

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM PSICOLOGIA

JULIANA GALINDO DE OLIVEIRA

**Levantamento de questões sobre a estruturação das narrativas
infantis e o papel desempenhado pelo outro**

Recife
2004

JULIANA GALINDO DE OLIVEIRA

**Levantamento de questões sobre a estruturação das narrativas
infantis e o papel desempenhado pelo outro**

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

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Glória Maria Monteiro de Carvalho.

Recife
2004

Oliveira, Juliana Galindo de

Levantamento de questões sobre a estruturação das narrativas infantis e o papel desempenhado pelo outro / Juliana Galindo de Oliveira. – Recife : O Autor, 2004.

222 folhas : il., fig.

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

Inclui bibliografia e anexos.

1. Psicologia cognitiva – Linguagem – Aquisição. 2. Narrativas infantis – Estruturação. 3. Interação adulto-criança – Papel do outro(adulto). I. Título.

**159.922.72
155.423**

**CDU (2.ed.)
CDD (20.ed.)**

**UFPE
BC2004-424**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Juliana Galindo de Oliveira

Levantamento de Questões sobre a Estruturação das Narrativas Infantis e o Papel Desempenhado pelo Outro.

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: 23 de março de 2004

Banca Examinadora

Profa. Dra.: Glória Maria Monteiro de Carvalho

Instituição: U.F.PE

Assinatura: Glória Carvalho

Profa. Dra.: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Instituição: U.F.PB.

Assinatura: Marianne Bezerra Cavalcante

Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo

Instituição: U.F.PE

Assinatura: Alina Galvão Spinillo

AGRADECIMENTOS

A **Vera Lúcia, Vera Amélia, Elaine, Ivo e João Paulo**, funcionários da secretaria da Pós-Graduação em Psicologia, pelo apoio no que se trata de assuntos técnicos e burocráticos.

À **Capes** e ao **CNPQ**, órgãos que me concederam bolsas como forma de auxílio pesquisa, no primeiro e segundo ano, respectivamente, investimento que possibilitou o regime de dedicação exclusiva ao Mestrado.

A **V** e aos pais de **T, W, C, J, D, B e V**, por confiarem no meu trabalho e permitirem a realização deste estudo. Agradeço a todos os que fazem parte da creche onde foi realizado o estudo, por terem me deixado à vontade para a realização da coleta dos dados, assim como pela disponibilidade e receptividade. Em especial, agradeço a **A**, coordenadora da creche, pela compreensão e permissão.

A todos os colegas do Mestrado, e em especial a **Ana Carolina Chianca, Patrícia Vasconcelos** e **Maria Soraia Cruz**, minhas colegas e amigas desde a Graduação em Psicologia. Vocês tiveram e certamente ainda terão um papel fundamental no meu crescimento profissional e pessoal. Reconheço ainda a colaboração de **Fernanda Rabelo** e **Eva Rozental**, pela amizade e pelas idéias compartilhadas, em consequência de algumas questões em comum durante o Mestrado, inclusive nossa orientadora.

A **Zélia Higino**, professora e ex-coordenadora do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, por ter me orientado durante meu Estágio à Docência, e ainda por ter me dado a oportunidade de ingressar, ainda durante a Graduação, em Iniciação Científica, onde tive minha primeira experiência com pesquisa científica. E ainda, por esta ter me concedido, juntamente com a professora e chefe do Departamento de Psicologia **Telma Avelar**, minha primeira experiência na carreira Docente, a oportunidade de ser monitória voluntária da Disciplina Psicologia Escolar 1. Agradeço e reconheço o quanto estas experiências foram significativas para que eu encontrasse meu caminho.

A todos os professores desta Pós-Graduação, e em especial a **Alina Spinillo**, que foi minha professora na Graduação e no Mestrado, por ter sido a parecerista do meu projeto de Dissertação, tendo me auxiliado com suas valiosas observações. Reconheço ainda e admiro a maneira exigente e responsável com que você lida com o conhecimento, o que serve como exemplo para seus alunos.

Em especial e em destaque, agradeço a **Glória Carvalho**, minha orientadora durante o Mestrado e professora desde a Graduação em Psicologia, por ter acreditado em mim desde o início e aceitado minhas idéias, o que fez com que eu também acreditasse mais em mim

mesma, encontrando, passo a passo, uma direção a seguir. Reconheço e agradeço também a disponibilidade sempre que precisei, assim como pela dedicação, competência e serenidade durante os momentos de orientação. À você, toda minha admiração e carinho.

Agradeço a **Iracilda**, que sempre fez com que eu acreditasse em mim mesma, admirando o meu trabalho e incentivando-o. A **Roberta**, pela disponibilidade em me auxiliar durante a leitura de alguns textos de língua estrangeira, assim como na elaboração do Abstract deste estudo.

A **Tibério**, pela disponibilidade em revisar esse Abstract, colaborando com valiosas observações.

A **Thaís**, **Izabelle** e **Filipe**, crianças que convivo desde o início da Graduação em Psicologia, hoje com 8, 7 e 6 anos de idade, respectivamente. Vocês, de certa forma, contribuíram no despertar do meu interesse pelo estudo do processo de Aquisição da Linguagem.

A **Klébio**, meu noivo, por estar sempre comigo, pelo amor, pela compreensão, pela força e pelo incentivo para a elaboração deste estudo. Reconheço seu companheirismo, carinho e cuidado comigo, e ainda a preocupação de ter sempre uma palavra confortante para aliviar minha ansiedade de ver o trabalho cumprido, me deixando certa de que eu era capaz de seguir em frente.

A **Andreza**, **Vanessa** e **Michelle**, que além de minhas irmãs, são minhas verdadeiras amigas, com quem eu sempre pude e posso contar em todos os momentos, inclusive nestes dois anos em que estive construindo este trabalho.

A **Andreza**, pela amizade, pelo cuidado comigo e por sempre estar disponível para me ouvir, não apenas nas horas de alegria, mas também nos momentos de preocupação e angústia.

A **Vanessa**, exemplo de determinação e persistência, pela amizade, pela força e pela companhia nas longas horas de estudo.

A **Michelle**, pelo cuidado comigo, pela disponibilidade sempre que precisei e pelo seu jeito meigo e carinhoso que me ajuda a desabafar e a ganhar novas forças para seguir adiante.

Em especial, agradeço aos meus pais, **Fátima** e **Gilson**. Vocês têm papel essencial nesta minha conquista, por terem sempre se preocupado com minha educação e das minhas irmãs, e ter nos conscientizado de que o mais precioso bem que podemos conquistar é a sabedoria. Vocês despertaram e cultivaram em mim a consciência de que o conhecimento é, sem dúvida, a maior riqueza que o ser humano pode levar consigo. Sendo, portanto, o estudo o melhor caminho a seguir.

Dedico a vocês, **Painho** e **Mainha**, esta minha conquista e tudo o que ainda irei alcançar. A vocês todo meu amor e gratidão.

Não poderia deixar de agradecer a **Deus**, por estar sempre iluminando meu caminho, me dando saúde, paz e serenidade.

Enfim, gostaria de agradecer a **Todos** que estão ou estiveram na minha vida e contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

*“Dir-se-ia que os universos mitológicos estão,
apenas formados, destinados a ser pulverizados,
para que novos universos nasçam de seus fragmentos”.*

Franz Boas

OLIVEIRA, J.G. **Levantamento de questões sobre a estruturação das narrativas infantis e o papel desempenhado pelo outro.** 222f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

RESUMO

Tomando como base a proposta Sócio-interacionista Estrutural de De Lemos, este estudo teve como objetivo levantar questões sobre a estruturação de narrativas infantis, considerando o papel desempenhado pelo ‘outro’, enquanto participante desse processo. Participaram deste estudo 7 crianças, com idade variando entre 2 anos e 10 meses a 3 anos e 7 meses, que frequentam uma creche pública, a própria investigadora e uma monitora que convive com as crianças. A fim de atender ao objetivo proposto, cada criança foi convidada a participar de atividades de contar histórias, ora com a investigadora, ora com a monitora, sendo o estudo, portanto, dividido em duas etapas. Essa atividade de contar histórias era dividida em dois momentos. No primeiro momento, o adulto fazia a leitura de dois livros infantis com histórias tradicionais. Após terminar as leituras, era permitido que a criança escolhesse uma das duas, ou mesmo as duas histórias a fim de contar para o adulto, sendo esse, portanto, o segundo momento da atividade. Com relação aos dados, a sua análise foi dividida em três passos. O primeiro passo consistiu numa análise acerca da postura assumida por cada um dos adultos diante da estruturação de narrativas pelas crianças, considerando os tipos de intervenções dominantes de cada um desses adultos. No segundo passo da análise, foram selecionados os momentos de reconto de cada história por cada uma das crianças, visando a analisar como ocorre esse processo de estruturação de narrativas, nessa situação específica. Portanto, cada reconto foi comparado com a história original, para que fossem localizados os pontos de ruptura com a história contada anteriormente pelo adulto. Após a localização destas rupturas, foi possível indicar como a criança rompe com o discurso do outro e sugerir em que consistem essas rupturas. Vale destacar que essa ruptura da fala da criança em relação à fala do adulto não foi aqui considerada como um ‘*não saber*’, mas como correspondente a uma forma particular de convocar e arrumar significantes durante a estruturação de narrativas, levando em conta que a fala da criança estaria subordinada ao próprio funcionamento da língua, ou seja, aos processos metafóricos e metonímicos. O terceiro passo da análise consistiu numa tentativa de articulação entre os dois primeiros, visto que se buscou identificar a existência de uma possível relação entre a postura do adulto e a forma como as crianças estruturam suas narrativas, considerando os limites da situação específica do presente trabalho. Para isso, foi feita uma seleção de alguns momentos de reconto de cada história, mais especificamente dos momentos em que a criança ‘rompe’ com a história narrada pelo adulto, considerando a interpretação deste diante das rupturas. Nesse sentido, foi possível supor que quando a fala da criança, marcada por rupturas com o texto da história original, era “anulada” ou mesmo “interditada” pelo ‘outro’, havia uma mudança no movimento de estruturação de narrativas. Portanto, o estudo aponta para a suposição de que a postura do ‘outro’ diante da fala da criança poderia, num certo sentido, permitir ou não que fluísse a singularidade nesta fala.

Palavras-chave: Narrativas infantis. Papel do outro.

OLIVEIRA, J.G. **Rising questions about to the structuring of infantile narratives and the role performed by the other.** 222f. Dissertation (Master in Cognitive Psychology) – Federal University of Pernambuco, Recife, 2004.

ABSTRACT

Based in the social-interactionist structural proposal of De Lemos, this study proposed to raise questions about to the structuring of infantile narratives, considering the role performed by the other, while participant of the process. Took part in this study 7 children, with age varying between 2 years and 10 months to 3 years and 7 months, whom attend a public nursery, the investigator herself and a monitor that cohabits with the children. In order to achieve the proposed objective, each child was invited to participate in activities of telling stories, sometimes with the investigator, sometimes with the monitor, being the study, therefore, divided into two stages. This activity of telling stories was divided into two moments. In the first one, the adult reads two infantile books about traditional stories. As soon the reading were over, it was allowed the child to choose one of them, or even both stories in order to tell the adult, being this one, the second moment of the activity. Regarding to the data, the analysis was divided into three steps. The first one consisted in an analysis concerning the posture taken over by each adult in front of the narratives structuring by the children, considering the kinds of dominant interventions of each one of the adults. In the second step, recounting moments of each story for each child were selected, aiming analyze as the narratives structuring process occurs, in this specific situation. Therefore, each recounting was compared with the original story, to identify the rupture points in the story told by the adult previously. After identifying these ruptures, it was possible to indicate how the child 'breaks' with the speech from other and also suggest in what these ruptures are consisted. It is worth to emphasize that this rupture of the child speech regarding the adult one was not here considered as one '*do not know*', but as corresponding to a particular form of summon and to arrange significance during the narratives structuring, considering that the child's speech would be subordinate to the own operation of the language, in other words, to the metaphoric and metonymical processes. The third step proposal to identify the existence of a possible relation between the adult's posture and the form how the children structure their narratives, considering the limits of the specific situation of this research. For that, it was made a selection of some recounting moments of each story, more specifically in which the child 'breaks' the story narrated by the adult, considering the interpretation of the latter in front of the ruptures. In this sense, it was possible to suppose that when the child's speech, marked by the ruptures with the text of the original story, was "interdicted" by the 'the other', there was a change in the narratives structuring action. Therefore, the study points to the supposition that the posture from 'other' in front of the child speech could, in a certain way, allow or not the fluency of the singularity in this speech.

Keywords: Infantile narratives. Role of the another.

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Abordagens Teóricas da Linguagem	17
1.1. Abordagem Gerativista	17
1.2. Abordagem Sócio-interacionista	21
1.3. Abordagem Estruturalista	29
1.3.1. Saussure e Jakobson	30
1.3.2. A releitura lacaniana do Estruturalismo lingüístico	38
1.4. Abordagem Sócio-interacionista Estrutural	47
2. A Narrativa	54
2.1. Conceito e tipos de Narrativa	54
2.2. A Produção de Narrativas como Habilidade Lingüística e Cognitiva	57
2.3. A Interação Adulto-Criança durante a Produção de Narrativas	63
2.4. A Narrativa como Estrutura na Perspectiva Sócio-interacionista Estrutural	69
3. Caminhos Metodológicos	76
3.1. Metodologia Utilizada	78
3.2. Questões Metodológicas em Aquisição da Linguagem	82
4. Análise dos Dados	85
4.1. A questão da postura assumida pelo outro (investigadora ou monitora) intérprete da produção narrativa da criança.....	86
4.2. O movimento de estruturação das narrativas infantis	97
4.3. Tentativa de confronto entre a postura assumida pelo interlocutor adulto e a estruturação das narrativas infantis	171
5. Discussão e Levantamento de Questões	186
6. Considerações Finais	197

Referências Bibliográficas	202
ANEXO A – Instruções dadas aos adultos participantes da pesquisa	205
ANEXO B – Livros utilizados na coleta de dados	207
ANEXO C – Histórias contidas nos livros	220

APRESENTAÇÃO

A proposta deste estudo consiste em tentar trazer alguma contribuição relevante acerca do processo de Aquisição da Linguagem, buscando ampliar esse campo de conhecimento.

Com base na proposta teórica Sócio-interacionista Estrutural, inaugurada por De Lemos, foi feita uma tentativa de abordar a estruturação de narrativas produzidas por crianças com idade entre 2 anos e 10 meses e 3 anos e 7 meses, em interação com o outro/interlocutor adulto, considerando o papel desempenhado por esse 'outro' enquanto participante desse processo.

Tomando como referência uma situação específica de estruturação de narrativas, o presente estudo teve como objetivos:

- Levantar questões acerca da estruturação das narrativas infantis, considerando os indicativos da singularidade do sujeito enquanto falante;
- Indicar formas em que ocorreria, na fala da criança, ruptura com esse discurso narrativo, no sentido de desestruturação-reestruturação da narrativa original;
- Apontar para o papel desempenhado pela interpretação do 'outro', no que diz respeito à ruptura da produção narrativa da criança com o discurso narrativo pré-determinado;
- Observar se a diferença de postura assumida pelos 'outros' produziria efeitos no processo de estruturação de narrativas pelas crianças.

Considerando que se buscou levantar questões sobre a estruturação de narrativas produzidas por crianças, assim como o papel desempenhado pelo 'outro' (adulto) enquanto participante deste processo, pode-se dizer que este estudo traz possíveis conseqüências práticas, no sentido de poder contribuir na construção de uma nova visão acerca do processo aquisição da linguagem, mais especificamente, do processo de estruturação de narrativas por crianças com menos de 4 anos. Nesse sentido, essas informações poderão vir a ser usadas em

benefício destas crianças, assim como trazer esclarecimentos aos adultos que se interessam por este período de aquisição da linguagem, ou mesmo aos 'outros' que convivem com crianças durante este período, na escola, no âmbito familiar ou mesmo em outros contextos sociais.

O estudo está dividido em seis itens. No primeiro item são apresentadas algumas abordagens teóricas da Linguagem, destacando o Gerativismo, o Sócio-interacionismo, o Estruturalismo e o Sócio-interacionismo Estrutural. No segundo item focalizou-se a Narrativa, conceito, tipos, e estudos apoiados em abordagens teóricas diversas, acerca desse objeto de conhecimento. O terceiro item apresenta o método utilizado para a coleta dos dados, detalhando os passos percorridos e justificando as decisões tomadas. O quarto item, correspondente à análise dos dados, foi dividido em três sub-itens, em vista dos objetivos propostos neste estudo. O quinto item apresenta e discute as questões levantadas a partir da análise dos dados e o último, o sexto item destaca algumas considerações finais, assim como sugestões para novos estudos.

INTRODUÇÃO

Durante o processo de Aquisição da Linguagem, a criança, através da sua fala, deixa aparecer sua singularidade, de forma mais visível que o adulto, o que torna essa fala especialmente rica para o estudo da linguagem. Desse modo, a fragmentação da fala da criança e a maneira incomum de recombinação dos fragmentos, deixa transparecer várias possibilidades da língua, que não apareceriam na suposta uniformidade ou completude da fala do adulto.

Nesse sentido, o estudo em questão teve como foco a fala da criança, mais especificamente, as narrativas estruturadas por crianças em interação com adultos, ou seja, teve como objetivo abordar o momento de estruturação dessas narrativas, assim como o papel desempenhado pela interpretação do 'outro', enquanto participante deste processo. Vale destacar que a *interpretação* é aqui considerada num sentido mais amplo, consistindo em qualquer retorno verbal por parte do interlocutor, destacando a interpretação como efeito, “efeito da fala do adulto na fala da criança” (CASTRO, 1998, p.82).

