscila. A antega.

P: é manteiga.

T: antega.

P: isso.

J: amicazido

P: deixa o ovo cozido pra depois.

J: a avo.

P: olha só. Vamos terminar o bolo.

L: cumeeeee

P: ok! Alisson, coloque o bolo pra assar. Toma.

A: bolo para assar.

P: Ok! Agora vamos comer o bolo.

Parabéns pra você dessa data querida muitas felicidades, muitos anos de vida.

A: eeehhhhhhhhhhhh!

P: agora, cada um pega seu lanchinho pra comer.

L: mil lancinho, mil lancinho, come, come, come.

P: Isto mesmo. Vamos lanchar.

Situação B

J: avoacumi, acumi dala.

Daqui, camuito.

(...)

asuga avo acomo.

A: come, come, come, pa mamãe cuntente.

Come, come.

L: sai. Tia o pa Thays.

T: a mia, a minha, aqui.

()

leite, açúcar, café.

Mamãe faz, a menina faz.

J: acu, a tia.

Avu a tia, a tia acumi.

Cumi a tua tia.

A: oia, minha biscoito. Oia.

L: saiiiiiiii.

6ª. Sessão

J: Julianne: 1;9.11

A: Alisson: 2;02.00

T: Thays: 2;00.01

L: Luiza: 2;00.25

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

25 de Abril**Situação A**

P: bem pessoal, vamos conversar um pouquinho. Todo mundo sentado lá no cantinho.

Thays, Thays, Thayyyyyyyssssss. Venha cá! Vamos para lá!

A: o pabo tia, o pato comeu a minha cainha.

P: o quê? Alisson? O que?

A: o pato, o pato.

P: ahn? Sim! O pato de ontem. Nós brincamos com ele não foi Alisson? Você lembra

Thays? Lembra Julianne?

A Luiza ta dodói, por isso ela não está vindo.

A: o pato peidou, puhn!

P: Alisson? O pato não fez isso não.

A: peidou, pegou, pulou, pisou na panela.

P: Ahn?

A: pateta, panela, peidou, pegou o pato do sapo.

P: ah! Ta! O sapo sapeca bateu na panela. A música não é Alisson?

A: Num é?

P: sim, agora vamos sentar. Thayyys, Thayyyys, aonde está Thaaaayyyss.

Peguei!

T: ai, uuuiiiiiii. Eu naquelo.

P: quer sim. Vamos sentar ali.

Juju, cadê Julianne, Juliaaannnnneeeeeeee, Juliaaannnnneeeeeeee, peguei!

J: aaaaaaaaaaaaaaa. Binca, binca, binca.

P: vamos!

Geeennte, ontem teve festinha lá na casa de Julianne.

Julianne trouxe bolo pra gente não foi Juju?

J: a bóio, a bóia, a cocolate.

P: Isso mesmo! Teve bolo, bola, brigadeiro.

A: eh! Eh! Eh!

P: Juju, conta pra gente como foi a festa! De quem foi a festa?

J: de Juju.

P: Não. Juju, de quem foi a festinha?

De quem foi o parabéns?

J: Juju.

P: oh! JuJu, não foi sua a festinha. Você estava na festinha mas a festinha foi de Jessianne.

J: Juju e Jeje.

P: Ta bom! Quantos aninhos Jeje fez?

J: Julianne e Jessianne camupadala a simbola. A fica foca du mininu.

P: Ta bom. Aconteceu tudo isso lá foi?

J: a gista.

P: Ta bom!

A: a minha foi de qualenta e mamãe foi, e papai foi.

P: Tua festa foi Alisson? Que legal!

J: a cumida tia.

P: sim. Tinha muita comida lá na festa , não foi Juju?

J: macuca a miacuaia cumica.

P: teve menino que se machucou foi?

T: machuquei eu no pião.

P: Eita foi numa festa, num foi Thays. Aí você estava no pião e então você se machucou, não foi?

J: amilha.

P: vamos Lá!

Numa festinha tem bolo, brigadeiro, beijinho, tem bola, tem muita gente.

A; tem música tia pa dançar.

P: muito bem Alisson, tem música. Que música você mais gosta.

A: patu pateta panela pegou pingou no pedaço.

P: poxa Alisson, você não esqueceu a música , não foi?

T: o bóio.

P: Sim. Agora vamos dividir o bolo cada um pega o seu bolo.

Ok! Agora cada um come o pedaço direitinho. Depois podem brincar com os brinquedos, Ok!

Situação B

J: a bóio, tudinho cescer, gandinho, uau.

(...)

A: a spu num lava o pé, a patu lava, lava, lava, lava, lava.

Uhhhhhhnnnnnnn! Uhhhhhhnnnnnnn! Uhhhhhhnnnnnnn!

()

J: Jeje, Juju.

Juju, Jeje

Jujejujeje

A o u

U u u

()

T: uhnnnn! Uhnnnnnnnnn! Socolate, socolate

A: teminei, o bolo

T: gotoso, Juju.

7ª. Sessão

J: Julianne: 1;9.23

A: Alisson: 2;02.12

T: Thays: 2;00.13

L: Luiza: 2;01.08

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

07 de Maio**Situação A**

P: Todos quatro para cá. Vamos! É hora de contar historinha. Vamos Lá! Thays, Luiza,

Alisson e Julianne. Cath você vai lá pra fora junto com os outros, tá bom?

Olha só gente! O que tia trouxe! Trouxe o lobo mau, trouxe chapeuzinho vermelho, trouxe a vovó.

J: Vovó minha.

P: Não Juju, essa é a vovó de Chapeuzinho Vermelho. A sua vovó é outra.

J: outa não, é minha ucumana.

P: ta bom! Vamos lá! Olha gente, tia trouxe também o caçador.

A: pa, pa, pa.

P: é Alisson. O caçador vai atrás do lobo na história.

T: Amiga tia. Amiga.

P: Amiga de quem? De chapeuzinho vermelho? Não tem amiga não.