Para isso, foi adotada a postura Sócio-interacionista Estrutural inaugurada por De Lemos. A opção por esta posição teórica se deve ao fato de ter ela trazido uma proposta alternativa à noção de desenvolvimento, no que se refere ao processo de Aquisição da Linguagem. Nesse sentido, a mencionada autora destaca a noção de estrutura, considerando a fragmentação que marca a relação da criança com a língua, assim como o constante movimento de desestruturação-reestruturação que caracteriza tal relação. Sendo assim, essa postura teórica abarca e recorta como dignas de interpretação e sentido as mais diversas manifestações da língua, incluindo aquelas produções verbais que, pelo seu caráter singular, estranho, se afastam muito das manifestações lingüísticas, de algum modo, previsíveis.

Nessa perspectiva, considera-se que, quando as crianças começam a estruturar suas narrativas, costumam produzir histórias, que podem ser caracterizadas como narrativas ‘sem sentido’, de acordo com um sentido lógico e socialmente compartilhado, mas que também são reconhecidas como manifestações da língua, podendo ser, portanto, objetos de interpretação e atribuição de sentido.

No âmbito da abordagem estruturalista da linguagem, – que ancora a proposta teórica adotada neste trabalho – alguma produção verbal que pareça não ter sentido, de acordo com as regras e padrões da língua convencional, poderia ser, muito pelo contrário, cheio de sentidos, passando a fazer sentido no *equivoco*. Considera-se, portanto, que na produção verbal “sem sentido”, o que estaria ocorrendo, geralmente, seria uma desordem e uma fragmentação da língua, em busca de uma ordem diferente ou particular.

O equívoco é aqui considerado na concepção de Milner (1991), como sendo a impossibilidade de atribuir um sentido único a certas manifestações lingüísticas, ou seja, a possibilidade de uma locução verbal ser, ao mesmo tempo, ela mesma e uma outra. Nessa perspectiva, a fala da criança, em seu momento de mudança, seria uma fala equívoca, na medida em que não se poderia lhe atribuir um sentido único, pré-determinado, decorrendo daí a sua marca de singularidade.

Por sua vez, a forma singular com que a criança lida inicialmente com a língua, pode vir a causar um ‘efeito de estranhamento’ no outro. Pretende-se assim, destacar essa singularidade nas produções verbais infantis, dando maior ênfase à proposta Sócio-interacionista Estrutural trazida por De Lemos, a qual, como já foi dito, ocupa uma posição privilegiada neste estudo, considerando os pressupostos de tal teoria, como é o caso do lugar que, nela, é reservado ao sujeito.

De Lemos (1999) considera que as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito falante consistem em mudanças de posição em relação à fala do outro, à

língua, e à sua própria fala. Essas mudanças são definidas como estruturais, pois considera-se que não há superação de nenhuma destas três posições percorridas pela criança.

Explicando melhor, a referida autora propõe que a aquisição da linguagem ocorre a partir de mudanças referentes à captura da criança pela língua. Durante este processo o que ocorre é o predomínio de uma destas instâncias (outra, língua e fala da criança), o que determina cada posição do processo.

A proposta de De Lemos vai ser detalhada mais adiante após uma colocação sumária das idéias trazidas pelo Gerativismo, representado por Chomsky, pelo Sócio-interacionismo, representado por Lev Vygotsky, pelo Estruturalismo de origem francesa, representado por Saussure e Jakobson, e pela releitura desse Estruturalismo feita por Lacan, com base na Psicanálise. Em cada uma dessas correntes teóricas, foi recortada a maneira de abordar as propriedades da língua. Nesse aspecto, pode-se dizer que tais correntes foram tomadas como pontos de referência, pela mencionada autora, durante a elaboração de sua teoria acerca do processo de aquisição da linguagem, ora pelo que delas se diferencia (como é o caso do Gerativismo e do Sócio-interacionismo), ora pelo que delas se aproxima (como é o caso do Estruturalismo e sua releitura lacaniana).

No que se refere, especificamente, à produção narrativa da criança, De Lemos concebe essa produção como um lugar de mudanças estruturais que ocorrem na trajetória lingüística do sujeito, através do movimento de fragmentação e de reestruturação da narrativa pela criança.

Foram ainda destacados outros teóricos que tiveram como objeto de estudo a narrativa, como Spinillo e Perroni, sendo adotada, portanto, apenas uma das diversas formas possíveis de abordagem deste objeto de estudo.

Objetivo Geral:

O objetivo deste trabalho consiste numa tentativa de abordar, a partir da perspectiva Sócio-interacionista Estrutural de Aquisição da Linguagem, a estruturação de narrativas produzidas por crianças (com idade entre 2 anos e 10 meses e 3 anos e 7 meses), em interação com o outro/interlocutor adulto, considerando o papel desempenhado pelo 'outro' enquanto participante desse processo de estruturação.

Objetivos Específicos:

- ▶ Levantar questões acerca da estruturação das narrativas infantis, considerando os indicativos da singularidade do sujeito enquanto falante;
- ▶ Indicar formas em que ocorreria, na fala da criança, ruptura com esse discurso narrativo, no sentido de desestruturação-reestruturação da narrativa original;
- ▶ Apontar para o papel desempenhado pela interpretação do 'outro', no que diz respeito à ruptura da produção narrativa da criança com o discurso narrativo pré-determinado;
- ▶ Observar se a diferença de postura assumida pelos 'outros' produziria efeitos no processo de estruturação de narrativas pelas crianças.

1. ABORDAGENS TEÓRICAS DA LINGUAGEM

No estudo da linguagem existem diversas linhas de abordagem acerca deste objeto, ou seja, o fenômeno lingüístico pode ser interpretado sob óticas diferentes. Porém, embora reconhecendo a importância e as contribuições de todas as abordagens teóricas da linguagem, neste tópico foram introduzidas, apenas, algumas, a saber: o Gerativismo, o Sócio-interacionismo, o Estruturalismo e o Sócio-interacionismo Estrutural. Para isso, foram introduzidas as idéias de teóricos como: Chomsky, Vygotsky, Saussure, Jakobson, Lacan e De Lemos, considerando-os como principais representantes destas abordagens.

Nesse sentido, é relevante seguir o percurso sugerido acima, a fim de confrontar alguns aspectos dessas abordagens teóricas da linguagem com a proposta que fundamenta os objetivos deste estudo.

1.1. ABORDAGEM GERATIVISTA

Essa abordagem será apresentada tomando como base as idéias de Noam Chomsky, como representante do Gerativismo, considerando os conceitos básicos, as concepções de língua e de sujeito implicada nesta abordagem.

Lyons (1987), fazendo referência a Chomsky, destaca que este autor volta-se para as propriedades puramente estruturais das lingua(gens), considerando que tais propriedades podem vir a ser investigadas através de uma perspectiva matematicamente precisa. Para Chomsky, a língua possui um número finito de sons e de elementos, que podem construir um número infinito de sentenças.

Porém, antes de apresentar as idéias da teoria chomskyana, assim como para o melhor entendimento desta, é fundamental descrever brevemente o percurso da Psicolingüística.

A Psicolingüística foi criada em 1954 enquanto um projeto da psicologia da aprendizagem americana, durante um seminário promovido por psicólogos e lingüistas com uma proposta interdisciplinar de estudar os processos da linguagem, onde se reuniu a lingüística estrutural, a teoria da aprendizagem e a teoria da comunicação, criando o comportamento verbal como nova unidade (FARIA, 2002).

Faria (2002), descreve o percurso da história da Psicolingüística, classificando o primeiro momento como sendo a *primeira fase* da psicolingüística, período este que durou menos de uma década, sendo substituída pela teoria de Chomsky. Foi esta ‘conversão’ da psicolingüística a teoria chomskyana, e a ampliação dos estudos sobre aquisição da linguagem, no início da década de 60, que deu início a *segunda fase* da psicolingüística.

“O discurso behaviorista da Psicolingüística é substituído pelo racionalismo de Chomsky” (FARIA, 1997, p.32).

Chomsky vem propor sua teoria lingüística em 1965, considerando a existência de “universais lingüísticos”, tendo como principal objetivo formular uma gramática universal (GU), tendo como unidade de análise a sentença. Resgatando, portanto, a especificidade da ordem lingüística.

Chomsky destaca ainda a sintaxe como componente gerativo das línguas, considerando que são suas propriedades recursivas que permitem definir um infinito de enunciados possíveis. Ele tenta formular um número de regras finitas que possam dar conta de todos estes enunciados, considerando, portanto, a previsibilidade das sentenças. Junto a esta idéia de componente gerativo, Chomsky atribui ao indivíduo da espécie humana um dispositivo inato para adquirir linguagem, em um tempo relativamente curto e independente de uma situação de ensino-aprendizagem (DE LEMOS, online).

A proposta chomskyana foi seguida por um grande número de pesquisas, em princípio nas universidades americanas e, logo em seguida, em muitos outros países. No fim dos anos 60, psicólogos e lingüistas, agrupados sob o rótulo de psicolingüistas, passaram a fazer registros longitudinais da fala de crianças pequenas, com o objetivo de buscar evidência empírica desse dispositivo inato que permitiria à criança reconhecer a gramática da língua particular a que era exposta (DE LEMOS, online).

Para Chomsky o sujeito é um membro representante da espécie, e considera que este torna-se membro da espécie por uma capacidade inata de apreender a linguagem, o que se explica por uma determinação biológica. No projeto gerativista representado pela teoria chomskyana há a idéia da existência de um dispositivo inato de aquisição da linguagem, considerando que a criança em contato com o dado, acionaria o dispositivo que destacaria o que é possível e impossível na língua.

No que se refere a concepção de língua, Chomsky não menciona a natureza simbólica dos elementos em sua teoria. De acordo com esta abordagem Gerativista, a aquisição da linguagem é considerada um problema lógico, onde a fala, apesar de não consistir numa empiria do modelo, obedece uma certa lógica interna, de caráter biológico (FARIA, 2002).

Portanto, na teoria chomskyana, pressupõe-se que a criança traz *a priori* para o processo de aquisição de uma língua alguns tipos de conhecimento e que a passagem de um estado a outro ocorre instantaneamente, sendo considerada a noção de desenvolvimento, de maturação biológica (FARIA, 1997, 2002).

Partindo da noção de *input*, ou seja, de dados lingüísticos limitados, disponíveis para a criança, ele tenta explicar a criatividade lingüística, que corresponde a capacidade da criança entender e produzir sentenças nunca ouvidas ou faladas anteriormente.

Na abordagem Gerativista há o reconhecimento de uma ordem própria da língua contando com a idéia de um falante-ouvinte ideal, o que remete a uma lingüística homogênea, da aquisição instantânea, descartando qualquer aspecto de heterogeneidade neste processo de aquisição da linguagem. Vale destacar ainda que Chomsky, em sua reflexão sobre a aquisição da linguagem, busca conciliar racionalismo e empirismo, posições estas que se excluem mutuamente (FARIA, 2002).

Nesse sentido, Chomsky, enquanto representante dessa linha de abordagem, defende a previsibilidade, visto que buscou elaborar uma gramática universal que desse conta de todos os enunciados possíveis.

Vale salientar que o possível lingüístico da teoria chomskyana refere-se ao eixo em torno do qual se constituiu o saber totalizante da Gramática Gerativa. Nesse saber, tudo aquilo que é produzido materialmente pelo falante e que se situe fora da dicotomia “possível *versus* impossível” lingüístico é tratado como resto, ignorado, excluído do sistema teórico e da possibilidade de análise de dados (CALIL, online).

A teoria chomskyana estava presa a idéia de um possível lingüístico. Tendo como objetivo básico descobrir regras gerativas e também como o indivíduo representa estas regras.

De acordo com Lemos (1994), no que se refere a relação do sujeito com a língua, para Chomsky esta relação é garantida, ou seja, a relação entre subjetividade e ordem lingüística é direta, clara e sem embaraço, considerando a subjetividade como sendo exterior a expressão lingüística.

Nesse sentido, no Gerativismo acredita-se na existência de um sujeito racional, consciente e lógico, prévio a linguagem, o que remete a uma imutabilidade da linguagem padronizada.

Em relação ao papel do outro nesta abordagem, Chomsky, elimina a possibilidade de pensar o falante, seja a criança ou o outro, como sujeitos. O outro, na teoria chomskyana,

desaparece, sendo considerado apenas o *input*, que aciona um dispositivo inato, desencadeando um processo instantâneo de aquisição da linguagem (FARIA, 2002).

No entanto, a teoria de Chomsky teria fracassado, e de acordo com Lemos (1995) este fracasso estaria associado à tentativa de encontrar e delimitar a gramática da criança, supondo regularidades sintáticas que não foram encontradas. E, portanto, como destacado em Faria (1997), apesar da grande quantidade de pesquisas destinadas a encontrar e provar a existência de universais lingüísticos, a fala da criança escapou aos limites estabelecidos, sobretudo a fala inicial da criança, muitas vezes ininterpretável, o que resultou no aparecimento de ‘enigmas’ que não podiam ser encaixados nos padrões das categorias da língua constituída, o que pôs em dúvida a suposta unidade da língua e do sujeito.

1.2. ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA

Para discutir esta abordagem Sócio-interacionista da linguagem, será apresentada uma breve análise de uma perspectiva teórica bastante conhecida no campo da psicologia cognitiva, que é a teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky. No entanto, a síntese construída, a partir desta análise, teve como cerne o papel da linguagem na concepção vygotskyana acerca do desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Vygotsky (1896–1934) direcionou seu interesse para a compreensão dos mecanismos psicológicos típicos do ser humano, ou seja, se dedicou ao estudo das funções psicológicas superiores, que são os mecanismos mais sofisticados, mais complexos, que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional, assim como a liberdade do indivíduo (OLIVEIRA, 1997).

Nesse sentido, Vygotsky criou uma teoria que enfatiza a dimensão sócio-cultural do desenvolvimento humano, considerando a mediação cultural no processo de construção de significados por parte do sujeito, dando ênfase crucial à internalização, a qual provém das interações com o meio, ou seja, da relação do sujeito com o outro social.

Oliveira (1997), releva três pontos centrais do pensamento de Vygotsky: o de que as funções psicológicas, por serem produtos da atividade cerebral, têm um suporte biológico; o de que o funcionamento psicológico é fundamentado nas relações sociais, desenvolvidas num processo histórico, entre o sujeito e o mundo externo; e o de que a relação sujeito/mundo externo é mediada por sistemas simbólicos.

Assim, para Vygotsky, o ser humano tem uma estrutura cerebral estabelecida – base biológica do funcionamento psicológico – porém de grande plasticidade, existente desde o nascimento, a qual é moldada ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, ou seja, o homem é um ser biológico que se transforma em um ser sócio-histórico, num processo em que a cultura é essencial, visto que permite a transformação de uma estrutura elementar em funções psicológicas superiores, a partir da interação constante com os outros membros da cultura por meio da mediação.

Desta forma, de acordo com Vygotsky (1998), o sujeito se desenvolve a partir da interação social, admitindo que apesar do substrato biológico, só com a cultura é que o homem se desenvolve como tal.

Teoria do Desenvolvimento

Em relação ao percurso do desenvolvimento psíquico proposto por Vygotsky, inicialmente, as atividades mentais apoiam-se basicamente nos processos psicológicos elementares, que são inatos e de origem biológica, como os reflexos e as reações automáticas. Posteriormente, nos momentos subseqüentes desse desenvolvimento, as atividades mentais

passam a apoiar-se nos processos psicológicos superiores, que definem modos de funcionamento psicológico tipicamente humano, como ações conscientemente controladas, atenção voluntária e comportamento intencional.

Para Vygotsky (1998), este processo de desenvolvimento psíquico está inserido no contexto sócio-cultural, considerando que as funções psicológicas superiores originam-se nas relações sociais e desenvolvem-se ao longo do mecanismo de internalização de formas culturais de comportamento.

No entanto, para Vygotsky não se pode pensar em desenvolvimento psicológico como um processo universal e descontextualizado, mas num desenvolvimento bastante influenciado pelos modos culturalmente construídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 1997).

De acordo com a perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento do ser humano acontece de ‘fora para dentro’, ou seja, do nível social para o nível individual. Inicialmente, as ações do indivíduo são ações externas, sujeitas a interpretação do outro, de acordo com os significados culturais. Após esta interpretação do outro, o indivíduo torna-se capaz de atribuir significados as suas próprias ações, desenvolvendo processos psicológicos internos.

Deste modo, o desenvolvimento acontece ao longo de um mecanismo denominado ‘*internalização*’ de formas culturais de comportamento, o que ocorre durante a interação do sujeito com outros representantes da sua cultura.

Este processo de internalização, denominado por Vygotsky, ocorre quando a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos, ou seja, quando as atividades externas e interpessoais transformam-se em atividades internas e intrapsicológicas. A medida que o indivíduo se desenvolve ele deixa de precisar de marcas externas, passando a utilizar representações mentais que substituem os objetos do mundo real.

Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Neste sentido, o processo de internalização, que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de

constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade
(TAILLE, 1992, p.80).

Nesse sentido, segundo Vygotsky, este processo de construção de um plano intrapsicológico a partir do interpsicológico envolve a construção de sujeitos únicos, singulares e com experiências particulares em sua relação com o mundo. Esses sujeitos singulares se formarão a partir da mediação simbólica, sendo a linguagem, portanto, o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos.