J: acicumiga. Assim, assim.

P: Já disse que na escola não tem nada de amiga não.

Vamos lá! Vamos voltar!

P: ah! Voltou! E por último eu trouxe a mãe de chapeuzinho.

A: mãããeeeeee.

P: Ah! Ta! Ta bom! Vamos lá!

Um dia

L e T: sai, eu, ai

P: Gente, tem que prestar atenção na história.

Thays, deixe Luiza porque ela está doente.

T: Foi ela tia. Eia deu aqui.

P: Ahn? Luiza venha!

Quando chapeuzinho chegou na casa da vovó ela perguntou: Vovó que olhos grandes?

A: um oião né tia? Um oião. Ui Juju. Vovocunaca. Tenha, tem um oião.

P: Vó o que Alisson? Vó fumaça?

A: vovocunaca.

P: é o nome da avó é?

A: é nome.

P: Ta. Chapeuzinho perguntou: - vovó, que orelhão você tem? É para te escutar melhor. –

Vovó, que narigão você tem? É para te cheirar melhor. E aí chapeuzinho correu.

A: O caçador, caçador tia.

J: ui qui medo

T: chai menina

P: O caçador pegou o lobo, prendeu e soltou a vovó.

J: eeeeeeeeeeeee

P: gostaram?

A: siiiimmmmmmmm

P: agora conta Julianne para mim. Toma os bonecos.

J: Aqui veio u veio a ca da mia e tilheuco chau a mi a tu eeeeeeee.

P: eita ta danado.

Ta certo!

Ta certo!

E tu Thays. Conta. Toma os bonecos.

T: Tecalico. O co tu. Caci a mil e bateu saialobo e cabou.

P: e você Alisson. Conta pra gente.

A: chapeuzinho bincando o lobo encontrou viu oio gande, que oio gande ,
comeeeeeuuuuuuuuuu. Caçador matou. Ai, ai, eeeeeeeee

P: Ta bom gente. Agora vocês brincam com os bonecos, ta legal?

Tia vai colocar Luiza na cama porque ela está doente.

Situação B

A: Eu quero o lobo.

()

A: Que oião? Que naligão? Doooooooo! Doooooooo!

()

J: vim um que luamigu a casa u vi a qui da co

()

T: oia a minina

J: qiança, qiança.

A: euizinho vimeiu é minha

T: chai, chai

A: amiga puia puiou, caiu.

Caçador, lobo eu vi e a vovó pa pa pa pa

J: u caminhu aquidunada a qiança du nuca.

T: abinga, riga

A: vovó vovó a mi a di eu digo eeeeeeeee

(...)

A: o chapéu da minina, o pé da minina , a miga dali, minina da vovó.

8ª. Sessão

J: Julianne: 1;10.09

A: Alisson: 2;02.28

T: Thays: 2;00.29

L: Luiza: 2;01.24

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

23 de Maio**Situação A**

P: Vamos brincar de karaokê?

A: eeeeeeeeeeee

J: Juju pimeilo, pimeilo Juju tia.

P: Ta bom ! mas espera que eu vou sentar juntinho de vocês. Aí! Pronto!

T: a mim, a mim, eu queiro.

L eu, eu, eu.

P: gente, vamos deixar Julianne começar , porque ela pediu primeiro.

J: meu pintinho amalinho aquicuna ao, na mão cume pixinho ele cisga o cão, eli bati asas piu, piu, mas o gão aaaaaaaaaa.

P: Palmas, palmas, palmas, pra Julianne.

A: eeeeeee. Que lindo! Que lindo!

P: muito bem, agora vai Luiza. Toma.

()

P: vamos Luiza! Vamos!

L: a ao, o ao, a sim., a cu, a mim dão.

P: Não gente, para cá, todo mundo bate palmas pra Luiza.

T: eeeeeeeeeeeee

P: Agora vamos, Luiza vai cantar outra música, uma música diferente, ta certo?

L: Qua tia?

P: Vamos genti, vocês podem ajudar.

A: atilei o pau no gato to to.

P: Essa, essa mesma Luiza.

L: gato to to, murreu réu réu, aqui e açu lá o cão o piu a mão.

P: ta bom! que música diferente em Luiza!

Presta atenção nas músicas tá!

Agora, quem vai cantar é Thays, vamos lá Thays.

T: o pintinho amarelinhop.

P: não Thays! Canta uma música diferente pra todo mundo não ficar cantando a mesma música, ta certo?

T: qual?

P: Pronto, o sapo.

T: o sapo?

P: é. O sapo não lava o pé

T: O sapo num lava o pé, porque ele num que, ai meu pééééééé

P: Ta Thays! Palmas!

A: eeeeeeeee

P: Depois tia vai cantar pra todo mundo aprender direitinho ta?

E tu Alisson. Falta tu. Thays, dá o microfone a Alisson, vai!

L: a minha tia, a minha, saiii, saiii.

P: não, lu. Agora é de Alisson e ponto final. Toma Alisson.

A: o pintinho amarelinho..

P: não gente, eu já disse que a mesma música não.

A: outa tia?

P: outra Alisson. Outra.

A: o sapo num lava o pé...

P: não Alisson! Outra, diferente. Canta por exemplo, Eu vi um sapoo...

A: na beila do rio, de camisa verdi cum frio, num era sapo, ela peleleca, era tia , de boca aberta.

P: eeeeeeeeeeeeeee, palmas para Alisson gente.

Palmas.

Agora vamos olhar estes desenhos e fazer igual aos bichinhos. Olha só! Luiza, solta o microfone, tia desligou, não da mais som não.

L: é minha, e eu tia aaaaaaaaaaaaa

P: Lu, você pode ficar com o microfone, mas não pode cantar mas.

Todo mundo para cá, para vê o livrinho.

A: eeeeeeeeeeeee

P: muito bem!

Agora olha, o que tia trouxe?

Um sapo bem grandãooooooooooooo pra deixar em nossa sala, ta bom?