A Mediação Simbólica

No entanto, de acordo com Vygotsky as relações interpessoais, ou seja, as relações do homem com o mundo real não são diretas, mas simbolicamente mediadas, por ferramentas auxiliares da atividade humana.

Desta forma, o conceito de mediação é um dos conceitos centrais da teoria vygotskyana sobre o funcionamento psicológico, sendo considerado um processo de intervenção de algum elemento, construído socialmente, que intermedia a relação do sujeito com o mundo (OLIVEIRA, 1997).

Como apresentado em Oliveira (1997), Vygotsky descreve dois tipos de elementos mediadores que são os instrumentos e os signos.

O instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. A criação e a utilização de instrumentos se dão no trabalho, ou seja, o instrumento é um elemento que amplifica as possibilidades de trabalho e de transformação da natureza, estando entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho.

O uso de signos é semelhante ao uso de instrumentos, porém os signos são utilizados no campo psicológico, sendo internos e dirigidos ao controle de ações psicológicas. Os signos têm a função de tornar a ação psicológica mais sofisticada, pois são elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações.

Nesse sentido, quando o sujeito passa a usar mediadores, como instrumentos e signos, há a possibilidade deste ter um comportamento mais elaborado, controlado e volitivo, o que distingue o homem dos outros animais.

O Papel da Linguagem

Por ser calcada na interação social, a teoria vygotskyana reserva um lugar central para a linguagem, enquanto instrumento, visto que é considerada como sendo o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Nesse sentido, dá ênfase especial ao papel da linguagem no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Vygotsky destaca duas funções da linguagem, que são a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante.

Como descrito por Oliveira (1997), para Vygotsky, a principal função da linguagem é a de intercâmbio social, ou seja, a de comunicação. Para que os indivíduos se comuniquem, é necessário que haja um sistema de signos, socialmente partilhado pelos membros de uma cultura. Nesse sentido, é a necessidade de comunicação que impulsiona o desenvolvimento da linguagem.

A segunda função da linguagem é a de pensamento generalizante, a de agrupar ocorrências de uma mesma classe de objetos numa categoria conceitual, diferenciando-os de outros. Essa função permite que a linguagem forneça os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A linguagem é, então, fundamental para o processo de internalização de conceitos socialmente construídos, sendo, desta forma, crucial para o desenvolvimento humano. O surgimento da linguagem como sistema de signos é um momento decisivo no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico se transforma no sócio-histórico (OLIVEIRA, 1997).

Nesse sentido, a linguagem teria uma função crucial na modelagem do pensamento, o que levou Vygotsky a fazer algumas considerações acerca do desenvolvimento destes dois processos.

De acordo com Vygotsky, na criança pequena, a linguagem e o pensamento seguem trajetórias de desenvolvimento independentes. Ele alega que antes destas trajetórias se unirem, existe uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento, e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

Porém, num determinado momento do desenvolvimento da criança, o percurso do pensamento e da linguagem se encontram, o que dá início a outra forma de funcionamento psicológico. A vinculação dos processos de pensamento e linguagem, impulsionada pela inserção da criança numa cultura, resulta numa fala intelectual, com função simbólica generalizante, e no pensamento verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Portanto, surge um pensamento verbal e uma linguagem racional, o que possibilita ao sujeito uma forma de funcionamento psicológico mais sofisticada, mediada por sistemas simbólicos de linguagem.

Ao falar da posição de Vygotsky acerca da relação entre pensamento e linguagem, convém falar também da questão do significado. Pois, é no significado das palavras que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Para Vygotsky, no significado encontram-se as duas funções básicas da linguagem, a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. “São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (OLIVEIRA, 1997, p.48).

Quando o indivíduo começa a fazer uso da linguagem, passa a pensar de forma diferente, passando a usar um pensamento caracterizado pela abstração e pela generalização.

A linguagem passa a ser utilizada como um instrumento de pensamento, o que caracteriza um salto qualitativo para o pensamento verbal.

Vygotsky postula para o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem a mesma trajetória das outras funções psicológicas. O percurso é da atividade social, intersíquica; para a atividade individualizada, intrapsíquica. A criança primeiramente utiliza a fala socializada, com a função de comunicar, de manter um contato social. Com o desenvolvimento é que ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, com a função de adaptação pessoal (OLIVEIRA, 1997, p.52).

Nesse sentido, a linguagem se torna um instrumento ou ferramenta do pensamento, e um meio pelo qual a auto-regulação se realiza (WOOD, 1988).

Sendo assim, por meio da linguagem, o sujeito internaliza conhecimentos do mundo, reinterpretando-os e construindo uma organização psíquica singular. Eis o porquê da linguagem ser tão importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O papel do ‘outro’ no processo de aquisição da linguagem

Na teoria de Vygotsky considera-se que o outro social tem papel privilegiado no desenvolvimento do indivíduo, visto que há a idéia de que este precisa do suporte de outros indivíduos da sua cultura para se desenvolver.

Nesse sentido, Vygotsky considera que o desenvolvimento individual acontece num determinado ambiente social, e atribui grande importância a interação social para o processo de construção das funções psicológicas humanas. Pois considera que a ação individual sofre influência e é afetada significativamente pela interferência de outras pessoas.

“É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p.36).

De acordo com Vygotsky, a interação social fornece uma espécie de ‘matéria-prima’ para o desenvolvimento psicológico do indivíduo, ou seja, esta interação desempenha papel

fundamental na construção do ser humano, pois é nesta relação que o indivíduo interioriza as formas culturais de organização do real.

As origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, assim, nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens: para Vygotsky o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens (OLIVEIRA, 1997, p.40).

Portanto, para Vygotsky é a relação sujeito-sujeito que possibilita o desenvolvimento cognitivo, visto que a criança é inserida no mundo social e cultural por outros membros do seu meio social, culturalmente mais capazes.

Devido ao fato de estar sempre interagindo com os outros indivíduos da sua cultura, vale destacar que o ser humano, para Vygotsky, é participante ativo no seu processo de construção da sua própria existência, pois constrói o seu conhecimento a partir da interação com significados compartilhados culturalmente, unidos a sua experiência pessoal, ou seja, não recebe as informações de forma passiva, mas as transforma.

Nesse sentido, a cultura não é algo pronto, pois seus membros estão em constante recriação e reinterpretações de informações, conceitos e significados.

Em suma, as funções psicológicas superiores são oriundas das relações sociais entre o indivíduo e os outros homens e, como mencionado, a linguagem é de fundamental importância, pois ela fornece os conceitos e as formas de organização do real, que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

A partir dessa síntese, observa-se que para Vygotsky a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, sendo condição necessária, mas não suficiente. Desta forma, este teórico restringe sua função, considerando-a, predominantemente, como um instrumento psicológico ou de pensamento, instrumento esse apontado por Oliveira (1997) e Wood (1988).

Assim como os autores mencionados acima, Lier-De Vitto (1998) coloca que para Vygotsky, a linguagem “não ultrapassa o estatuto de instrumento” (p.78), e acrescenta, destacando que “Vygotsky diminui o poder da linguagem por não tratar de seu funcionamento. Para ele, os significados não estão na cadeia, mas no pensamento” (p.67).

Portanto, apesar de considerar a importância da interação social, e, portanto, do ‘outro’ na sua teoria, a teoria vygotskyana diverge das idéias trazidas atualmente por De Lemos. A primeira divergência pode ser atribuída ao fato de Vygotsky considerar a idéia de desenvolvimento em sua teoria. Além disso, esta divergência pode ser marcada, basicamente, por Vygotsky atribuir à linguagem um papel de auxiliar no pensamento do ser humano, servindo para amplificar suas possibilidades, e não como condição constitutiva deste, como considera a mencionada autora em sua teoria acerca do processo de Aquisição da Linguagem, a qual será melhor estudada adiante.

1.3. ABORDAGEM ESTRUTURALISTA

Essa abordagem será discutida sob os pontos de vista das obras de Saussure, Jakobson e Lacan.

Antes de introduzir as idéias desses teóricos, vale mencionar que o movimento intelectual que recebeu o nome de “Estruturalismo”, desenvolvido na França nos anos 60, particularmente em torno da lingüística, pode ser considerado como uma tentativa anti-positivista que tinha como objetivo levar em conta um outro tipo de real (PÊCHEUX, 1990).

Tal movimento é marcado pela busca de um entendimento do ‘real’ em vários sentidos, considerando a possibilidade da existência de um outro tipo de real, que seja

estranho à univocidade lógica, assim como um outro tipo de saber, que não se ensine nem se aprenda, mas que exista produzindo efeitos.

Como destacado por Pêcheux (1990), no estruturalismo há, portanto, uma recusa da idéia de uma ordem humana estritamente bio-social, sendo colocada em questão esta articulação, a qual excluía o simbólico e o significante.

Sendo assim, com a introdução das idéias do movimento estruturalista,

[...] o objeto da lingüística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabelecidas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (PÊCHEUX, 1990, p.51).

1.3.1. Saussure e Jakobson

Ferdinand de Saussure é considerado o principal representante do Estruturalismo Francês, tendo sido também o fundador da Lingüística como ciência, definindo a língua como objeto da lingüística, excluindo o falante ideal e reconhecendo a existência de uma ‘ordem própria da língua’. Neste sentido, o falante para Saussure estaria sujeito aos efeitos da língua. Há a idéia de uma autonomia da língua, a qual possui um funcionamento próprio, onde o falante não pode intervir, submetendo-se a este funcionamento que lhe é anterior, deixando de ser ‘causa’ para um ‘efeito’ da língua (FARIA, 1997). Portanto, pode-se dizer que a língua ocupou o ponto central dos questionamentos saussurianos.

Porém, Saussure tem a necessidade de reincluir este sujeito quando faz a delimitação das unidades lingüísticas, assim como na discussão sobre as relações sintagmáticas e associativas, que vão ser explicadas mais adiante. No entanto, este sujeito que aparece não é o mesmo que fora excluído, como destacado em Faria (1997) “o individual que retorna é o que se dá na esfera da fala, definida agora como espaço do não previsto, onde se pode exercer a ‘liberdade de combinações’” (p. 43).

No que se refere a delimitação das unidades, Saussure encontra na fala a possibilidade de delimitação das unidades pelo falante. Ele elaborou uma teoria geral do sistema de signos (unidade de análise), destacando em que estes consistem e as leis que regem.

De acordo com Saussure (1989), o signo lingüístico é a relação que une de forma indissolúvel o significado (conceito) e o significante (imagem acústica). Vale destacar que os signos lingüísticos são caracterizados pela *arbitrariedade*, ou seja, o vínculo entre significante e significado é de caráter arbitrário, o que significa que não há, portanto, uma relação natural entre significante e significado; e pela *imutabilidade do signo*, visto que os signos não podem ser criados de forma individual, pois devem servir e ser compartilhados por todos os membros da sociedade.

Para Saussure (1989), “a língua é também comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim tampouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som [...]” (p.131). No entanto, considera que o vínculo entre a idéia e o som é radicalmente arbitrário, o que justifica que os valores sejam relativos.

Saussure introduziu a dicotomia entre ‘língua’ e ‘fala’, fazendo uma distinção entre estes dois termos, os quais compõem o campo da linguagem. Definindo o que é da ordem da língua e o que é da ordem da fala. Para ele ‘língua’ corresponde a um ‘sistema de signos’, que preexiste ao sujeito, trata-se de uma estrutura organizada ou código de origem social. Já a ‘fala’ tem um caráter singular, consistindo no uso dos signos por parte dos indivíduos.

No entanto, vale observar que esta separação entre língua e fala fica num certo sentido comprometida, pois, como destacado por Faria (1997), se é na cadeia da fala que a significação acontece, onde é possível se chegar à uma unidade lingüística, o vínculo entre significante e significado apresentado na *teoria do signo* não mais se sustenta.

Diante disto, Saussure considera ainda uma relação entre os signos, relação esta de valor, elaborando pois a *teoria do valor*, a qual corresponde a um sistema de relações onde o valor de um signo dependerá da sua relação de oposição com os demais termos de sua língua (SAUSSURE, 1989).

Saussure acredita que a língua é um sistema composto por termos solidários, dependendo, o valor lingüístico de um termo, em seu aspecto conceitual, da presença de outros. Não existe, portanto, idéias dadas de antemão, mas valores que emanam do sistema, valores estes que não são positivamente definidos por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os demais termos do sistema.

No que se refere ao valor lingüístico considerado em seu aspecto material, pode-se dizer também, assim como na parte conceitual, que este é definido pelas relações e diferenças com os outros termos da língua.

De acordo com Saussure (1989),

[...] na língua há apenas diferenças sem termos positivos. Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta nem idéias nem sons preexistentes ao sistema lingüístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema. O que haja de idéia ou de matéria fônica num signo importa menos que o que existe ao redor dele nos outros signos. A prova disso é que o valor de um termo pode modificar-se sem que se lhe toque quer no sentido quer nos sons, unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido uma modificação (p.139).

No entanto, apenas quando significante e significado são tomados separadamente é que se pode falar em definição negativa, pois quando o signo é considerado em sua totalidade, Saussure acredita que há algo de positivo em sua ordem. Portanto, embora o significante e o significado sejam considerados diferenciais e negativos, a combinação destes resulta em um fato positivo.

Em relação ao funcionamento estrutural da língua, e considerando que na língua tudo se baseia em relações, Saussure (1989) distingue dois tipos de relações, as sintagmáticas e as associativas. Estas relações correspondem à duas formas de nossa atividade mental.

Os sintagmas, ou as relações sintagmáticas, são estabelecidas no discurso, na cadeia da fala, apoiam-se na extensão, e são caracterizadas por relações baseadas no caráter linear da língua, pode-se dizer que um termo só adquire seu valor, quando colocado num sintagma, se opondo ao que o precede ou ao que o segue.

Pode-se dizer ainda que a frase, a qual pertence à fala e não à língua, é o tipo por excelência de sintagma. No entanto, de acordo com Saussure (1989), “é próprio da fala a liberdade das combinações; cumpre, pois, perguntar se todos os sintagmas são igualmente livres [...] no domínio do sintagma não há limite categórico entre o fato de língua, testemunho de uso coletivo, e o fato de fala, que depende da liberdade individual” (p.144, 145).

Sendo assim, pode-se dizer que, diante deste posicionamento, Saussure (1989) já considerava a liberdade de combinações na fala, assim como a imprevisibilidade da língua, o que marca a volta do sujeito excluído por esse autor.

Vale destacar que é sobre este eixo das relações sintagmáticas que Saussure esboça uma noção de estrutura (relação todo-parte) que caracteriza a língua. “O todo vale pelas suas partes, as partes valem também em virtude de seu lugar no todo, e eis porque a relação sintagmática da parte com o todo é tão importante quanto a das partes entre si” (SAUSSURE, 1989, p.149).

Já as relações associativas ou paradigmáticas, estas ocorrem fora do discurso, e correspondem às palavras que se associam na memória; sua rede encontra-se no cérebro, constituindo, portanto, a língua de cada indivíduo. Consistem em associações formadas mentalmente, que garantem a ocorrência do encadeamento e das combinações, por guardarem na memória as relações diversas entre os termos, pelo fato de terem algo em comum.

Estas relações associativas possuem dois caracteres, que são a *ordem indeterminada* e o *número indefinido*, pois, “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” (SAUSSURE, 1989, p.146). Portanto, é neste eixo associativo que Saussure observa a imprevisibilidade, visto que é impossível prever a ordem ou o número de elementos que formam as séries associativas (FARIA, 1997).

Pelo fato de Saussure excluir o sujeito, voltando-se para o estudo de uma ordem própria da língua, apresentou uma estrutura sem sujeito (ideal). Esta postura teórica barra por completo a noção de desenvolvimento no processo de aquisição da linguagem, visto que este sujeito fora excluído. Portanto, esta postura teórica em relação ao sujeito e à linguagem abriu espaço para a idéia de um sujeito construído na/pela linguagem, sujeito este que é submetido a autonomia de funcionamento do código lingüístico.

Roman Jakobson, considerado um outro representante do Estruturalismo Francês, destacou a liberdade do falante, sendo afetado pelo movimento de exclusão do sujeito proposto por Saussure.

Para abordar a questão da *liberdade do falante*, Jakobson fez uma reflexão sobre a fala dos afásicos, e pôde perceber que esta fala revela um assujeitamento a um funcionamento que é de ordem lingüística. A partir desta evidência, Jakobson reconhece, nos distúrbios da fala dos afásicos, a presença dos modos de arranjo da linguagem proposto por Saussure, que foram as relações sintagmáticas e as associativas (FARIA, 1997).

De acordo com Jakobson, o que ocorre na fala normal, de maneira simultânea e quase imperceptivelmente, é percebido, na fala dos afásicos, como manifesto de maneira flagrante, devido a predominância de um dos arranjos como seqüência da deficiência do outro (sintagmático – associativo). Jakobson classifica como distúrbio da similaridade e da contigüidade os funcionamentos deficientes, respectivamente do eixo das relações associativas e do eixo das relações sintagmáticas.

Para Jakobson (1971),

Falar implica a seleção de certas entidades lingüísticas e sua combinação em unidades lingüísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical: quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados. Mas o que fala não é de modo algum um agente completamente livre na escolha das palavras: a seleção (exceto nos raros casos de efeito neologismo) deve ser feita a partir do repertório lexical que ele próprio e o destinatário da mensagem possuem em comum (p.37).