A: eeeeeeeeeeeeeeeee

T: eeeeeeeeeeeeeeeee

L: eeeeeeeeeeeee

P Agora tia vai deixar vocês com os livrinhos. Cada um olha um livrinho.

Situação B

J: o sapo, a dsapo, a cu, cu, cu, cu, a mim a cão.

()

A: aqui o sapo vedi, verde, dão a dão um bem gandão.

L: cu a um a co mi a ao inho

()

L: a mi papo rreu reu , gatooooooooo

()

T: são, são sabão o são são (...)

A: pato, sapo, sapo, zul, vedi, nininho, gandão.

J: a miga tia, a migau, do pena a qui cai.

9ª. Sessão

J: Julianne: 1;10.20

A: Alisson: 2;03.09

T: Thays: 2;01.10

L: Luiza: 2;02.05

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

04 de Junho**Situação A**

P: vamos ver as fotos que vocês trouxeram de casa, vamos. Cada um pega um álbum de fotos pra todo mundo vê. Ok! Primeiro a gente vai pegar esse! É o de Julianne.

J: minha.

P: é seu.

Olha só, quem é essa?

A: é Juju.

J: eu na cama.

P: que legal! Na cama de quem?

A: meu.

P: não é não. Juju de quem é essa cama?

J: minha.

P: ta bem! É a cama da mamãe é?

J: mamãe.

P: quem são esses Juju, que estão com você na foto, hein?

A: o pato.

P: Alisson, não tem nada de pato aqui não. Aqui tudo é gente, é a família e os amigos de Julianne. Isso é um álbum de família.

T: de familia

P: é. De família.

T: é eu tia.

P: Daqui a pouco quando Julianne apresentar esta foto a gente vê a sua.

Vai Ju quem é essa?

J: vovó.

P: Julianne, essa não é sua vó não. Quem é?

J: vovó.

P: deixa eu lê aqui quem é .

Tia Elaine e Kelly.

Quem é tia Elaine e quem é Kelly?

J: vovó.

P: e porque você não quer dizer. Aí a gente vai vê a foto de Thays.

()

P: de quem é essa foto?

T: índio tia.

P: índia. Você está fantasiada de índia. Olha só que índia bonita.

T: eu índia.

P: É! Que índia bonita. Olha só! Olha só que índia bonita

E essa foto? É da sua família é Thays?

T: família

P: quem é essa Thays?

T: mamãe.

P: e esse?

T: mamãe.

P: que mamãe! É papai! Esse é papi Thays.

T: papai

P: e essa nenê aqui. Quem é?

T: Thays

P: não. Thays é essa. E quem é essa. Quem é?

T: Thays.

P: Thays com quem?

T: o nenê

P: como é o nome do nenê?

T: o nenê

P: não sabe. Também não tem escrito aqui.

Vamos vê agora as fotos de Luiza.

A: eeeeeeeeeeeee

P: Luiza, de quem são estas fotos?

L: mia, minha tia.

P: Luiza na casa dela.

Olha a roupinha de Luiza. Que bonita! Que roupinha é essa?

L: mia.

P: é, é a farda da escola. Que bonita!

Agora, vamos vê as fotos de Alisson.

A: eeeeeeeeee

P: Alisson, de quem é essa foto?

A: meu

P: sim, você está muito bonito nesta foto. Muito bonito mesmo.

Quem é esta que está com você?

A: mamãe

P: tem vergonha Alisson que essa não é tua mãe coisa nenhuma. Quem é essa?

()

P: Tem escrito aqui...

A: Tia Lu

P: Isso! Tia Luana. Vocês chamam de tia Lu, não é ?

Muito bem.

Olha gente a tia Lu de Alisson.

()

Agora vocês vão ficar vendo fotos, ta bom?

Situação B

()

A: eu, vovó e o home

Aqui, o lobo, parabéns.

Eu caiu.

()

J: vovó. Vovó, vovó.

A camicuão da cuia.

A putia, num camo, a casa.

A meda o sapão

()

A: o avião ó ó o avião de Tago, Dago, Tiago.

Aqui o Juju, ó ó é de Tago.

J: A mia cuicamoça.

A queda a coda

Caiunapia

A: a mia famiia da glória.

10ª. Sessão

J: Julianne: 1;11.01

A: Alisson: 2;03.20

T: Thays: 2;01.21

L: Luiza: 2;02.16

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

15 de Junho**Situação A**

P: Vamos escutar a historinha. Vamos todo mundo escutar a historinha dos três porquinhos.

Eu vou contar e vocês vão escutar, tá certo?

Era uma vez, três porquinhos que viviam felizes na floresta. Mas um dia eles souberam que estava vindo para as bandas de cá um lobo mau que gostava de comer porquinhos.

A: uuuiiiiiiiiiiii

P: o lobo mau vinha para a floresta e os porquinhos não tinham uma casa para morar. Então um dos porquinhos chamado Zezinho resolveu construir uma casa e alertou seus irmãos Zequinha e Ziquinho. Mas Zequinha e Ziquinho não queriam saber de trabalhar e resolveram fazer casas mais fáceis. Ziquinho fez casa de palha e Zequinha fez uma casa de madeira. Mas Zezinho fez sua casa de tijolo, demorou mais, embora sua casa ficou forte como uma rocha.

Um dia o lobo chegou e os três se esconderam nas suas casas. O lobo foi primeiro para a casa de ziquinho que era de palha, ziquinho ficou com muito medo, mas achou que estava seguro. Então o lobo disse: sai da casa se não eu vou soprar, soprar e a casa vou derrubar. E foi isso que aconteceu. Então Ziquinho foi para casa de Zequinha, que era de madeira e o lobo soprou, soprou e a casa derrubou.

Os dois irmãozinhos com medo correram para casa de Zezinho, que era de tijolo. Então o lobo soprou, soprou mas não conseguiu derrubar a casa. Então ele tentou novamente e não conseguiu. O lobo ficou fraco tentando e não conseguiu, até que ele desistiu.

P: Quem gostou da historinha?

()

P: Vamos ver! Quem quer contar a historinha?

()

P: De quem é a historinha?

A: do lobo.

J: oibo mau, qui medo.

Lui, ui, ui.

P: Ta bom, e os porquinhos?

A: tes

P: três: Zezinho, Zequinha e Ziquinho.

A: quinho, quinha.

P: ta bom!

E tu Thays, tu gostou da história?

T: eeeeeee

P: gostou?

L: eu tia

P: tu gostou Luiza, foi?

L: eeeeeee

P: quem quer contar a história, quem quer?

A: eeeeeeeeeeee

J: eeeeeeeeeeeeeee

P: vai Alisson, conta.

A: o porquinho, o lobo via, aí ele se esdeu, supoui, supou, caiu a casa

P: é! Primeiro ele soprou e derrubou, depois ele soprou e não conseguiu derrubar.

J: dirrubo a cumida, cunacadijo.

P: ahn? Derrubou a casa com comida e tudo foi?

J: a camadava

P: a cama também?

A: a pia

P: a pia? Derrubou tudo que tinha na casa não foi Luiza?

L: a cada do oibo

P: a casa dos porquinhos!

Olha só gente, o que eu trouxe para vocês, um porquinhoooooooooooo

A: obaaaaaaa

Vocês podem brincar com eles e com o lobo mau. Olha só!

Situação B

A: o lobo sopou, sopou e fico faço. A casa do poquinho.

()

A: Sai da casa, cama o cumidão.

J: sai, sai, saiu, o obo mau a cumidapanosso.

A sopa do poço, da maca da esteila do vôo paduleiro (...)

A menina sopou e caiu no caiu camifade

()

T: minha lobo mau cuida mi _ nhá lobo susto daminhapa a apa

(...)

L: du na cão sisoco

J: O supalobu mau a mil qua qua qua Zinho e tinha e mil a tiu, a pium a acunamivalezucami.

11ª. Sessão

J: Julianne: 2;00.16

A: Alisson: 2;05.02

T: Thays: 2;03.06

L: Luiza: 2;04.01

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

15 de Junho**Situação A**

06 de Agosto

P: Vamos fazer uma rodinha para conversar sobre os lugares em que nós fomos, o que nós fizemos, vimos e aprendemos nestas férias. Sabe para onde eu fui Luiza? Sabe?

Fui para São Paulo, visitar minha amiga, fui para o cinema e para o teatro, foi maravilhoso.

Alisson, para onde tu foi?

A: pó cinema, fui maravilhoso.

P: Ta bom!

Tu saísse nestas férias, quando não teve aula. Tu saísse com teus pais?

A: papai é gande.

P: Sim, Alisson. Tu saiu para onde?

A: pa paia.

P Ah! Olha gente, Alisson foi para a praia. Com quem Alisson?

J: Juju foi tia. Juju foi também.

P: Olha que legal! Julianne também foi para praia.

T: eu foi tia

P: eu fui Thays. É eu fui.

Thays também. E tu Luiza, tu também fosse para praia?

L: fosse.

P: É eu fui para praia.

L: fui para paia

P: com quem Alisson, com quem você foi para praia?

A: mamãe, papai.

P: Ah! Gente! Alisson foi para praia com a mamãe e o papai dele. Que legal!

J: mamãe e papai, tia.

P: Pronto, agora todo mundo foi para praia com mamãe e papai.

E tu Thays, tu saiu, tu saiu para onde?

T: saiu.

P: saiu com mamãe para onde?

Tua tia trabalha no shopping, não é? Thays foi para o shopping?

T: foooooooooiiiiiiii

P: Tá! Você foi para o shopping com quem?

L: eeeeeuuuuu!

P: com quem Thays?

T: titia.

P: Foi com sua tia foi?

T: sim.

P: e o que você fez lá?

T: shopping

P: sim, o que você fez lá Thays?

A: fui com papai e com mamãe.

T: correu tia.

P: ah! Tu correu no shopping foi?

Que legal!

A: caiu a menina.

P: é, se corre pode cair. É por isso que tem que ter cuidado.

L: a cumacia

P: o que? A o que?

L: camialim

P: tu fosse para onde?

A: pa casa de vovó

P: ah! Alisson também foi para casa da vovó dele. foi bom Alisson?

A: Bom. Vovó faziu bolo.

P: ah! Tua vovó fez bolo foi?

J: obaaaaaaaa! Bóio

P: ah! Julianne gosta de bolo. E Thays? Thays gosta de bolo?

T: eu gosta bóio tia. Cumi na mamãe de miio.

P: tu comeu bolo de milho foi?

L: a miio do bolo

P: tu também Luiza, comesse bolo de milho foi?

A: eu, eu, eu.

P: Ta! Todo mundo comeu bolo de milho, de chocolate, de baunilha.

T: eeuuuuuuuuu.

P: o que mais a gente come na casa da vovó? O que mais Alisson?

A: que mais

P: biscoito, leite de coco.

A: chopa

P: sopa

T: ee

P: sopa de feijão

J: Juju gosta de supa.

P: gosta de sopa? Que bom! É bom porque fica forte.

A: eu so forte tia

P: é! Comer muito ficar forte.

T: cescer tia.

P: É ficar fortinho e crescer.

J: eeeeeee

P: vamos comer agora. Alisson canta o lanchinho Alisson.

A: lancinho, meu lancinho, come, come pa fica fotinho, pa fica fotinho e cescer e cescer.

L: eeeeeeeeeee

P: vou colocar o lanchinho

()

Olha o seu Alisson. Tem bolo de chocolate e danone. Que gostoso!

A: gostosu né tia?

()

P: olha o de Luiza é biscoito.

Biscoito de chocolate.

L: cocoito a cumi

()

P: Pra Juju tem salgadinho. É salgadinho de milho e guaraná.

J: pa festa garaná, mamãe butoui a camida.

P: foi, mamãe colocou guaraná e guaraná a gente toma na festa. Que legal!