Sendo assim, Jakobson (1971) considera que todo signo lingüístico implica dois tipos de arranjos, a *combinação* e a *seleção*. Em relação à combinação, esse autor destaca que todo signo é composto por signos constituintes e/ou aparece a partir da combinação com outros signos. E no que se refere à seleção, considera-se que um termo pode ser substituído por outro, que seja equivalente ao primeiro em relação a um aspecto e diferente em outro.

Como foi referido acima, esse autor observou, no decorrer do seu estudo sobre afasia, que os distúrbios da fala podem afetar a capacidade que o indivíduo tem de combinar e selecionar as unidades lingüísticas, destacando dois tipos de distúrbios, o da similaridade e o da contiguidade, o que distingue dois tipos de afasia. No que se refere ao distúrbio da similaridade, a deficiência reside na seleção e substituição, enquanto que a combinação permanece relativamente estável, sendo poupada apenas a estrutura e os elos de comunicação. Nesse caso a contiguidade determina todo o comportamento verbal do afásico. Já no distúrbio da contiguidade, ocorre o inverso; enquanto a seleção e a substituição permanecem intactas, é a combinação que fica com deficiência, é caracterizado ainda pela diminuição da extensão e da variedade das frases, visto que neste tipo de afasia é afetada a função do contexto, o que tende a reduzir o discurso.

Este teórico trata do *processo lingüístico*, começando por abordar o problema da *liberdade do falante* relativamente a esse processo. Jakobson (1971) afirma que existe “na combinação de unidades lingüísticas uma escala ascendente de liberdade” (p.39). Para ele, a

escala imposta à liberdade individual vai, em ordem ascendente, do âmbito fonológico, onde não há possibilidade de criar, até o âmbito da combinação de frases em enunciados.

Diferentemente de Saussure, que considera que o falante encontra-se sujeito ao funcionamento da língua, em qualquer ponto da cadeia, Jakobson estabelece níveis para esta relação. Ele se refere aos *enunciados estereotipados*, em contraposição à liberdade do falante, o que remete ao retorno do sujeito excluído da Lingüística. Isto é, para Jakobson este sujeito retorna e se faz dividido, submetendo-se ora a ‘enunciados estereotipados’ e ora se libertando da ‘ação das regras coercivas da sintaxe’, fato este que aponta para a imprevisibilidade própria da língua.

Esta divisão do sujeito se dá a partir do funcionamento da língua, que faz com que o sujeito ora se revele como o ‘sujeito da língua’ e ora como ‘sujeito dos enunciados estereotipados’. É em relação a este primeiro, que Jakobson elabora suas idéias, destacando a fala como reveladora das leis gerais da linguagem, como foi o caso dos afásicos.

A partir de seu estudo sobre a afasia, Jakobson substitui os termos propostos por Saussure, relações sintagmáticas e as associativas, introduzindo os processos metafóricos e metonímicos, como destacado no trecho abaixo:

O desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema (topic) pode levar a outro quer por similaridade, quer por contigüidade. O mais acertado seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente (JAKOBSON, 1971, p.55).

Como destacado por Ferreira (1993), a metáfora e a metonímia são caracterizadas como ‘tropos’, ou seja, como o “emprego de palavra ou expressão em sentido figurado” (p.550). Nesse sentido, para este autor a metáfora corresponde a um “tropo em que a significação natural duma palavra é substituída por outra com que tem relação de semelhança” (p.361), e a metonímia a um “tropo que consiste em designar um objeto por palavra designativa doutro objeto que tem com o primeiro uma relação de causa e efeito (trabalho, por

obra), de continente e conteúdo (copo, por bebida), a parte pelo todo (asa, por avião), etc.” (p.362).

Para Faria (1997) a metáfora é uma figura de linguagem que acontece no eixo paradigmático, trazendo um novo sentido no discurso do sujeito por meio de uma relação de substituição por semelhança entre palavras ou frases latentes e manifestas. Já a metonímia é outra figura de linguagem que ocorre no eixo sintagmático, convocando elementos próximos por contiguidade. Isto é, a metáfora ocorre quando há a seleção de um termo sobre outros, a substituição de termos entre si, devido à similitude dos termos. Desse modo, na metáfora, um único termo abre espaço para nuances de sentidos, ou seja, vários significados. Já o processo metonímico ocorre através de um deslocamento de um significante para outro por haver uma relação de contiguidade entre as unidades lingüísticas.

Sendo assim, para Jakobson o discurso se desdobra segundo esses dois tipos de operações, as metafóricas e as metonímicas, onde um tema leva a outro seja por similitude ou por contiguidade. Nesse sentido, a metáfora é *incompatível* com o distúrbio da similaridade e a metonímia com o distúrbio da contiguidade.

Vale destacar que no comportamento verbal ‘normal’, tanto o processo metafórico como o metonímico estão em ação de forma constante, porém com a influência de modelos culturais, assim como da personalidade e do estilo verbal, estes processos se alternam, podendo um ou outro prevalecer. “Na arte da linguagem, a interação desses dois elementos é particularmente marcante. Uma rica matéria para o estudo dessa relação pode ser encontrada nas formas de versificação em que o paralelismo entre versos é obrigatório [...]” (JAKOBSON, 1971, p.57). No entanto, para o referido autor os dois processos não são excludentes, considerando que no momento da fala, a metáfora depende da metonímia e vice-versa.

Jakobson (1971) procurou, portanto, trazer contribuições para a compreensão do comportamento verbal e do comportamento humano em geral. Vale destacar que a partir de seus estudos sobre a fala dos afásicos, pôde ilustrar *uma relação dos sujeitos com o funcionamento da língua, a qual foge ao previsível*.

1.3.2. A releitura lacaniana do Estruturalismo lingüístico

Jacques Lacan, com base na obra psicanalítica freudiana, fez uma releitura da lingüística estrutural trazida inicialmente por Saussure e Jakobson, fazendo modificações de alguns conceitos para a compreensão do funcionamento da linguagem, e introduzindo a idéia do inconsciente estruturado como linguagem. O referido autor traz, portanto, para o estudo da linguagem, a idéia de sujeito dividido, – dividido entre consciente e inconsciente, como determinantes da sua atuação no mundo – o qual é constituído na e pela linguagem, estando assujeitado ao efeito do significante.

Nessa concepção, defende-se a idéia de que o ser humano, apesar de já fazer parte da cadeia simbólica mesmo antes do nascimento, – visto que ele já existe no discurso dos pais, antes mesmo de vir ao mundo – ele não existe enquanto sujeito, pois considera-se que não há a existência de sujeito anterior à ordem simbólica. Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem é a marca essencial na constituição da subjetividade, sendo o sujeito um produto da linguagem.

Dor (1992) descreve o percurso percorrido por Lacan, no que se refere às contribuições da sua teoria para o estudo da linguagem.

Em princípio, Lacan fez uso de dois mecanismos fundamentais descritos por Freud, que foram a ‘condensação’ e o ‘deslocamento’. Como descrito em Dor (1992), Freud observou primeiramente a presença destes processos nos sonhos, pois, em relação ao mecanismo de ‘condensação’, constatou que vários elementos latentes do sonho, que

apresentam características comuns, podem fundir-se e serem representados por apenas um elemento manifesto devido à fusão (condensação) destes elementos latentes. A condensação pode ser considerada, portanto, como análoga a uma substituição significativa. Em relação ao '*deslocamento*', foi constatado também que pode haver nos sonhos uma certa descentralização ou deslocamento da importância; em outras palavras, ocorre o deslocamento quando um elemento importante é mudado para outro sem importância, havendo uma descentralização da importância.

Com base nestes achados de Freud e nos princípios estruturalistas, Lacan destacou a existência de uma grande proximidade ou mesmo analogia entre a condensação e o deslocamento e a metáfora e a metonímia, respectivamente. Considerando que, muitas vezes, é até mesmo difícil de distinguir claramente estes processos, devido a essa analogia.

Desse modo, este autor considera que a metáfora traz um novo sentido ao discurso do sujeito por meio de uma relação de substituição por semelhança entre palavras ou frases latentes e manifestas, consistindo o processo metafórico na substituição de um significante por outro. Na metáfora, um único termo abre espaço para nuances de sentidos, ou seja, vários significados. E em relação a metonímia, Lacan concebe que este processo consiste na convocação de elementos próximos (ou por contiguidade), que ocorre através de um deslocamento de um significante para outro por haver uma relação de contiguidade entre as unidades lingüísticas.

A dificuldade de separar o processo metafórico do metonímico pode ser devido ao fato destes ocorrerem juntos no discurso, visto que a metáfora convoca o significante e a metonímia organiza-o pela contiguidade com os demais significantes da cadeia.

Retomando o que foi dito antes, como descrito por Dor (1992), Lacan vem propor, tomando como referência o trabalho dos sonhos, que os processos de *condensação* e

deslocamento se desenvolvem de forma análoga aos processos *metafóricos* e *metonímicos* da linguagem, o que fundamenta sua idéia de que o inconsciente é estruturado como linguagem.

Lacan faz assim uma articulação entre a teoria psicanalítica e certos princípios da lingüística estrutural. Porém, vale destacar que:

[...] a noção de estrutura só é central na obra de Lacan na medida em que ela é constantemente referenciada à estrutura da linguagem. Em primeiro lugar, na medida em que esta estrutura é colocada por Lacan como a estrutura à qual o inconsciente deve ser relacionado. Em segundo lugar, porque é o próprio ato da linguagem que faz advir o inconsciente e o lugar onde ele se exprime (DOR, 1992, p.27, 28).

Vale ainda destacar, nesta articulação que Lacan, apoiado na noção de signo lingüístico descrita por Saussure (1989), explorará o sentido da supremacia do significante em relação ao significado, considerando a propriedade de arbitrariedade do signo, enquanto que o significante e o significado não encontram-se numa relação fixa.

O signo lingüístico e o corte da linguagem segundo dois eixos levam a examinar duas propriedades da linguagem que vão nos introduzir muito diretamente alguns pontos fundamentais da teoria lacaniana [...] Com o valor do signo, evidenciado por F. de Saussure, podemos abordar a noção lacaniana de ponto-de-estofa. A metáfora e a metonímia nos conduzem, igualmente, à idéia fundamental de Lacan da supremacia do significante e as suas conseqüências com relação às formações do inconsciente (DOR, 1992, p.35).

Nessa perspectiva, Lacan considerando a noção do valor do signo, introduz algumas modificações nesse conceito (do signo saussuriano), considerando o fluxo dos pensamentos e dos sons como sendo agora o fluxo de significados e de significantes. Esse autor rejeita a idéia de ‘corte’ que uniria e determinaria significante e significado, voltando-se para uma delimitação através de um conceito original trazido por ele, que é o ponto-de-estofa. Esse novo termo é, portanto, introduzido com base na experiência psicanalítica, considerando que a relação entre significante e significado é “sempre fluida, sempre prestes a se desfazer” (DOR, 1992, p.39).

Como citado em Dor (1992),

Para Lacan, o ponto-de-estofa é, antes de mais nada, a operação pela qual 'o significante detém o deslizamento, de outra forma indeterminado e infinito, da significação'. Em outras palavras, é aquilo por meio do qual o significante se associa ao significado na cadeia discursiva (p.39).

Dor (1992) destaca que Lacan considera ainda, através da análise dos processos metafóricos e metonímicos no discurso do sujeito, o caráter primordial do significante, descrito como sendo a supremacia do significante. Para isso, fez uma assimilação dos mecanismos inconscientes aos da linguagem, considerando que as funções metafóricas e metonímicas desempenham papel crucial no advento dos processos inconscientes, o que levou-o a concluir que é o significante que governa o discurso do sujeito e estrutura a linguagem.

Em relação ao processo metafórico,

[...] a supremacia do significante se traduz, portanto, eletivamente, por uma dominação do sujeito pelo significante, que o predetermina lá mesmo onde ele crê escapar a toda determinação de uma linguagem que ele pensa controlar. Trata-se de uma das propriedades mais fundamentais, que sela a relação do sujeito com seu discurso [...] (DOR, 1992, p.45,46).

A metonímia, assim como a metáfora e por razões análogas, também contribui para a idéia da supremacia do significante.

O sujeito do estruturalismo, retomado por Lacan, é constituído junto com a língua e pela língua. Sendo assim, considera-se que a língua pode interferir no sujeito, já que é sua formadora, e o sujeito, por sua vez, também poderá intervir nesta língua, inserindo sua subjetividade inconsciente no uso da linguagem. Nessa corrente, considera-se que ocorre a invasão do psiquismo inconsciente no discurso. No entanto, defende-se também a idéia de que todo ato psíquico é passível de um ou mais sentidos, não sendo aceita uma verdade única dos enunciados, mas sim a multivocidade, pois acredita-se que cada palavra não expressa apenas um significado, mas muito mais que isso.

Como destacado por Lemos (1994), se para Lacan o inconsciente é estruturado como linguagem, a relação sujeito/língua ganha maior força após a releitura do estruturalismo lingüístico feita por este teórico, ao trazer o sujeito dividido do desejo para o estruturalismo. Isso foi sendo confirmado por ele, ao perceber, na análise da linguagem do psicótico, por exemplo, que seu sintoma apresentava uma natureza lingüística, que dava lugar a uma manifestação imprevisível, uma combinação estranha e pouco convencional (Alíngua) da qual depende a língua e de cuja utilização, feita pelo inconsciente, vai dar sentido a um significante que estará em pleno exercício (Lingüisteria). Sendo assim, pode-se dizer que Lacan, introduziu estes dois novos conceitos (Alíngua e Lingüisteria), visando a incluí-los na língua, ou mesmo considerar de alguma forma, todas as manifestações possíveis desta, principalmente as manifestações lingüísticas formadas pelo inconsciente, como os chistes, os delírios, a linguagem do psicótico e do histérico, pois estas trazem combinações que fogem à previsibilidade da língua convencional.

Lemos (1994), observa que foi a partir da observação da existência de tais manifestações lingüísticas estranhas à padronização imposta pelas lingüísticas, e pouco convencionais, que Lacan propôs o conceito de Lingüisteria e de Alíngua, como sendo mais propícios por abranger toda e qualquer manifestação da língua, comparando-os aos conceitos de Lingüística e Língua, respectivamente. O termo Lingüisteria, trazido por Lacan, representa a Lingüística, porém acrescida das possibilidades de manifestações inconscientes, imprevisíveis, que se afastam das formas de manifestações convencionais e permitidas pela lingüística. A origem deste termo, Lingüisteria, consiste no fato de Lacan ter, na época, um maior conhecimento sobre a linguagem histérica, visto que era um seguidor de Freud, fato que o conduziu a valorizar o discurso do histérico no lugar do discurso científico. Já o termo Alíngua, trazido por Lacan para diferenciar do termo Língua, consiste no funcionamento da

Lingüística, ou seja, um funcionamento (metafórico e metonímico) que trás como efeito, produções verbais imprevisíveis, as quais transgridem os padrões convencionais da língua.

Lemos (1994), baseada em Lacan, traz uma concepção de linguagem e sujeito influenciada pela abordagem estruturalista da linguagem. Para esta autora a linguagem não é concebida como mero instrumento, é algo muito mais amplo, ou seja, é ela quem vai constituir o sujeito, sendo também o lugar da formação da subjetividade desse indivíduo. Por ser o sujeito inconsciente e do desejo da Psicanálise, ele não exerce controle sobre si, sobre suas emoções e sobre sua própria língua, deixando assim transparecer algo além do que quer realmente. Como exemplo deste fato, podemos ter “O Caso Dora”, trazido pela referida autora quando fala na associação feita por Freud para explicar o significante “mau passo” trazido por Dora na análise, demonstrando, por meio da linguagem, o quanto essa expressão é equívoca e escapa ao controle desse sujeito do inconsciente.

Lemos (1994), com base em Freud, destaca que o “mau passo” apresentado por Dora, pode ter duas possibilidades de interpretações distintas. Pode significar dar um passo em falso, como ter pisado mal, torcer o pé, ou deixar-se seduzir, ser deflorada, perder-se ou ter se entregado sexualmente numa situação indevida. Pode-se dizer que o “mau passo” de Dora é um sintoma marcado por uma sobredeterminação, ou seja, é constituído por um duplo sentido, pois foi determinado por um jogo ou mesmo uma rede de ligações e associações de elementos da língua, considerando que o inconsciente é estruturado como linguagem. Então, pode-se dizer que havia dois “mau passo”, um no sentido consciente substituindo um outro recalcado, devido a existência de um desejo inconsciente, e evidenciando a presença de um sujeito dividido. Pode-se dizer ainda, de acordo com Lemos (1994), e explicando melhor o que foi acima descrito, que não existem dois planos separados e distintos, um do sintoma individual, inconsciente e particular e outro da fala e do discurso, pois, segundo o estruturalismo, tudo é articulado na e pela linguagem.

No que se refere a forma de funcionamento da língua, de acordo com a abordagem estruturalista da linguagem revista por Lacan, existem alguns indicadores que estão ligados aos processos metafóricos e metonímicos. A *equivocidade* é um destes fatores, e corresponde ao fato das palavras ou frases admitirem múltiplos sentidos, o que está relacionado com a *sobredeterminação* do sentido.

Com base no aspecto dos sonhos, Garcia-Roza (1988) destaca que:

A questão da sobredeterminação nos remete diretamente à questão da superinterpretação. Esta diz respeito a uma segunda interpretação que se sobrepõe à primeira e que nos fornece um outro significado do sonho distinto daquele que foi obtido pela interpretação original. A superinterpretação não ocorre em virtude de ter a primeira interpretação sido malfeita ou por ter revelado de forma incompleta o sentido do sonho. Mesmo que a primeira interpretação tenha sido correta, ela se reveste de uma incompletude que lhe é essencial, e isso não porque ela tenha sido incompleta, mas pela natureza sobredeterminada do sonho (p.70,71)

Este mesmo autor ainda observa que “a sobredeterminação não é uma característica apenas dos sonhos mas de qualquer formação do inconsciente. Estas nos remete sempre a uma pluralidade de fatores determinantes, tornando impossível esgotarmos o sentido de um sonho ou de um sintoma numa única explicação” (GARCIA-ROZA, 1988, p.69).

Nesse sentido, pode-se dizer que a sobredeterminação consiste no fato de uma formação psíquica ser determinada por diferentes fatores, não havendo um único fator causal, mas uma pluralidade de elementos, alguns dos quais inconscientes. Na sobredeterminação há uma articulação de elementos lingüísticos, o que admite a idéia de uma imprevisibilidade de combinações. Sendo assim, a sobredeterminação, de acordo com a perspectiva estruturalista lacaniana, faz com que o equívoco seja uma característica positiva da língua.

Castro (1986), ao tratar sobre a sobredeterminação, destaca que:

“A psicanálise revela não só que todo ato psíquico tem um sentido, mas também que, geralmente, há nele mais de um sentido” (p.12); e ainda que, “A própria linguagem é

essencialmente multívoca, sendo mérito da psicanálise ressaltar isso: o significado é fugaz, e as palavras expressam mais do que dizem” (p.14).

Outro indicativo do funcionamento da língua, de acordo com o estruturalismo, é a *contradição*, que corresponde à convivência de sentidos opostos numa mesma palavra ou frase. Em relação à contradição, o estruturalismo não a considera como falha e sim como elemento importante que pode estar presente nos vários sentidos trazidos pelo próprio equívoco.

A *retroação* é constituição/reconstituição do passado de acordo com o presente, exerce importante função na concepção de linguagem estruturalista já que vai indicar o sentido ao discurso a partir da última fala. Na linguagem, a *retroação* significa que o sentido de uma palavra, numa cadeia verbal, somente se produz, retroativamente, quando a última palavra da cadeia é emitida.

Para o estruturalismo a *repetição* se apresenta como diferencial, ou seja, as mesmas palavras que aparecem num discurso, por exemplo, vão ter sentidos e tonalidades diferentes, pois as relações estruturais vão ser diferentes. Diferentemente da reprodução, a repetição de uma palavra ou de uma frase, na perspectiva estruturalista, aponta para um novo sentido. É a chamada repetição diferencial, ou seja, o item verbal repetido produz, no momento da repetição, um sentido diferente daquele produzido no momento anterior.

Pode-se falar ainda como outro indicativo a *não transparência da linguagem*, pois considerando a idéia de sujeito dividido, defendida no estruturalismo lacaniano, o sujeito não tem controle total sobre sua fala, o que justifica uma linguagem equívoca marcada por uma subjetividade inconsciente.

Existem diversas manifestações da língua que podem ser marcadas pela não transparência da linguagem, dentre elas podemos destacar as produções literárias (poesias, músicas), além dos atos falhos, chistes, sonhos, delírios, etc. No estruturalismo, estas

manifestações são vistas como possuindo uma ordem diferente e não uma falta de ordem, e são consideradas como dotadas de mais de um sentido, visto que nesta perspectiva toda e qualquer manifestação da língua é digna de sentido e interpretação. Portanto, considera-se que a linguagem revela uma subjetividade inconsciente, e, conseqüentemente a não possibilidade de um controle consciente das manifestações lingüísticas da subjetividade.

Como descrito, a proposta do inconsciente, que é o objeto da Psicanálise, foi relida por Lacan que, apoiado no estruturalismo lingüístico e sem sujeito de Saussure, encontrou elementos que lhe permitiram ressignificar a Psicanálise tentando utilizar uma linguagem em que coubesse o sujeito dividido e a partir daí, modificou algumas idéias trazidas por Saussure (1989). Lacan introduziu na concepção de língua de Saussure o sujeito dividido, estando este sujeito submetido a um funcionamento da língua e dele não pode fugir. Nesta teoria, o sujeito é determinado pelos processos metafóricos e metonímicos (condensação e deslocamento) ou ainda pelos significantes, os quais têm primazia sobre os significados.

Foi com referência a estas concepções estruturalistas que De Lemos se propôs a abordar a mudança na fala da criança, com a singularidade/imprevisibilidade própria a esta mudança, ou melhor, propôs-se a abordar a Aquisição da Linguagem.

Retomando a importância de abordar as diferentes correntes teóricas acima, vale destacar que tanto o Gerativismo como o Sócio-interacionismo, apesar de se afastarem das idéias trazidas por De Lemos, serviram como base para a construção da sua teoria, a qual será tratada no próximo tópico.

Com relação ao Gerativismo, é possível destacar algumas idéias de Chomsky que impossibilitariam tratar a singularidade/imprevisibilidade própria da fala da criança. Como foi visto, Chomsky adota a noção de *ordem própria da língua*, considerando um falante/ouvinte ideal, o que remete a uma lingüística homogênea, descartando qualquer aspecto de heterogeneidade no funcionamento da linguagem. Esse teórico defende a previsibilidade,

visto que buscou elaborar uma gramática universal que desse conta de todos os enunciados possíveis.

Como destacado por Faria (1997), na abordagem Gerativista, a Aquisição da Linguagem é considerada um problema lógico, onde a fala, apesar de não consistir numa empiria do modelo, obedece uma certa lógica interna, de caráter biológico. Nesse sentido, há a idéia da existência de um dispositivo inato de aquisição da linguagem, considerando que a criança em contato com o dado, acionaria o dispositivo que destacaria o que é possível e impossível na língua.

No Sócio-interacionismo, apesar de Vygotsky atribuir à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, e considerar a importância do 'outro' social na sua teoria, suas idéias básicas divergem daquelas trazidas por De Lemos, visto que Vygotsky considera a idéia de desenvolvimento em sua teoria, além de atribuir à linguagem a função de instrumento psicológico.

Nesse sentido, foi no Estruturalismo, sobretudo em sua leitura lacaniana, que De Lemos encontrou espaço para tratar a Aquisição da Linguagem, assim como a imprevisibilidade e a singularidade da fala da criança em seu momento de mudança.

1.4. ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA ESTRUTURAL

A proposta inaugurada por De Lemos acerca da Linguagem, mais especificamente da Aquisição da Linguagem, tem como cerne a questão da interação adulto-criança numa estrutura, podendo ser nomeada de teoria Sócio-interacionista Estrutural da Linguagem.

Nesse sentido, De Lemos (1999) apresenta uma postura teórica alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição da Linguagem.

De acordo com sua proposta teórica, as mudanças que ocorrem na fala do sujeito não são qualificadas nem como acúmulo nem como construção de conhecimento. Estas mudanças remetem à captura da criança pelo funcionamento da língua em que é significada como sujeito falante. Por sua vez, esta captura coloca a criança em uma estrutura, que se torna incompatível com uma idéia de desenvolvimento enquanto mudança de um estado de conhecimento conceituado.

Portanto, para De Lemos (1999), ocorrem mudanças de posição dentro dessa estrutura, onde estão relacionadas a fala do outro, o funcionamento da língua e a fala do sujeito, havendo a predominância de um desses pólos em cada uma das posições assumidas. Nesse sentido, para a referida autora, não se pode falar em desenvolvimento pelo fato de não haver superação de nenhuma dessas três posições, considerando a possibilidade de movimento dentro dessa estrutura.

A construção da proposta teórica em questão remete a noção de ordem própria da língua, a qual está presente tanto no projeto estruturalista representado por Saussure, como no projeto gerativista representado pela obra de Chomsky.

Como visto anteriormente, Chomsky levanta a hipótese de que a criança possui um conhecimento prévio sobre a língua, considerando a língua possível. De acordo com suas idéias, não há uma aprendizagem da língua, o que remete, portanto, a implicações na noção de desenvolvimento, o qual não pode ser ordenado em estágios parciais. Esse autor recorre à idéia de sujeito como um indivíduo biológico/da espécie, e propõe a manutenção da relação sujeito-objeto, onde projetam-se as propriedades das línguas possíveis na mente/cérebro do indivíduo. Neste sentido, Chomsky considera a formalização da língua partindo de um sujeito pleno, considerando-o como fonte de conhecimento (DE LEMOS, 1999).

Por sua vez, Saussure (1989), como já foi discutido, exclui o sujeito considerando a ordem própria da língua. Assim, pode-se dizer que ambos excluem o sujeito, quer

considerando a ordem própria da língua (Saussure) quer considerando a formalização da língua (Chomsky).

No campo da Aquisição da Linguagem, De Lemos (1999) refere-se a noção de sujeito compatível com a ordem própria da língua, considerando a língua como sendo constitutiva do sujeito. Há uma busca por este sujeito que emerge e se constitui a partir do funcionamento da língua. O sujeito é capturado pela língua.

Na proposta de De Lemos (1999), o termo captura assume a função de abreviatura de processos de subjetivação por efeito da língua, a qual precede ao sujeito e o significa. Há uma idéia de estrutura, na qual o sujeito muda de posição.

Esta proposta elaborada por De Lemos (1999) partiu de contra-evidências da fala da criança durante o processo de Aquisição da Linguagem. Estas contra-evidências são destacadas como sendo a heterogeneidade dos enunciados da criança (o que inviabiliza uma descrição lingüística em estágios), o retorno nos enunciados da criança de fragmentos da fala de seu interlocutor (o que demonstra um não conhecimento da língua) e os erros resultantes do cruzamento da fala do outro nos enunciados da criança (questiona a relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro).

Referindo-se a proposta teórica apresentada por De Lemos, Ribeiro (1999) destaca que esta autora,

[...] traz a possibilidade de reconhecer e abordar o próprio da língua, através do equívoco, do erro, da falta, que foram e que continuam sendo tratados pelos lingüistas, de uma forma ou de outra, como uma falta de saber. Na verdade, o equívoco, o erro e a falta, enquanto marcas da imprevisibilidade da língua, apontam para a singularidade do sujeito (p.113).

Com base nestas contra-evidências da fala da criança, De Lemos (1999) considera que as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito falante consistem em mudanças de posição em relação à fala do outro, à língua, e à sua própria fala. Estas mudanças são definidas como estruturais, pois considera-se que não há superação de nenhuma

destas três posições percorridas pela criança. Na primeira posição, há a dominância da fala do outro, na segunda posição é o funcionamento da língua que exerce domínio e na terceira posição há uma dominância da relação do sujeito com sua própria língua. Estas três posições se articulam em diferentes momentos do processo de aquisição da linguagem.

Nesta proposta, portanto, a mudança de posição pode ser explicada a partir do efeito do funcionamento da língua, com base nos processos metafóricos e metonímicos. São estes processos que regem a relação dos enunciados da criança com o enunciado do outro na primeira posição, as relações entre os enunciados na segunda posição e as relações entre fala e escuta na terceira posição.

Estas mudanças de posição na estrutura, caracterizam-se pela emergência do sujeito em diferentes intervalos. Vale destacar as três posições percorridas pelo sujeito nesta estrutura lingüística, considerando as características de cada uma delas (DE LEMOS, 1999).

Com relação ao funcionamento da estrutura na primeira posição, a fala da criança é constituída por fragmentos da fala da mãe, havendo uma predominância, no diálogo mãe-criança, da fala interpretativa da mãe. Nesse momento, é a mãe que dá sentido a fala da criança. Explicando melhor, nessa primeira posição, a fala da criança é marcada por um caráter fragmentado dos enunciados cronologicamente iniciais, sendo dependente da interpretação do outro. Porém não há uma reprodução dos enunciados do outro. Nesse sentido, considera-se que “há desde sempre uma língua em funcionamento, o que determina um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro” (DE LEMOS, 1999, p.14).

Acredita-se então que o que retorna da fala da mãe na fala da criança são significantes cujo significado são questionáveis, o que coloca o sujeito presente na fala. “Trata-se de uma relação entre significantes, cuja referência é interna e que, ao mesmo tempo em que aponta para um funcionamento lingüístico, faz emergir dessa relação um sujeito” (DE LEMOS, 1999,

p.16). Portanto, o sujeito emerge nos intervalos entre os significantes que são relacionados metonimicamente. Sendo assim, neste momento, a coerência do diálogo é ancorado na fala/interpretação da mãe, havendo uma dominância do pólo do outro.

De acordo com De Lemos, a atividade interpretativa da mãe é fundamental no início da aquisição da linguagem, pois tem um caráter estruturante, ou seja, é considerada uma força fundante da linguagem e do sujeito.

Nesse sentido, considerando que no início do processo de aquisição da linguagem, a criança é inserida no funcionamento da língua pela interpretação da mãe, a qual dá forma e significado a esta fala, o enquadramento a fala do outro (sujeição à fala do outro) parece ser a única possibilidade constitutiva, tendo, portanto, essa interpretação um efeito estruturante da criança na linguagem (CASTRO, 1998; LIER-DE VITTO; ARANTES, 1998).

Na segunda posição, o pólo dominante é o próprio funcionamento da língua, sendo visível sua propriedade mais característica, que é a equivocidade. O erro, portanto, é característico desta segunda posição, assim como as produções insólitas, que corresponde ao intervalo em que o sujeito intervém.

Foi a partir de reflexões acerca do ‘erro’ produzido na fala das crianças que De Lemos buscou elaborar uma proposta sobre as três posições, assim como o caráter estrutural da mudança que elas representam. O erro é concebido como tendo um papel desencadeador, pois é a partir da análise do erro que se mostra a heterogeneidade da fala da criança.

Com base na releitura de Jakobson feita por Lacan, De Lemos (1999) destaca:

[...] as substituições que indiciam processos metafóricos resultam de relações entre cadeias, ou da relação que se estabelece, por deslocamentos metonímicos, entre a cadeia manifesta em que se dá a substituição quanto da cadeia latente representada pelo elemento que se substitui a um outro. A partir daí, seria possível ver o “erro” como indício de ressignificação pela criança dos fragmentos incorporados da fala do outro (p.18).

Portanto, esta segunda posição se caracteriza pelo ‘erro’, assim como pelas produções ‘insólitas’ e pelo paralelismo, o que remete ao aparecimento de processos metafóricos, visto

que os enunciados da criança são cadeias permeáveis a outras cadeias, passíveis de deslocamento e ressignificação. No entanto, a fala da criança é impermeável ao ‘efeito da escuta’, ou seja, sua fala não é afetada nem pelas correções do adulto nem pelos estranhos enunciados que produz.

Sendo assim, de acordo com essa proposta, para se alcançar o sujeito que emerge na linguagem, o *erro* deve ser analisado através dos processos metafóricos e metonímicos.

Na terceira posição o sujeito emerge no intervalo que se abre entre duas instâncias que não coincidem, que são a da fala e a da escuta. De Lemos (1999), refere-se a um hiato entre a fala que insiste no erro e a escuta que reconhece o erro. São nestes fenômenos que se manifesta a heterogeneidade do sujeito, ou seja, nas pausas, reformulações e correções que ocorrem de forma imprevisível. É apenas quando a criança encontra-se nesta terceira posição que se torna capaz de reconhecer a diferença entre sua própria fala e a fala do outro, pois ela passa a ‘escutar’ sua própria fala, reconhecendo o efeito que a substituição pode vir a ter para si mesma e para o seu interlocutor. Há uma dominância do pólo representado pelo sujeito. A criança rejeita intervenções do interlocutor como tentativa de dar sentido a seus enunciados.

Nesse sentido, De Lemos tentou compreender a trajetória pela qual a criança passa de interpretado pelo outro a intérprete da sua própria fala e da do outro.

De Lemos (1999), voltando-se para questões da psicanálise, mais especificamente, à releitura de Freud feita por Lacan, a qual postula a descoberta do inconsciente à determinação do humano pela linguagem, considera que apesar de Lacan não ter postulado uma teoria da língua/linguagem, a partir das suas colocações, é possível elaborar uma relação da criança com a língua e com o outro que a significa como falante.

Ainda que tenha sido o estruturalismo e, em particular, a teoria do signo e do valor em Saussure que tenham conduzido Lacan a essa elaboração, sua noção de significante, que implica a de cadeia significante, não só permite definir a inserção do sujeito na língua pela sua emergência nessa cadeia, como faz da sintaxe das línguas naturais uma manifestação primordial do funcionamento simbólico (DE LEMOS, 1999, p.10).

Esta proposta alternativa trazida por De Lemos para o processo de Aquisição da Linguagem foi escolhida para fundamentar a abordagem do objeto de estudo do presente trabalho, isto é, a narrativa da criança. Porém, se faz necessário colocar outras abordagens da narrativa no sentido de situar o objeto deste trabalho.

2. A NARRATIVA

A narrativa pode ser estudada de diversas maneiras, como descrito por Spinillo (2001):

Existe uma infinidade de maneiras de se olhar as histórias produzidas por crianças. Por exemplo, podemos voltar nossa atenção para o conteúdo/tema tratado com o objetivo de compreender o que a história revela da vida emocional da criança, sua criatividade e fantasia, sua interpretação do mundo, suas representações sobre ele. Podemos, também, dirigir nosso interesse para compreender os aspectos que motivam o narrador a contar uma história, sua intenção comunicativa ou os processos de construção do texto. Podemos ainda, examinar a estrutura da história produzida, a maneira como as idéias são relacionadas e conectadas ao longo do texto ou como a continuidade do sentido é garantida (p.73).

2.1. CONCEITO E TIPOS DE NARRATIVA

Com o intuito de trazer um conceito de narrativa, vale destacar as idéias acerca deste objeto tratadas pelo teórico Jerome Bruner.