J: legal!

P: e pra Thays tem... Danone e maçã

T: biscoito

P: não, não tem biscoito, tem maçã. Maçã é muito bom.

Situação B

A: come, cumi a bóio, a cocolate de vovó, titia, mamãe, papai.

L: o cocote tu na co (..)

J: dana verdi a minga tu

()

A: cabouuuuuuuuuu cabouuuuuuuuu a bóio cabouuuuuuu

T: vi um vimeio no caão da picina.

A: ah~que bom . Ah! Que beleza! A fiesta, parabéns pa você, dessa data, felicidade, muitos anos de vida.

T: palabens, palabens, palabens, eeeeeeeeeee vivaaaaaaaaaaaaaaa

L: (...) a mudica, o biscoito dão, dão, dão de miio, de miio, de milho.

A: eu cumi, cumi o bóio todinho.

12ª. Sessão

J: Julianne: 2;01.01

A: Alisson: 2;05.17

T: Thays: 2;03.21

L: Luiza: 2;04.16

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

22 de Agosto**Situação A**

P: olha só pessoal! Quantas coisas diferentes tia trouxe. Olha só quantos livrinhos. Tem o livrinho do boto, tem do lobisomen.

A: ai que medo!

P: tem o livrinho d sitio, tem o livrinho da iara, do negrinho do pastoreio.

A: obaaa, o chitio.

L: eeeeeeee

: a cuia da mina

P: Isso mesmo! A cuca e a Emilia

J: a mamãe a ligu a sais

P: mamãe ligou a televisão pra tu assistir foi? Foi Julianne?

J: foi Julianne.

P: Uhhh! É legal não é gente. A gente assistir o sitio, tem a cuca, o Pedrinho

T: nalizin

P: narizinho, tem Emilia

A: Bento

P: Chico Bento é em outro. No sitio tem tia Nastácia.

A: Bento.

P: Bento? Que Bento?

Ah! Me lembrei! Dona Benta

A: eeeeeeee

P: Ta bem!

T: cuiiiiidooooo com a cucaaaaaaaa

P: cuidado com a cuca que a cuca te pega, te pega daqui, te pega dali, te pega de lá

A: cuidadoooooo com a cucaaaaaaaa

L: aaaaaa

P: Bem, mas vamos ler um livrinho. Só que dessa vez vai ser diferente. Vocês que vão contar a história.

Alisson, você começa contando a história da Iara.

A: Iara um peixe, uma menina

P: Onde ela mora?

T: lá na casaaaaaaaa

P: onde ela vive, gente? Onde vive a Iara?

J: o ar

P: muito bem, no mar. Muito bem Julianne

P: agora, quem quer contar a história de Bumba-meu-boi?

L: euu

P: conta Luiza, conta pra gente!

L: oia aqui

P: É, eu sei, eu vou lhe ajudar.

O bumba-meu-boi tem cabeça de boi, dentro de uma armação onde o menino fica (cantando)

L: cabeção, ao, ao.

P:Olha só! O desenho do bumba-meu-boi. Que bonito!

T: indo né tia? Indo.

P: Isso mesmo! Lindo.

Vamos pintar o bumba-meu-boi?

A: eeeeeeeeeeeeeee

P: Toma o teu, o teu, o teu e o teu. Agora, todo mundo vai pegar o vermelho pra pintar o bumba-meu-boi.

A: esse tia.

P: É Alisson. Muito bem!

Pega o vermelho Thays.

T: Eche tia?

P: Não Thays. Esse é azul, não é vermelho não, é azul.

T: eche tia?

P: Thays, olha o de Alisson.

Aquele é vermelho. Esse é amarelo.

T: cadê? Assuma o domi?

P: Ahn? O quê?

Eu disse: pegue o vermelho.

T: eche

P: não!

Esse.

T: emeio

P: Esse é vermelho. Ver- me-lho.

Agora todo mundo pinta de vermelho. De vermelho.

()

P: Luiza, pega agora o amarelo.

Pega o lápis amarelo Luiza.

L: agu la relo achei

P: não. Esse é branco.

Mas esse é amarelo. Um lindo lápis amarelo para uma linda menina.

L: enina.

P: É, uma linda menina.

P: Agora, Julianne é tua vez, pega o azul.

J: a zullllllllll

A: é aaazuuuulll

P: é a-azul. É da cor do céu, da cor da nossa roupa, azul da cor do mar.

A: do mar?

P: é do mar.

J: do ar

P: do mar Julianne, azul da cor do mar.

P: agora pega o azul.

()

P: esse é branco.

J: o banco

P: Nós queremos o azul.

()

P: esse aqui olha. O azul, lindo azul.

A: eeeeeeeeeeeeeeee

P: agora, vamos pintar. Cada um com uma cor.

Situação B

J: a buneco, buneco, buneca a- zu , a- chullllllll é azulllllllllll menina linda, linda do mar.

A: eeeeeeeeeeeeeeee. Eu fui, eu pinte, eu pinte amalelo, aaaaaaaaaa—zzzzuuuuuuuuuuu, a-choooooo

()

A: é rooooooooooooo-choooooooooooooooooooooo, rooooooooooooooooo-choooooooooooooo, menino bunitão.

L: aqui, aqui, aqui, agola pegi o vedi, o vedi, mamãe pegi o vedi agola

Agagraça

T: funaca, fumacjha, fumacinhaaaaaaaaaaaaa

13ª. Sessão

J: Julianne: 2;01.16

A: Alisson: 2;06.02

T: Thays: 2;04.06

L: Luiza: 2;05.01

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

10 de Setembro**Situação A**

P: Deixa eu contar uma história para vocês. Ontem eu fui pra casa da minha avó, lá eu vi minha tia, foi muito legal.

J: Julianne também, Juju foi.

P: foi? Pra onde Juju foi?

J: acolada

P: hein? Pra onde?

J: adolada

P: Foi pra... pra onde mesmo?

J: Juju foi

P: com mamãe?

J: com mamãe

P: e papai foi?

J: papai foi

A: eu foi, mamãe e eu Alisson.

P: foi Alisson? Pra onde tu fosse com mamãe?

J: caduca

P: Eita! Julianne foi pra um lugar muito legal com a mamãe dela.

L: eu eu eu

T: eeeee

P: pra onde Julianne tu fosse com tua mãe.

J: a duliã, a du de Lia, a turma de Lia, na festa.

P: pra festa? Que legal!

E na casa de vovó?

A: obaaaa! Cumi muito tia.

P: é Alisson, na casa da vovó a gente come muito.

Tem bolo, doce, biscoito.

L: aum, aum.

P: nossa Luiza, tu tas comendo o biscoito da vovó é?

L: aum, aum.

P: OK! O que mais tem na casa da vovó?

A: a boio, bo- lo.

P: Sim, tem bola pra gente brincar.

J: cama

P: É! Também tem cama pra gente dormir.

T: chão.

P: ta bom! A gente também pode dormir no chão. Na casa de vovó, é bom demais.

L: a cuitaniu

P: tem, tem de tudo na casa de vovó. Tem titia

T: a shopa.

P: No shopping com titia. Titia gosta de ir no Shopping gosta?

A: eu gosto.

P: é gos-to Alisson. Eu gosto.

A: é gos-to.

P: a titia de Luiza vive com quem?

L: Titia e Izabel.

P: com Izabel. Muito bem Luiza. Izabel é priminha é?

P: e titio?

()

e vovô?

A: gandão.

P: é ! vovó é grandão. É muito grandão mesmo.

Olha só! O que eu trouxe aqui!

Eu trouxe os desenhos. Esse é o desenho do vovó.

J: amuga.

P: ele está de óculos. O que mais que o vôo tem?

J: apeu

P: Isso mesmo, muito bem, vovô tem chapéu Julianne.

E essa foto aqui, essa foto é de quem?

J: mia, minha.

P: é da menina Julianne, a menina da foto é a netinha do vovô.

A: netiiiiiiiiinhaaaaaaaaa

P: é netinha! Você Alisson, é o netinho do vovô.

Tem a vovó também, e tem o menino, o netinho.

A: o netiiiiiiiiinhoooooo.

J: tia a cuboia

P: é Julianne ela está com uma bola. Com uma bola.

Agora, cada um de vocês vai pintar um personagem . Alisson, vai pintar o vovô.
Julianne vai pintar a vovó, Thays pinta a netinha e Luiza pinta o netinho.

Situação B

L: a mi- ni-na caiu abudana a me-ni-no.

Me-ni-no zulca, zulelo, relo, dede.

T: meninana fui pra classa Thays, vovô, vovó e vovó.

Acuma (...)

Eu cuma mamãe.

()

Fuçada e cama da bolo

U fucu, u fudo, a faca no bolo.

A: vede, vede que o vede da cor do mar, vede da cor do mar.

O mar, o a, o iu.

Pa gente bincar, pa gente pó Shopping.

T: o vovó é zulca.

P: lá onde?

A: bem longe.

P: ah!

Tu contou Jujú pra tua mãe?

J: contou

P: como é mesmo o nome da tua mãe?

J: mamãe.

P: sim! Como é o nome de mamãe.

J: mamãe Angeca.

P: é mamãe Angélica.

P: como é o nome da tua mãe Luiza?

L: cadanaca

P: ahn? Como é mesmo.

L:: Catanica

P: ah! É Catarina. Agora eu me lembro, uma vez ela me disse.

E tua mãe Thays?

T: mamãe deu almoço.

P: como é o nome dela?

T: mamãe

P: como é? É mamãe..

T: Vana

P: É! Mamãe Vânia.

T: eeeee

P: Ta bom!

P: Olha só o que tia trouxe! Um monte de desenho da turma da Mônica pra vocês pintarem.

Quem é essa?

L: monca

P: mô-ni-ca. É a Mônica.

A: Mônica.

P: é o coelhinho dela. Quem lembra o nome dele?

T: comuche o chãõ.

P: É! Esse outro é o cascão. O cascão é um sujão.

L: amiga du dala. A fugimu

T:eeeeeeeeeeeeeee

15ª. Sessão

J: Julianne: 2;02.12

A: Alisson: 2;06.29

T: Thays: 2;05.02

L: Luiza: 2;05.28

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

08 de outubro

Situação A

P: Vamos ver o circo? Hoje eu trouxe um circo bem bonito pra gente brincar. Tem o bonequinho do palhaço, tem o boneco do malabarista, tem o domador de leões.

A: oia o leão.

P: Isso mesmo Alisson, tem leão, elefante, tigre.

T: auauuuuu

J: unun uhn!

P: ta bom! O leão e o tigre faz unaun am.

J: vi a baialina na rua, lá longi

P: É! Tem também uma bailarina, uma linda bailarina. Lindo Juju, muito bem mesmo.

L: dança ela.

P: É! Ela dança muito lindo. Agora, vamos colocar os bonequinhos na frente do circo. Cada um pega um. Primeiro você Alisson.

A: o leão.

P: olha! O leão fica ali ó Alisson

A: aqui

P: sim. O que é que o leão faz no circo?

A: uaua uau

P: É! Tu já visse um leão no circo Alisson? Tu já visse?

A: já. Eu via, fui no circo.

P: onde? Onde é o circo?

A: no shopping

P: Ah? Tu fosse com quem?

A: com mamãe.

J: Eu vai com mamãe tia. Eu vai.

P: Tu também, não é Julianne, tu vai com foi com tua mãe ao circo?

J: eu vai.

P: vou, eu vo-u.

Sim, agora Luiza pega outro bonequinho para botar lá.

L: o paião, fazendo camijada.

P: Fazendo o que?

L: pacalhaço.

P: fazendo palhaçada. O palhaço fica ali olha, bem na porta do circo.

L: achim tia.

P: É assim.

E o palhaço que é?