Bruner (1997), considera que a narrativa difere de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência, destacando a existência de uma aptidão ou predisposição para organizar a experiência de forma narrativa.

De acordo com este teórico, a narrativa possui algumas propriedades, sendo a principal delas a seqüencialidade. Isto é, uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes constituintes da narrativa ganham significado de acordo com o lugar que ocupam na configuração geral da seqüência como um todo, seu enredo ou fábula. Sendo assim, para que um intérprete capte uma narrativa, compreendendo o significado de seus constituintes, ele precisa captar o enredo configurador da narrativa.

Outra propriedade da narrativa destacada pelo mencionado teórico, consiste na sua 'indiferença' factual, ou seja, ela pode ser 'real' ou 'imaginária' sem perder seu caráter de

história. Portanto, o que importa mais é a seqüência de suas sentenças do que a verdade ou falsidade destas (Bruner, 1997).

A narrativa tem ainda outra característica crucial que é a de forjar ligações entre o excepcional e o canônico. “A função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico” (BRUNER, 1997, p.50). Isto é, a narrativa demonstra um afastamento da falha, da desordem, baseando-se numa busca de estados intencionais que dê sentido à narrativa.

Referindo-se à narrativa, Bruner escreve:

Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo [...] ela provê a base para uma retórica sem confronto (BRUNER, 1997, p.52).

De acordo com Bruner, a narrativa é um meio de utilizar a linguagem, pois faz uso dos tropos, metáfora, metonímia e sinédoque, para que possa ser feita uma conexão entre o excepcional e o comum.

Ricoeur¹ (1982 apud BRUNER, 1997) ao falar sobre narrativa, recorre a noção aristotélica de *mimese* considerando que esta é um tipo de metáfora da realidade.

As explicações narrativas têm o efeito de estruturar o idiossincrático de uma forma verossímil que pode promover uma negociação e evitar conflitos.

Bruner faz uma colocação radical, afirmando que existe um impulso humano para organizar narrativamente a experiência, e que,

[...] embora tenhamos uma predisposição ‘inata’ e primitiva para a organização narrativa, que nos permite rápida e facilmente compreendê-la e usá-la, a cultura logo nos equipa com novos poderes de narração através de seu kit de ferramentas e através das tradições de contar histórias e interpretá-las, das quais nós logo nos tornamos participantes (BRUNER, 1997, p.74).

¹ – RICOEUR. *The Narrative Function*, 1982, p.288-292.

Para Bruner (2001), “muito provavelmente uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento é em termos do formato narrativo” (p.119).

Bruner (1997, 2001) refere-se à narrativa, destacando o seu papel social, assim como suas propriedades tomando como base as exigências sócio-culturais. Considera ainda a existência de uma predisposição inata para a organização narrativa.

Em busca de uma definição do que viria a ser uma ‘narrativa’, objeto de estudo do presente trabalho, foi trazido o conceito de Bruner acerca desse objeto. No entanto, esse teórico traz a idéia de uma ‘narrativa ideal’, considerando uma padronização com base nas exigências sociais e culturais, deixando de lado as manifestações que desviam deste padrão.

Nesse sentido, o presente estudo se propôs a analisar a estruturação de narrativas infantis, marcadas pela heterogeneidade e a imprevisibilidade, as quais desviam deste conceito trazido por Bruner.

Spinillo (2001), por sua vez, destaca a existência de um esquema narrativo próprio de história, que se diferencia de outros textos narrativos. Nesse sentido, a autora faz referência a princípios constitutivos, considerando que uma história é marcada por elementos e convenções lingüísticas específicas. “Uma história prototípica é composta por três componentes básicos: começo, meio e final, em que cada uma dessas partes envolve informações específicas sobre o que é narrado” (p.74).

Quanto aos tipos de narrativa, Perroni (1992) distingue três tipos de narrativas, a ‘história’², o ‘relato’ e o ‘caso’. Esta distinção se deve ao fato de que as ‘histórias’, possuem um enredo fixo, com a existência de um ‘fundo moral’. Já os ‘relatos’ são narrativas construídas para recuperar lingüisticamente uma seqüência de experiências pessoais pelo

² - Sendo fiel a ortografia atual, optou-se por escrever história, apesar da autora ter utilizado na época da sua publicação o termo estória.

narrador; portanto, há uma ‘verdade’ prévia. E quanto aos ‘casos’, esta é mais livre atividade de criação do narrador. Não há enredo fixo, nem verdade anterior. O narrador pode organizar eventos de natureza diversa em seqüências temporais não determinadas previamente. Não há um compromisso com algo realmente já ocorrido, com a coerência necessária do relato de experiências efetivamente vividas.

2.2. A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COMO HABILIDADE LINGÜÍSTICA E COGNITIVA

De acordo com Spinillo (1996), a produção de narrativas consiste numa habilidade complexa de caráter tanto cognitivo como lingüístico e social.

Spinillo aborda em seu estudo – “O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo” – dois destes conhecimentos, que são os conhecimentos micro-lingüísticos e macro-lingüísticos de texto.

O conhecimento macro-lingüístico de história envolve os componentes básicos, características estruturais e lingüísticas que a definem como um determinado gênero de texto. O conhecimento micro-lingüístico, por sua vez, envolve as relações coesivas que são estabelecidas pelo narrador ao produzir uma história. Esses recursos são elos de ligação essenciais para que um texto seja coeso e coerente (SPINILLO, 1996, p.84-85).

De acordo com Spinillo (1996), em relação ao conhecimento macro-lingüístico de texto, especificamente em relação a história, pode-se dizer que existem alguns componentes essenciais que precisam estar presentes para que uma narrativa seja considerada uma história. Para a referida autora, a história, assim como outros gêneros de texto, possui componentes e convenções lingüísticas que o caracterizam como história.

Spinillo (1996) considera a idéia de desenvolvimento de um esquema narrativo, isto é, de uma progressão quanto ao domínio de um esquema narrativo de história.

Assim como Spinillo, Rego³ (1986, apud SPINILLO, 1996), considera que a habilidade de narrar histórias envolve um processo evolutivo. Em seu estudo, foram investigadas histórias escritas por crianças brasileiras recém-alfabetizadas, com idade entre 6 e 7 anos, onde foi possível identificar um conjunto de categorias que representam os níveis de desenvolvimento da aquisição do esquema narrativo de histórias. Sua categorização foi feita com base numa análise macro-lingüística de texto, ou seja, considerando os componentes estruturais de história. As categorias descritas pela mencionada autora expressam os seguintes níveis de desenvolvimento de um esquema narrativo:

- A categoria I corresponde às produções de histórias que se restringem à introdução da cena e dos personagens, mas que apresentam marcadores lingüísticos convencionais de início de história.
- A categoria II corresponde às histórias que apresentam esboço de um evento e indícios de um problema, sendo, portanto, um esquema narrativo mais elaborado.
- Na categoria III, as histórias possuem o início de uma situação-problema, porém não há um desfecho para tal situação.
- Na categoria IV, as histórias apresentam um desfecho da situação-problema, porém esta resolução ocorre de maneira súbita, sem uma explicação dos meios utilizados para a sua resolução. As histórias desta categoria podem ainda apresentar um final convencional.
- A categoria V corresponde às histórias completas, onde os meios para o desfecho da trama são explicitamente mencionados, são histórias que possuem um esquema narrativo bem elaborado.

³ – REGO, L. L. B. **A escrita de histórias por crianças**: As implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 1982, p. 165-180.

Spinillo (1996), concordando com Rego, adota esse sistema de categorização de narrativas, tomando-o como bastante efetivo no exame da aquisição e desenvolvimento de um esquema narrativo.

Já em relação ao conhecimento micro-lingüístico de texto, ou seja, o uso de recursos coesivos e as relações coesivas estabelecidas num texto, a referida autora destaca que “esses recursos lingüísticos são estabelecidos pelo narrador de forma a construir uma narrativa coerente e compreensível, sendo tais mecanismos essenciais nesse processo” (Spinillo, 1996, p.87).

Para Spinillo (1996), as relações coesivas estabelecidas na produção de narrativas dependem de inúmeros fatores, como as características da situação, características do material e do método de apresentação, características do texto (gênero narrativo) e características do narrador (idade, escolaridade, domínio que possui dos componentes estruturais de um determinado gênero de texto).

Spinillo (1996), em seu estudo, procurou examinar a possível relação existente entre o estabelecimento de relações coesivas e o nível de competência narrativa que a criança apresenta. Sendo, portanto, o objetivo do estudo analisar a correlação entre coesão e esquema narrativo.

Para isso, foram utilizadas, como recurso para esta investigação, algumas produções livres e orais de histórias de crianças de classe média, com idades variando entre 6 anos e 10 meses a 7 anos e 9 meses, alunas de 1^a série de escolas particulares.

As produções narrativas das crianças passaram por dois tipos de análise, a macro e a micro-análise. Em relação a macro-análise as produções foram classificadas em categorias com base na categorização de Rego descrita anteriormente, havendo portanto uma categorização das histórias. E em relação a micro-análise, houve um levantamento dos tipos e frequência de coesivos presentes em cada história.

Considerando que o esquema narrativo da história foi a variável de interesse nesse estudo, examinou-se a frequência de cada tipo de coesivo por categoria, e foi observado que a média de coesivos por categoria é consideravelmente mais alta nas histórias com esquema narrativo mais elaborado do que nas categorias mais elementares. “Isto ocorre provavelmente porque nas categorias mais elaboradas as produções envolvem episódios que se relacionam entre si, sendo essas relações representadas lingüisticamente pelos elos coesivos” (SPINILLO, 1996, p.105).

Foi possível observar que a sofisticação do nível de domínio de um esquema narrativo é acompanhada por um aumento na média de relações coesivas por história. Portanto, a partir das evidências empíricas trazidas pelo estudo de Spinillo (1996), é possível admitir a existência de uma progressão quanto ao uso de coesivos por parte das crianças. No entanto, esta progressão não acontece necessariamente acompanhada pelo aumento da idade, mas sim pelo domínio que o narrador tem quanto ao esquema narrativo do texto, o que remete a correlação existente entre coesão e coerência narrativa.

Hudson e Shapiro (1997) também observaram o desenvolvimento da habilidade de produzir narrativas coerentes e coesas em crianças, examinando também a existência de uma possível relação entre coerência e coesão.

De acordo com os autores supracitados, para construir uma história coerente, as crianças produzem histórias esquematizadas, contendo um esquema narrativo culturalmente definido, o que inclui uma seqüência formal, introdução de personagens providos de respostas internas (intenções), contendo ainda problema/resolução e um final. Já a coesão de uma história é estabelecida com o uso de referências lingüísticas, que servem para conectar o texto.

Vale destacar que, às vezes, um mesmo texto pode ser coesivo, mas não ser coerente, isto quando seus componentes estruturais são omitidos ou têm seqüência ‘incorreta’.

Considerando que a coerência estrutural pode influenciar a coesão lingüística (HUDSON; SHAPIRO, 1997) é importante primeiro considerar coerência e coesão separadamente para entender melhor a função delas no desenvolvimento da narrativa.

Desta forma, Hudson e Shapiro (1997) objetivaram examinar a coerência e a coesão de histórias narradas por crianças com idades entre 4 e 8 anos.

Neste estudo, Hudson e Shapiro descreveram 5 níveis para classificar os episódios que compõem as histórias, de acordo com o nível de coerência narrativa.

Nível 1 – *Impoverished Narratives* – são narrativas classificadas como empobrecidas quanto à coerência.

Nível 2 – *Act List Narratives* – compostas simplesmente de um conjunto de ações e/ou informações justapostas em um estilo aparentemente eventual.

Nível 3 – *Chronologically Sequenced Narratives* – são recapitulações de eventos que acontecem no mundo real.

Nível 4 – *Transitional Narratives* – contém dois componentes episódicos igualmente organizados de forma parcial no desenvolvimento das partes da história.

Nível 5 – *Traditional Narratives* – são aquelas com um desenvolvimento completo dos episódios, incluindo problema/resolução.

Já em relação ao esquema de referência coesiva, os resultados mostraram que a competência das crianças em empregar cada uma das ferramentas lingüísticas eficazmente depende do nível de organização narrativa que elas já dominam.

Com base nas evidências empíricas, Hudson e Shapiro (1997) destacam que apesar da idade ser uma variável significativa, existem outras variáveis que podem afetar o bom desempenho de uma criança na tarefa de produção de histórias coerentes e coesas. Estas evidências sugerem que as relações coesivas mais avançadas são mais usadas em narrativas com uma maior complexidade.

Sendo assim, pode-se dizer que o uso de coesivos pelas crianças estava fortemente influenciado pelo nível de coerência narrativa que elas produziam, e não determinados pela idade.

Portanto, esses estudos descritos acima buscaram investigar, através de evidências empíricas, o desenvolvimento do que estes autores chamam de habilidade narrativa, no sentido do domínio de um esquema narrativo culturalmente definido. Nesse sentido, consideram a existência de uma habilidade narrativa em crianças, compreendendo este fenômeno como sendo de natureza lingüística numa perspectiva de desenvolvimento. Como, por exemplo, os níveis de produção de histórias encontrados por Rego (1986 apud SPINILLO, 1996), que refletem uma tendência de desenvolvimento.

Os estudos supracitados defendem ainda a idéia de coerência e coesão narrativa, sendo feita uma classificação das narrativas quanto ao seu nível de coerência. Esse fato levanta a possibilidade da existência de uma incoerência narrativa, já que é a versão coerente, em menor ou maior grau, que merece atenção nesses estudos.

Considerando que existem narrativas que aparentemente não têm uma coerência lógica, ou melhor, um sentido socialmente compartilhado, “é possível falar em incoerência narrativa, no sentido desta consistir numa estruturação feita pela criança?”. Tomando como referência as exigências sócio-culturais, assim como a padronização lógica da língua, uma narrativa pode ser classificada como incoerente e insólita, marcada por uma ausência de sentido. Porém, na abordagem Sócio-interacionista Estrutural de De Lemos, descrita anteriormente, esta ‘incoerência’ marca a relação singular da criança com a língua, que ilustra o próprio funcionamento desta língua, sendo, portanto, uma manifestação digna de sentido.

Foi justamente em cima destas narrativas tidas como incompletas e incoerentes que o estudo em questão visou atuar. Em que sentido uma produção verbal pode ser considerada como tendo uma ausência de coerência? Será que esta incoerência não diz respeito a invasão

do sujeito na língua, a qual é caracterizada como particular e singular, afastando portanto a idéia de padronização semântica? A estruturação de uma narrativa ‘incoerente’ pode ser digna de sentido quando considerada a relação singular do sujeito com a língua?

Os estudos descritos acima investigaram a narrativa, considerando o desenvolvimento do que os autores chamam de “esquema narrativo”, isto é, a coerência e a coesão narrativa. Salvaguardando as contribuições destes estudos, serão destacados adiante outros estudos que também tiveram como objeto a narrativa, porém voltando-se para o papel do outro (interlocutor) durante a produção de narrativas por crianças, ou seja, destacando a interação adulto-criança neste processo.

2.3. A INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA DURANTE A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

Miranda (1997), com base numa perspectiva interacionista, estudou a interação adulto-criança numa situação específica de produção de história. Participaram do seu estudo três professoras e nove crianças pré-escolares, de 3 a 5 anos de idade, as quais formaram pares (professora/criança) para participar de uma situação de contar história.

O objetivo deste estudo foi o de investigar os tipos de assistência das professoras em interação com crianças durante a realização da atividade de contar história, ou seja, os tipos de intervenções verbais destas professoras, considerando as variações no uso de diferentes tipos de intervenções em relação a idade e a série das crianças, assim como verificar os papéis desempenhados pelas professoras para levar as crianças a produzir uma história coerente e compreensiva.

Vale destacar que no estudo de Miranda (1997), considera-se a idéia do adulto como um companheiro mais capaz que deveria auxiliar a criança durante a atividade de produção de narrativa.

Os principais resultados encontrados por Miranda demonstram que a atuação das professoras foi marcada por uma organização da cadeia narrativa, visto que buscaram auxiliar as crianças durante a composição dos eventos da história. No entanto, houve uma variação nos níveis de contribuição dos participantes em função da idade/série das crianças.

Nesse sentido, com as crianças mais novas, as professoras atuaram como co-autoras da cadeia narrativa, fazendo indagações e utilizando as repostas das crianças para compor a cadeia narrativa. Já com as crianças mais velhas, geralmente, as professoras atuaram acompanhando as verbalizações destas, apoiando-as e incentivando-as a elaborar 'melhor' sua narrativa.

Vale destacar que Miranda centrou-se apenas na atividade do adulto, mais especificamente nos diferentes tipos de intervenção deste diante da narrativa da criança.

No que se refere a intervenção do adulto, vale mencionar que esta intervenção fora programada na metodologia do estudo, visto que o adulto deveria auxiliar a criança durante a produção de uma narrativa visando uma narrativa coerente e compreensiva, o que dirigiu para que fosse feita uma produção conjunta.

Nesse sentido, os objetivos do estudo de Miranda se diferenciam dos objetivos do presente estudo, considerando que os adultos envolvidos no estudo de Miranda foram instruídos de que deveriam intervir na narrativa da criança com o propósito de levá-las a produzir uma narrativa coerente e compreensiva, atribuindo ao adulto um papel de organizador da cadeia narrativa.

Já a abordagem da narrativa de Perroni (1992) foi, de algum modo, influenciada pela proposta de De Lemos sobre Aquisição da Linguagem, no momento em que tal proposta não

havia sido ainda afetada pelo estruturalismo lingüístico francês. Esta autora descreve e analisa o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças, tomando como base uma perspectiva sócio-interacionista, considerando como unidade de análise, a interação entre os interlocutores.

Nessa perspectiva, fazendo referência a pragmática, Perroni (1992) destaca que, apesar do surgimento desta abordagem, nos anos sessenta, ter mudado a unidade de análise do enunciado para o contexto-situação da enunciação, ainda continuou dando privilégio, ou à produção da criança ou à intervenção do adulto, não dando conta, portanto, da relação entre as duas. Perroni, com base na perspectiva sócio-interacionista de De Lemos, defende a idéia de que é preciso considerar o contexto da interação, não como o ‘lugar’ do aprendizado, mas no sentido de relacionar a interação social ao desenvolvimento da linguagem, considerando a interdependência entre estes processos.

“Segundo a proposta sócio-interacionista, a linguagem é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados” (De Lemos⁴, 1983 apud PERRONI, 1992, p.15).

O estudo desenvolvido por Perroni (1992), consistiu num estudo longitudinal, com registros em audiotipe da interação informal da criança com um adulto interlocutor num ambiente familiar. Duas crianças fizeram parte deste estudo, o qual perdurou grande parte do tempo do desenvolvimento lingüístico destas duas crianças dos 2 aos 5 anos de idade.

Vale salientar que nesse estudo, os fragmentos de frase e os enunciados menos interpretáveis também foram considerados, pois acredita-se que estes esclarecem muitas das

⁴ – DE LEMOS, C. T. G. **Teorias da diferença e teorias do déficit**: reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. Apresentado no Encontro Multidisciplinar sobre Alfabetização, PUC, São Paulo, 1983.

estratégias utilizadas pelas crianças. “Ao contrário do que se poderia supor, os ‘desvios’ e as ‘incompletudes’ são a melhor fonte de informação sobre processos em construção” (PERRONI, 1992, p.11).

Já num estudo realizado por Kernan⁵ (1977 apud PERRONI, 1992), também sobre aspectos de narrativas de crianças, o qual teve como foco a elaboração semântica e expressiva de narrativas de experiências pessoais, foi marcado por uma limitação na análise dos dados. Nesse sentido, esta autora atribuiu uma visão negativa das narrativas de crianças mais novas, comparadas com discursos produzidos por adultos, por ter reconhecido nestas narrativas o que chamou de ‘digressões irrelevantes e não interpretáveis’, o que a limitou a fazer apenas simples descrição do desenvolvimento do discurso narrativo.

Perroni (1992) destaca a natureza indissociável das estruturas narrativas características de cada fase do desenvolvimento. De acordo com as observações feitas por ela, desde a fase dos dois anos de idade; a partir de uma atividade de construção conjunta entre a criança e o adulto, já surgem as primeiras tentativas de narrar. Esse período pode ser denominado de fase das protonarrativas. Nesta fase, encontram-se apenas pequenos enunciados ou fragmentos de enunciados. O adulto estimula a criança a desenvolver narrativas fazendo perguntas; pretendendo levá-la a organizar as lembranças. A expressão *agora* é predominantemente empregada pelas crianças como índice de atualidade. Nesta fase o adulto e a criança estão envolvidos, sendo dada prioridade a análise do diálogo, onde quem tem uma atuação mais ativa é o adulto.

Aproximadamente, a partir dos três anos de idade, pode-se falar em uma técnica primitiva de construir narrativas, sendo esta fase classificada como intermediária com relação ao desenvolvimento de um papel ativo na construção de narrativas.

⁵ – KERNAN, K. T. **Semantic and expressive elaboration in children’s narratives**. In: Child Discourse, Susan Ervin – Tripp e Claudia Mitchell – Kernan, Academic Press, Nova York, 1977.

Como descrito anteriormente, Perroni (1992) distingue três tipos de narrativas, a ‘história’, o ‘relato’ e o ‘caso’. Com relação ao desenvolvimento dos casos, especificamente, Perroni identificou alguns recursos de construção da narrativa primitiva como a colagem, a combinação livre e o apoio no presente. De acordo com Perroni, estes recursos utilizados pela criança assemelham-se à ‘estratégia de preenchimento’, a qual “caracteriza-se pelo preenchimento de um arcabouço ou macroestrutura narrativa concreta – o das “histórias” – em que se manifestam itens lexicais com função de operadores de narrativa: *era uma vez, (e) daí, então, depois*” (PERRONI, 1992, p.108).

Quanto à *colagem*, esta corresponde à incorporação de fragmentos de ‘histórias’ conhecidas. Trata-se da adaptação ou ajuste de construções sintáticas e semânticas da ‘história’ tradicional na narrativa da criança.

As *combinações livres* manifestam-se no nível do discurso e do léxico. São combinações de fonemas/morfemas que resultam em formas possíveis, mas não existentes no português. Correspondem a expressões semanticamente não interpretáveis, produzidas para preencher espaços gramaticais dentro dos enunciados da criança.

O *apoio no presente*, corresponde ao fato da criança inserir nas suas narrativas experiências pessoais vividas na situação imediata de interação lingüística, ou atribuir a objetos físicos, presentes na situação de interação, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados.

Vale salientar que as colagens consistem num recurso essencialmente lingüístico, assim como as combinações livres, enquanto que o apoio no presente corresponde a um recurso não-lingüístico.

Nesta fase a criança já coordena as situações de interlocução. Porém, começa a incorporar em suas narrativas fragmentos do discurso do Outro, sendo a presença deste Outro fortemente evidenciada nas colagens.

Assim, a partir dos quatro anos de idade, aproximadamente, é que se pode encontrar a constituição da criança como narrador, sujeito da enunciação, assim como uma mudança do papel do adulto nas situações de construção de narrativas. Com a criança assumindo um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção de narrativas, sua relação com o interlocutor tende à simetria. Nesse momento, a criança parece dar conta da diferença não só de tipos de narrativas, como de si e do outro na interação. A criança torna-se capaz de reconhecer o papel da linguagem na criação de realidades.

Portanto, de acordo com a análise feita por Perroni (1992), percebe-se que não é possível explicar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças sem considerar fatores relativos à situação de interlocução.

A partir do que foi descrito acerca de seu estudo, pode-se perceber que a referida autora destaca a noção de desenvolvimento, o que a diferencia da posição atual de De Lemos, a qual rejeita estas idéias, adotando a noção de estrutura para lidar com a língua, tomando como base o estruturalismo de origem francesa.

A seguir será explicada melhor a proposta sobre a estruturação da narrativa, a qual serviu, mais diretamente, de base para o objetivo deste estudo.

2.4. A NARRATIVA COMO ESTRUTURA NA PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA ESTRUTURAL

De Lemos (2002) levanta algumas questões acerca do estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança. Ela vem se contrapor a duas hipóteses acerca do processo de aquisição da linguagem; uma inserida num ponto de vista estritamente lingüístico, e a outra baseada em precedências cronológicas do diálogo, de menos complexo para mais complexo.

De acordo com De Lemos (2002), as propriedades textuais não são reconhecidas pela Lingüística. Somente em autores estruturalistas como Jakobson e Benveniste é que se pode encontrar alguma referência a *enunciado* e *discurso*, considerando-os como um domínio além da sentença. Esses dois autores consideram o falante como estando implicado numa relação com a língua.

De Lemos (2002) destaca, com base na obra teórica de Jakobson, que o que está em questão é a ‘liberdade do locutor individual’, considerando que esta ‘liberdade’ obedece a uma escala ascendente, ou seja, nenhuma no nível do fonema, alguma no nível da palavra, um pouco maior no nível da sentença, e bastante maior no nível do enunciado.

No entanto, para Benveniste⁶ (1988 apud DE LEMOS, 2002), o que está em questão é a relação do falante com a língua viabilizada pelo discurso, considerando que a frase tem sentido e referência, tocando o que é exterior a língua. Ele refere-se ainda a uma ‘dupla propriedade da frase’ sua face interna, sintática e sua face externa, discursiva e/ou textual.

De Lemos (2002), baseando-se nesta posição de Benveniste, coloca que é a ‘dupla propriedade da frase’, que serve como instrumento conceitual para se compreender as questões relativas ao estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança. Porém, ela ainda vai mais além, pois considera que a seqüencialidade do texto não permite

⁶ – BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1966.

substituição, exigindo, portanto, a retroação ou a retro-articulação, destacando ainda que esta operação mantém a sentença/enunciado em suspenso até que a última palavra seja dita, sendo também o cerne das propriedades textuais (coesão e coerência).

De Lemos (1992), já destacava esta idéia, quando afirmou que:

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

De acordo com De Lemos (2002), as propriedades da língua a tornam irredutível a qualquer tipo de parcelamento em estágios de desenvolvimento lingüístico. Ela considera que os indicativos de mudanças na fala da criança são os fenômenos que chegam a suspender o que o próprio investigador sabe sobre a língua, o que a distingue da fala do adulto.

Nesta perspectiva, como já fora descrito anteriormente, as mudanças que qualificam o percurso da criança de uma condição de *infans* para uma condição de falante de sua língua, são as mudanças de posição numa estrutura. Portanto, há uma sucessão de dominância de cada um dos pólos que compõem a estrutura (fala do outro, funcionamento da língua e fala do sujeito).

Partindo da sua própria posição, já discutida, De Lemos (2002) faz algumas considerações acerca do discurso narrativo. Esta autora afirma que as primeiras narrativas que surgem na fala da criança correspondem à fragmentos da fala da mãe. Posteriormente, as narrativas das crianças exibem cruzamentos entre fragmentos, havendo a produção de erros e enunciados insólitos e incongruentes. E só num terceiro momento é que a criança passa a sustentar a atividade narrativa, passando a rejeitar as intervenções da mãe. Porém, o que retorna da fala da mãe na fala narrativa da criança é marcado por uma relação singular entre a criança e o significante.

De Lemos (2002) faz uma correspondência entre as mudanças de posição na estrutura e a trajetória da criança através da narrativa. De acordo com a autora em questão, as

mudanças que ocorrem nessa trajetória em nada diferem das três posições subjetivas que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante.

Com base em Perroni (1992), De Lemos (2002, p.6, 7) distingo três momentos que qualificam essa trajetória, considerando que não há superação de nenhum destes momentos, o que rejeita a noção de desenvolvimento:

- Primeiro momento:

As primeiras narrativas que se dão na fala da criança são caracterizadas por fragmentos da fala da mãe em situações de mostrar / “ler” livros de história, fragmentos esses que a mãe retoma para deles refazer um texto.

- Segundo momento:

As narrativas são marcadas por cruzamentos entre fragmentos de várias origens, inclusive de histórias já lidas ou contadas pela mãe, abrindo espaço tanto para erros de ordem estritamente lingüística quanto para enunciados insólitos e incongruentes do ponto de vista textual.

- Terceiro momento:

A criança já pode sustentar o fio narrativo, rejeitando as intervenções da mãe e se empenhando em reformular seus próprios enunciados, na tentativa de submetê-los a restrições de ordem textual, isto é, de sustentar um sentido em suas duas acepções – direção e significação.

De Lemos (2002) denomina que enquanto é mantida a primeira posição, com relação a produção de narrativas, a criança passa de um ‘arcabouço prosódico’ – onde a participação da

criança não passa de poucos ‘enunciados’ oriundos de fragmentos da fala da mãe – ao ‘paralelismo’.

Este ‘paralelismo’, que já começa a dar indícios da segunda posição, corresponde ao período em que os enunciados exibem uma estrutura supostamente frasal. Emerge uma primeira forma de textualidade que, longe de assentar no que possam significar, ou no sentido, se atualiza por um paralelismo formal (sucessão de cadeias em que uma estrutura mínima se repete). Porém, são enunciados marcados pela heterogeneidade discursiva, não possuem relação com a história, nem são relacionáveis entre si pelo sentido, estando associados pelo ‘paralelismo’. Esta forma que o sujeito liga os significantes aponta tanto para um funcionamento da língua, como para um sujeito que emerge no intervalo entre os significantes do outro.

Neste momento, a mãe é deslocada para outro lugar discursivo, pois a emergência do sujeito é vinculada à ruptura do discurso do outro, significando ainda a construção de uma forma de interpretar o real.

A segunda posição corresponde, portanto, do ‘paralelismo’ à função organizadora do personagem. Neste momento, a criança constrói segmentos mais extensos de um sub-texto particular. O personagem comparece também por meio de um sub-texto a ele associado.

Em relação a esta segunda posição, pode-se dizer que há um rompimento do discurso do outro (mãe) no que diz respeito à estruturação da narrativa. Portanto, como é rompido esse discurso narrativo do outro? Quais são as maneiras com que a criança rompe com o discurso narrativo do outro?

Após os três anos de idade, as narrativas apresentam menos recontos de histórias tradicionais e muitas histórias inventadas. A criança passa a ser a ‘dona da história’.

Já no período de, aproximadamente, quatro a cinco anos, o discurso narrativo passa a apresentar outras marcas dessa figuração de outros, ou seja, são exibidos lugares heterogêneos

de ação e de fala que ganham uma suposta consistência em um mundo feito e efeito de linguagem. Há uma predominância do discurso direto, onde se observa uma qualificação prosódica, ou seja, os personagens ganham, além de voz e reação, estados intencionais que qualificam seus atos.

Vale salientar que, neste percurso o material discursivo de origem é o mesmo; o que muda de posição é a criança.

Vale destacar, neste momento, a consideração feita no artigo de De Lemos (2002) acerca da função das histórias infantis no processo de vir-a-ser falante, considerando que estas aparecem nas mais diversas culturas. De acordo com Costa⁷ (1998 apud DE LEMOS, 2002), as histórias infantis, assim como o mito, servem para auxiliar a criança a construir uma forma de interpretar o real.

A partir destas considerações, De Lemos (2002) destaca que:

[...] as histórias, como os mitos, como as falas e a linguagem de que são feitas se deixam desfazer, em fragmentos pela criança em seu trânsito por elas. Deixam-se desfazer para serem refeitas pelo sujeito que se ancora nas unidades de sua figuração até que o chiste, o lapso, o ato falho – ou uma criança outra, movida pelo simbólico que desloca essa figuração – venha desfazer de novo (p.32).

Nesse sentido, assim como os mitos, as histórias infantis permitem uma sucessão de acontecimentos sem a subordinação de regras lógicas ou de continuidade, visto que, como destacado por De Lemos (2002), elas encontram-se formadas, porém destinadas a serem pulverizadas para que novas histórias nasçam de seus fragmentos.

Considerando que esta desestruturação e reestruturação da língua feita pela criança se contrapõe a padronização e homogeneidade da língua, surge uma questão, a qual se refere a forma singular que a criança lida com a língua e estrutura suas narrativas, muitas vezes, de

⁷ – COSTA, A.M.M. **A ficção do si mesmo**: interpretação e ato em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

forma pouco convencional, o que pode vir a resultar em narrativas marcadas por uma “incoerência” para aquele que ouve. Portanto, vale indagar: ‘Como o outro (interlocutor) que escuta lida com essa incoerência?’

Nesse sentido, o presente estudo está ainda envolvido na seguinte questão: ‘O que está acontecendo no movimento da língua antes de se poder analisar a narrativa de acordo com a coesão e a coerência?’

Salvaguardando as contribuições trazidas por cada uma das formas de abordar a narrativa, descritas anteriormente, o estudo em questão adotou como base a abordagem Sócio-interacionista Estrutural de De Lemos por esta atender melhor ao objetivo do estudo, visto que abarca como digna de interpretação e sentido toda e qualquer manifestação da língua.

Vale destacar que a posição teórica de De Lemos se diferencia das demais, principalmente, pelo fato desta rejeitar qualquer tipo de parcelamento em estágios de desenvolvimento lingüístico, considerando que não há superação de nenhuma das posições assumidas na cadeia lingüística. Nesse sentido, essa autora toma como base a noção de estrutura para abordar o processo de Aquisição da Linguagem.

Um outro ponto que distingue esta posição teórica e que a aproxima do objetivo do presente estudo é que essa posição abre espaço para o equívoco, admitindo a possibilidade do movimento de ‘desfazer-refazer’ que marca a relação da criança com a língua. Esse movimento diz respeito ao fato da criança fragmentar, ou seja, desestruturar a língua e reestruturar de forma singular, o que rejeita qualquer idéia de padronização, uniformização da relação do sujeito com a língua.

É portanto com base nesse movimento de ‘desfazer-refazer’ do texto narrativo pela criança que o objetivo deste estudo foi abordado.

Considerando que o estudo em questão tem como objetivo analisar a relação da criança com a língua, tendo como objeto de estudo a narrativa estruturada pela criança, assim

como o papel do outro enquanto interlocutor que interpreta e pode atribuir sentido as manifestações lingüísticas, a postura Sócio-interacionista Estrutural de De Lemos apresenta-se como a mais adequada para abordar tal objetivo.

Neste sentido, este estudo assume um compromisso com a fala singular da criança, assim como com o próprio funcionamento da língua, e suas diversas possibilidades de manifestação, considerando a imprevisibilidade e a equivocidade que marcam seu funcionamento.

No entanto, apesar de tomar como referência a abordagem narrativa de De Lemos, o estudo visou atuar sobre alguns pontos ainda não tratados por esta autora. Neste sentido, a referida autora destacou, na segunda posição, a questão da ruptura da fala da criança em relação ao discurso do outro. Porém, não explicou o papel deste outro nessa ruptura (reestruturação), e ainda, deteve-se apenas ao outro-mãe. Um outro ponto, no qual também visa-se atuar, consiste no fato de que esta autora também não caracterizou que tipos de ruptura poderiam ocorrer.