L: eeeeeuuuuuuu

P: agora, Thays pega um boneco

T: a baialina. Aqui assim

P: Tá, a ba-la-ri-na.

Muito bem. Mas ela não é aí não. Ela é aqui ó.

T: aqui.

P: É! Ela fica aí na frente do circo e perto do som, porque ela precisa de música para dançar.

A: dançar, dançar, dançar, duncar.

P: É Alisson a bailarina dan-ça muito.

E agora Julianne pega um bonequinho.

J: o tige

P: É ti-gre

J: ti- gre

P: e o tigre fica aonde Julianne?

J: qui

P: É Muito bem! Fica perto do leão. Agora Julianne pega o domador que tem um chicote na mão e coloca perto do tigre e do leão.

J: eche, a cumador

P: P: Esse é o malabarista. O domador é aquele.

J: esse

P: É! Esse! Coloca lá.

A: eu vou matar o lião, assim, aqui, ali, ui, ai misava, misalta

P: ó! Alisson! Não mata o leão não, porque o leão não fez mau a ninguém.

J: é babo, ábaco.

P: É julianne. Ele é brabo, mas ele não é mau, porque é para ele viver longe da gente, na floresta

T: mata, mata

O: olha pessoal como o leão ta triste porque ta preso.

T: uau uau

()

P: olha agora pessoal que circo bonito.

Deixa eu colocar o elefante aqui, o malabarista aqui na corda.

L: eeeeeee

T: lindo, acavilhoso, malavilhoso

P: É! É! É o nosso circo

Agora, vamos cantar a música do palhaço. O palhaço picolé, lê, lê.

A: engaçado, é gozado, ele binca

J: ele pula, pula, la, la

P: viva, viva pro palhaço picolé, pé de chulé!

L: pa dançar tia

P: quer dançar é Luiza, quer dançar igual a bailarina é?

L: eeeeeeeee

P: vamos cantar pra Luiza dançar?

A: qual tia?

P: deixa eu pensar

A: mexe mexe lá

P: Isso, mesmo, mexe, mexe lá lá lá lá, vamos balançar, ça ça ça, mexe mexe ca ca, ca, ca

L: eeeeeeeee

P: agora, vamos andar pela sala como o malabarista, nos equilibrando.

T: tia, eu foi pó circo, vi a cunamanca.

P: você viu o quê?

T: a cuna, a sama, a Bianca.

P: ah! Ta!

P: pessoal, agora vamos nos pintar como palhaço, vamos?

P: Thays, pega ali o azul.

T: eche, zul

P: não Thays esse é amarelo. Alisson te ajuda. Vai Alisson, ajuda Thays a pegar o azul.

A: a - zul.

P: muito bem. Vocês acharam.

Vou pintar um olhinho de cada um de azul.

L: eu eu eu.

P: calma, calma, calma. Todos vão se pintar.

()

P: agora, Julianne pegue o vermelho para pintar a boca

T: eu, eu, eu pegieiu.

J: chai, saiiiiiiiiiiii

P: esse aqui o pessoal.

()

A: eu quero tia, eu vou.

P: calma, calma.

Agora vocês podem brincar de circo com os bonequinhos.

Situação B

A: eu quero o paião. É meu?

Eu vi o paiacinho, ele fez criu, criu, criu, criu, amigodosinho. Amigo dosinhoi. Amigo do alissonzinho, o palhacinho. Eu vi cum mamãe e papai (sorrir) agola no circo bem gandão, grande, grandãooooooooo.

T: eu pelo, pego o malista. Eu vou andar equilibrada. Eli voaaaaaaa bem alto, ela nada (sorri) feito um um avião. Avião nada e corre. De a-zul é aaaaaaaaaaaaa-zuuuuullllllllllllll meu milista.

A: eu vi um paiacinho na cozinha, nhá, nhá, encantada, da, da, da, de milhiquitim, Tim , Tim (sorri). Ua, ua, ua, você não sabe é milhiquitooooooooonnnnnnnnnnn.

L: chai, chai, a uau uau uau a minha, o menino, pinte eu, pintou de azul, amilelo e paiaçada.

T: a boca

J: a-chu-a-vi no oincho da boneca buuuuuuuuuu-neeetttttt-caaaaaaaaaaaaa.

16ª. Sessão

J: Julianne: 2;02.27

A: Alisson: 2;07.14

T: Thays: 2;05.17

L: Luiza: 2;06.13

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

24 de outubro**Situação A**

P : eu vou mostrar pra vocês um monte de desenhos conhecidos e vocês vão logo saber tudinho.

Eu sou o olho eu vejo, eu sou o olho eu pisco, eu sou o olho mas não sinto cheiro pois é o nariz quem sente (cantando)

Esse é o olho, cada um pega no seu olhinho.

L: oinho né tia?

P: É! Muito bem Luiza. É o o-lho. Ele serve pra quê? O que a gente faz com o olho?

A: vêeeeeeeee

P: ok! A gente vê o mundo. Olha estes desenhos, o que é que vocês estão vendo?

J: auia.

P: a lua.

J: e a etela

P: isso mesmo, a luz e as estrelas.

É de noite ou de dia?

J: de dia, bilhou.

P: de dia?

L: eeeeeeeee

P: é de noite, olha a lua, ta escuro, tem estrelas.

Tem outro desenho aqui. O que é que tem aqui?

A: sol, nuvem e dia.

P: espera aí, tem sol, nuvens e é dia, certo?

P: que cor é a nuvem?

T: achul.

P: não, o céu é azul, que cor é a nuvem?

T: azulcanocéu.

P: sim, eu perguntei que cor tem a nuvem?

A: banca.

P: Isso mesmo, muito bem Alisson. É bran-ca.

P: e o sol, que cor é o sol?

L: banco.

P: Ih pessoal! Presta atenção! Este sol aqui é branco?

J: eeeeeeeeeeeeeee

P: é Alysson?

A: amarelo.

P: aí, muito bem! O sol amarelo, grande sol amarelo.

T: gande solero

P: agora presta atenção a mais um pouquinho da música.

Eu sou o nariz eu sinto cheiro, eu sou o nariz eu sinto cheiro, eu sou o nariz mas não escuto pois é o ouvido que escuta.

Agora todo mundo pega no seu nariz.

P: no nariz Thays.

T: no ma-liz Thays.

P: Isso mesmo. Olha pessoal o nariz de Thays é pequenininho.

L: cheiloqueno

P: o que? Cheiro de quê?

L: chequeno

P: vamos continuar. Vamos sentir o cheiro. Olha o que tia trouxe. O que é isso?

A: cheilo.

P: não Alisson. O que você está vendo. O que é isso? Olha com o olhinho.

A: é águaaaaaaaaa

P: é perfume! Com o olho nós vemos.

Mas com o nariz nós sentimos o cheiro, sente Luiza, sente Julianne

()

É cheiroso é Alisson? Sente Thays.

A: unh!!!! Que dilicia. Di-li-ci-a.

P: agora, vamos escutar a música. Eu sou o ouvido eu escuto, eu sou o ouvido eu escuto, eu sou o ouvido mas não como pois é a boca que come. (cantando)

Todo mundo pegando no ouvido.

Vamos pessoal! Pega no ouvido!

T: olo-vi-doooooooooooooooooooo

P: ou-vi-do. Lindo ouvido.

A: é gande tia. Muito gande

P: gigante.

L: eeeeeeeeeeee

P: vamos continuar a música.

Eu sou a boca eu como, eu sou a boca eu como, eu sou a boca fico no rosto junto com os olhos, ouvido e nariz (cantando)

A: todo, tudo, todo junto.

T: é gandão, ganhão, ganhei.

P: pegando na boquinha, todo mundo.

L: eeeeeee

A buccalhona

P: ahn?

T: a boca gande

P: ah! A boca grande

É isso mesmo Luiza?

L: a gacalhoda.

P: olha só o que tia trouxe! Olha só! Esse é um rostinho, tem de menina com grandes cabelos e tem de menino com cabelos curtos.

Mas todos têm olhos, nariz, ouvidos e boca. Vamos pegar!

A: boca, nariz, ouvido, oio.

L: nalização.

P: Isso mesmo! Agora vamos pintar todo o rostinho. Todo todinho, tudo bem bonitinho.

Situação B

T: o oião ele vê, come cum perfume, como com a boca e o nariz é pó perfume.

Pegu no oio, na boquinha, no violão, viala, no ouvido.

A: a-zul, a-chul, no oio, no uinhão, na minga, língua na boca cum língua.

L: vê vê vê

T: a buca de vemeio, vemeio e vinha?

A zulllllllllll, amareloooooooooooooo

L: cume cume cume cume

17ª. Sessão

J: Julianne: 2;03.12

A: Alisson: 2;07.29

T: Thays: 2;06.02

L: Luiza: 2;06.18

C: Criança não identificada

P: Professora

(...) palavra e/ou frase incompreensível

() intervalo de tempo entre uma fala e outra

12 de Novembro**Situação A**

P: Olha só, hoje vamos brincar de jogo de memória. Tia vai ensinar como é. Primeiro vamos ver todos os animaizinhos.

Vamos ver todos.

O que é isto?

L: a gato.

P: ahn?

L: o gatinhoooooooooooooo faz miau, miau.

P: sim! É um gatinho. Um lindo gatinho branco.

A: gatinho, gatinho, gatinho.

P: olha só tem 2 gatinhos. Do-is. Um, dois.

L: duas, tes, uma.

P: um, dois, três, quatro e cinco Luiza. É assim que se conta.

A: achin, asssim viu Luiza.

P: agora, que bichinho é esse?

A: elefante, é menina né?

P: é um elefante, não é uma menina não.

É um lindo elefante marrom. Diz Juliannne marrom.

J: mar- rommm

J: eu via um cunimani

P: você viu um elefante? Onde?

J: eu via

P: olha sé pessoal. Um, dois elefantes.

O que o elefante faz Thays?

A: cavalinho

P: Isso mesmo! Um cavalinho. Um cavalo.

L: pocotó, pocotó, pim, pim.

P: o cavalo faz tudo isso é Luiza?

L: pim, pim, pim.

P: ta bom! Agora nós vamos colocar todos pra o outro lado.

Assim.

Pega um Alisson.

()

Pega Alisson

A: É o gatinho tia.

P: Muito bem!

Agora onde está o outro gatinho?

Onde?

L: eche miau.

P: pega Luiza. Pega esse pra gente vê se é o gatinho.

L: eeeeeeeee

P: esse é o gatinho é?

L: o au au

P: o que?

L: au au

A: cacholinho

P: É ! não é gatinho, é o cachorrinho.

Pega Thays pra vê se você pega o gatinho.

T: eche

P: pega, pega.

T: é o peto.

P: eita, não é o gatinho não, é o passarinho preto.

Pega um Julianne, pega.

J: oia.

P: Muito bem Julianne. Julianne conseguiu, pegou o gatinho.

P: agora, eu vou deixar esses com Alisson. Esse outro jogo com Alisson. Eu trouxe o mesmo jogo pra cada um de vocês.

L: eeeeeeeeeeeeeeeeeee

Situação B

A: gatinho, oia Julianne o gatinho.

J: a mia, a mil, o peto, maiom, chinza, azul. Tinha azul?

Teve a começo, a comeá, amigo. Eu cu o passarinhop mallom. Mago.

A: elefannnnnteeeeeeeeeeeeeeeeee

Meninoooooooooo

Gatinhooooooooo

Azulllllllllllllllll

Cumi, comeu o meu prato.

J: o gatinho faz miau, miau, miau, miau

O cachorinhoooooooooauuuuuuu auuuuuuuuu

O peruuuuuuuuuuuuuu guluuuuuu e o

Garnizé que que re que que

A: meu elefante é peto,peto, petão, tão tão.