Em vista disto, indagou-se:

- Quais os tipos de rupturas que podem ocorrer, quando a criança, a partir da desestruturação e reestruturação de uma história infantil, estrutura uma narrativa?
- Qual o papel do 'outro', diante da ruptura com o seu discurso? Considerando essa posição de 'outro' ocupada não pela mãe, mas por outros interlocutores.

Para isso, foram tomadas algumas decisões metodológicas, as quais serão descritas a seguir.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Visando reduzir algumas questões metodológicas, que poderiam vir a surgir durante a coleta dos dados, foi realizada uma abordagem metodológica inicial, que poderíamos chamar de estudos pilotos, com crianças na faixa etária de 3 anos, o que foi fundamental para a definição de alguns procedimentos acerca da metodologia adotada para coleta dos dados.

Serão descritos e justificados esses estudos realizados, assim como as questões e soluções que eles suscitaram.

Inicialmente, foi feito um estudo piloto (*estudo piloto 1*) com 2 crianças, a partir do qual foi decidido que a investigação seria feita com 7 crianças, com idades variando entre 2 e 4 anos, visando abranger uma boa parte do período da Aquisição da Linguagem.

Foi definido ainda que seriam trabalhadas apenas recontagens de histórias, considerando que, se as histórias contadas pelas crianças fossem muito livres, isso certamente dificultaria o processo posterior de análise dos dados, considerando os objetivos do trabalho. Nesse sentido, as histórias que fossem reconstruídas pelas crianças teriam a sua versão original, contada pelo adulto, o que possibilitaria a observação do movimento feito pela criança de fazer e refazer, construção e reconstrução. Sendo melhor visível, portanto, a ruptura com a fala do outro.

Ainda neste estudo piloto, foi observado que algumas vezes as crianças se recusaram a contar a mesma história que a pesquisadora havia acabado de contar. Nesse sentido, pensou-se em deixar a criança livre para escolher uma história, porém dentre aquelas que a pesquisadora já havia contado. Sendo assim, decidiu-se que seriam contadas para cada criança 2 histórias curtas, e que depois seria sugerido que ela escolhesse uma destas histórias para ‘contar’, evitando assim um reconto imediato, o que pareceu, pelo estudo piloto, não ser uma atividade muito atrativa para a criança. Nesse sentido, considerou-se que a possibilidade de escolha

poderia inibir, ou disfarçar a intenção do pesquisador de levar a criança a recontar uma história.

Mesmo após serem tomadas estas decisões metodológicas, surgiram outras questões que deram suporte para a realização de outro estudo piloto (*estudo piloto 2*). Então, foi feito um estudo piloto para definir quais histórias seriam trabalhadas com as crianças, se seriam histórias tradicionais ou histórias não-tradicionais, considerando que as primeiras tratam-se, provavelmente, de histórias já conhecidas pelas crianças.

A partir desta investigação, foram escolhidas histórias clássicas da literatura infantil, visto que estas, por já serem histórias conhecidas das crianças, facilitavam o seu envolvimento na atividade.

Considerando que foram destacadas e trabalhadas a estrutura das narrativas, assim como a interação interlocutor-falante, não se torna relevante, portanto, o fato de serem utilizadas histórias já conhecidas das crianças. Em relação às histórias não-tradicionais, vale lembrar que, apesar de haver uma menor probabilidade destas serem conhecidas das crianças, não teria como ter uma garantia de que estas nunca tivessem sido ouvidas por elas.

Nesse sentido, vale lembrar que, mesmo que as crianças já fossem familiarizadas com as histórias que foram utilizadas, o que se torna relevante para este estudo é o movimento de desestruturação e reestruturação na construção de uma narrativa pela criança, ou melhor, como ela estrutura sua narrativa em interação com um determinado interlocutor.

Portanto, as histórias não foram utilizadas como ‘modelos’, mas como ‘incentivos’ que motivassem as crianças a construir narrativas, servindo ainda de ponto de partida para a interação ouvinte-falante.

Foi definido que as histórias utilizadas seriam: ‘Os Três Porquinhos’ e ‘João e o Pé de Feijão’ (para a díade criança-investigadora) e ‘Cachinhos Dourados e os Três Ursos’ e ‘A Bela e a Fera’ (para a díade criança-monitora).

Após estas decisões metodológicas, foi feito um terceiro estudo piloto (*estudo piloto 3*) para decidir se seriam utilizados os livros com as histórias ou apenas um texto contendo a história, sem figuras. Esta questão surgiu devido à freqüente descrição das figuras (ilustrações do livro) feitas pelas crianças. Nesse sentido, pensou-se se seria melhor utilizar apenas a história em texto ao invés do livro com ilustrações. Diante desta questão, foi realizado um estudo piloto, onde foram trabalhadas histórias, já vistas pelas crianças, porém em formato de texto. Neste estudo foi possível observar um desinteresse das crianças pela atividade, as quais faziam perguntas sobre os personagens, chegando até mesmo a se recusarem a recotar a história.

De acordo com o que foi observado neste estudo, a substituição dos livros de histórias por textos não foi bem aceita pelas crianças.

Possivelmente, se esta substituição fosse adotada, poderíamos estar querendo eliminar a forma como essas crianças constroem suas narrativas, pois observa-se que em alguns momentos elas recorrem à descrição da figura como um recurso para a estruturação da sua narrativa.

Com base, portanto, nestes estudos pilotos descritos acima, foram definidos vários aspectos do método de trabalho. Porém, vale lembrar que, considerando a imprevisibilidade dos dados, visto que se abordou a relação do sujeito com a língua, houve uma abertura para o imprevisível da língua, e conseqüentemente do método.

3.1. METODOLOGIA UTILIZADA

Participantes:

Participaram deste estudo 7 crianças com idades variando entre 2 anos e 10 meses a 3 anos e 7 meses, duas meninas e cinco meninos, que freqüentam uma creche pública. Além das

crianças, participaram também da pesquisa, a própria investigadora e uma monitora que convive com as crianças na creche.

Em relação ao critério de escolha dos participantes, para as crianças, este critério baseou-se apenas na faixa etária, pois levando em conta os objetivos do trabalho, visou-se abranger uma boa parte do período da Aquisição da Linguagem. No que se refere aos adultos envolvidos no estudo, além da investigadora, que se colocou na posição de interlocutora em interação com as crianças durante a atividade de contar histórias, foi escolhida uma das monitoras que estão em contato dia-a-dia com as crianças. Vale destacar que esta monitora tem formação em Magistério, e trabalha na creche com a função de tomar conta das crianças, assim como de coordenar atividades orientadas pela pedagoga da creche.

Material:

Os livros de história trabalhados com as crianças foram ‘Os Três Porquinhos’, ‘João e o Pé de Feijão’, ‘Cachinhos Dourados e os Três Ursos’ e ‘A Bela e a Fera’ (ANEXO B). Convém realçar que os livros utilizados continham textos curtos e tradicionais (ANEXO C), sendo de fácil manuseio para a criança, tratando-se de livros pequenos.

Além dos livros, foi utilizado um gravador e fitas para o registro das atividades.

Procedimento:

Inicialmente, foi feito um contato com a monitora e com os responsáveis pelas crianças, visando a autorização da participação no estudo.

A fim de atender ao objetivo proposto, cada criança foi convidada para participar de uma atividade de contar histórias, ora em par com a investigadora, ora com a monitora.

Esta atividade de contar histórias teve uma duração média de 30 minutos, e era dividida em dois momentos. No primeiro momento, o adulto que se encontrava em interação com a criança fazia a leitura de dois livros de história para a criança. Após terminar as

leituras, era permitido que a criança escolhesse uma das duas, ou mesmo as duas histórias para contar para o adulto, sendo este, portanto, o segundo momento da atividade.

Nesse sentido, no primeiro momento da atividade, o adulto assumiu a posição de narrador e a criança de interlocutora, enquanto no segundo momento, era esperado que estas posições fossem invertidas, passando a criança à posição de narradora e o adulto de interlocutor.

Vale esclarecer que estas duas posições – narrador e interlocutor – foram assim denominadas para distinguir as posições predominantes em cada um dos momentos da atividade. Trata-se, portanto, de papéis reversíveis, podendo haver troca de papéis entre adulto e criança, em qualquer um dos momentos.

Considerando que houve a participação tanto da própria investigadora como da monitora, este estudo foi dividido em duas etapas:

▶ Primeira Etapa:

Na primeira etapa, a própria investigadora assumiu a posição ora de narradora e ora de interlocutora, em interação com cada criança durante a realização da atividade.

As histórias utilizadas nesta primeira etapa foram ‘Os Três Porquinhos’ e ‘João e o Pé de Feijão’.

▶ Segunda Etapa:

Nesta segunda etapa, foi a monitora quem assumiu a posição ora de narradora e ora de interlocutora, em interação com cada criança durante a realização da atividade.

As histórias trabalhadas pela monitora foi ‘Cachinhos Dourados e os Três Ursos’ e ‘A Bela e a Fera’.

Para a efetuação desta atividade, as instruções (ANEXO A) foram as mesmas tanto para a atuação da investigadora como da monitora.

No entanto, vale destacar que, no momento em que esse outro/interlocutor encontra-se na pessoa do investigador, a análise da sua interpretação pode ficar comprometida, pois, considera-se que o investigador não se encontra numa situação livre e natural, mas numa posição, onde outras questões podem estar influenciando sua atuação durante a interação.

Considerando esta questão levantada acima, foi planejado que a investigadora deveria assumir uma postura de “neutralidade” diante da estruturação de narrativas feita pelas crianças, ou seja, deveria tentar não interferir durante este processo.

Nesse sentido, a segunda etapa foi realizada como sendo uma outra forma de observar o papel do outro, enquanto interlocutor nesse processo de estruturação narrativa pela criança. Portanto, considerando como de extrema importância a observação da possível *inquietação do outro/adulto frente à fala equívoca da criança*, esta decisão metodológica visou enriquecer os dados da pesquisa.

Sendo assim, cada um dos adultos, investigadora e monitora, dirigiu esta atividade de contar histórias 7 vezes, pois esta foi realizada com cada criança individualmente. Quanto às crianças envolvidas na pesquisa, estas participaram desta atividade 2 vezes, visto que cada um dos adultos realizou a atividade com cada uma das crianças.

Vale esclarecer que todas as atividades foram gravadas em áudio, e posteriormente transcritas para que pudesse ser realizada a análise dos dados.

3.2. QUESTÕES METODOLÓGICAS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Vale destacar que a análise dos dados foi qualitativa, estando de acordo e considerando as questões metodológicas levantadas por Carvalho e Avelar (2001).

Nessa perspectiva, levando em conta que o estudo teve como objetivo levantar questões acerca da estrutura das narrativas infantis, considerando ainda o papel desempenhado pela interpretação do outro, é de extrema importância destacar uma considerável problemática metodológica, que caracteriza os estudos neste campo de pesquisa, que é o impasse em que se coloca o investigador da área de aquisição da linguagem frente aos dados de sua pesquisa.

Esta problemática metodológica converge para a questão de que o investigador, nesta área de conhecimento, deve assumir o compromisso de considerar e analisar a singularidade do indivíduo, ou seja, a heterogeneidade e a alteridade da criança.

Portanto, esta singularidade torna-se mais nítida quando analisados os erros imprevisíveis e as produções insólitas da criança, que se distanciam do padrão da língua, do convencional e socialmente esperado. Lemos (1994) fala do *efeito de estranhamento* ou *efeito de enigma* causado no adulto por estas produções insólitas da criança.

Como citado em Carvalho e Avelar (2001), estas produções insólitas não podem ser explicadas a partir de uma regra, pois não é possível atribuir-lhe um sentido único, tratando-se assim de um equívoco, isto é, uma única produção verbal pode ter, ao mesmo tempo, mais de um significado. São estas produções estranhas que podem revelar a fala da criança em seu caráter singular, pois estas combinações entre significantes são imprevisíveis, visto que não há uma regra que antecipe esta produção.

Surge aí uma questão metodológica:

“Como abordar *empiricamente* o equívoco/imprevisível? Uma abordagem empírica na Ciência, estaria demandando do investigador a representação de metas e de um percurso a seguir, percurso este que estaria, portanto, caracterizado por uma certa previsibilidade” (CARVALHO; AVELAR, 2001, p.618).

Considerando esta problemática metodológica, ou impasse metodológico em aquisição da linguagem, para que se possa investigar o singular da fala da criança, o investigador precisa delimitar uma meta, o que implica numa certa previsibilidade. Sendo assim, o impasse encontra-se na questão de como seria possível investigar e analisar o singular, considerando que seu caráter equívoco e imprevisível é que coloca em questão a previsibilidade.

No que se refere à análise dos dados, De Lemos (2002), destaca um impasse metodológico na área de Aquisição da Linguagem, considerando o fato do investigador isolar em compartimentos lingüísticos o que é indissociável na fala da criança. Concordando com De Lemos, Carvalho e Avelar (2001) destacam que o investigador deve suspender uma intencionalidade e um sentido único e predeterminado nas produções da criança, tratando estas produções como significantes que se combinam de forma imprevisível e equívoca.

Um outro desafio a que o investigador encontra-se sujeito, é quanto à questão de procurar suspender, também em si mesmo, uma intencionalidade que seja baseada em um sentido único, não devendo ser atribuída uma previsibilidade ao singular, o que o anularia.

Portanto, o investigador deve se submeter ao movimento da língua, considerando também o submetimento da criança a esta língua, podendo assim, abordar a singularidade da fala da criança, fazendo e desfazendo as sínteses, mantendo, portanto, uma atenção flutuante, pois, as sínteses podem vir a ser desfeitas pelo singular da criança, pelo inesperado da fala da criança, o que marca o momento em que o investigador poderia buscar algumas indicações metodológicas para apreender esse singular. Isto é, ao serem desfeitas as sínteses, torna-se possível ver a singularidade da criança. Sendo assim, só torna-se possível abordar esta

singularidade, através de uma falta de controle do próprio investigador (CARVALHO; AVELAR, 2001).

Tomando como base as questões levantadas acima, foi realizada a análise dos dados, a qual será apresentada a seguir.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Após a transcrição das gravações feitas em áudio, foi convencionado que ‘I’ seria usado para identificar a fala da investigadora e ‘M’ para identificar a fala da monitora, e quanto às crianças, estas foram identificadas como C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7.

Para dar início à análise, primeiramente houve uma familiarização com os dados através do contato constante e de diversas leituras. Após esta familiarização, deu-se início à análise dos dados, a qual foi dividida em três passos, como descrito a seguir:

1º passo da Análise:

Este primeiro passo da análise consistiu numa leitura dos dados, focalizando a diferença de postura assumida por cada um dos adultos em interação com as crianças durante a atividade de contar de histórias. Vale destacar que não houve análise de frequência, visto que não se teve como objetivo realizar uma análise quantitativa. Nesse sentido, buscou-se observar o que sobressai na postura dos adultos através da análise qualitativa.

2º passo da Análise:

Consistiu na análise da estruturação da narrativa feita por cada uma das crianças nas duas etapas, observando onde e como a criança ‘rompe’ com a história narrada pelo adulto, isto é, quais os tipos de ruptura com o discurso do outro. Portanto, este passo da análise teve como foco a forma como a criança fragmenta e desestrutura a narrativa original e a reestrutura.

3º passo da Análise:

Considerando que a diferença de postura entre os adultos – investigadora e monitora – em interação com as crianças pode ter influenciado o processo de estruturação de narrativas, foi feito um confronto entre as produções das crianças na primeira e na segunda etapa, em interação com os diferentes interlocutores, investigadora e monitora, respectivamente. Sendo assim, foi feita uma seleção dos momentos de reconto de cada história, mais especificamente dos momentos em que a criança ‘rompe’ com a história narrada pelo adulto, considerando a interpretação deste diante das rupturas.

Nesse sentido, pode-se dizer que este terceiro passo da análise consistiu numa conexão entre os dois primeiros, visto que tentou-se indicar a existência de uma possível relação entre a postura do adulto e a forma como a criança estrutura sua narrativa.

4.1. A QUESTÃO DA POSTURA ASSUMIDA PELO OUTRO (INVESTIGADORA OU MONITORA) INTÉRPRETE DA PRODUÇÃO NARRATIVA DA CRIANÇA

Para uma análise detalhada acerca da postura assumida por cada um dos adultos diante da estruturação da narrativa feita pela criança, foram realizadas várias leituras dos dados. Vale ressaltar que, nesse primeiro passo da análise, os dados foram lidos de acordo com a ordem das etapas da coleta, isto é, primeiro todos os episódios criança-investigadora e depois todos os episódios criança-monitora.

Assim, foi possível observar o que dominou na postura de cada um dos adultos em interação com as crianças durante a atividade de contar histórias, o que vai ser explicitado a seguir:

► **Aspectos dominantes na postura assumida pela investigadora:**

- **Incentivo a iniciar e continuar a narração**

Como previsto na metodologia, a investigadora pediu para a criança contar uma história, dando a possibilidade de escolha, esclarecendo ainda que ela podia contar da maneira como soubesse. E ainda, diante de pausas da criança durante a narração, ou mesmo de desistência, pede que a criança continue.

Exemplo1 (C1):

I – E agora, quer contar qual pra mim?

C1 – Essa (apontando para a história dos Três Porquinhos)

I – Então conta pra mim. Como é essa historinha?

C1 – Obo⁸ mau.

(silêncio)

I – Como é essa historinha?

C1 – Obo mau foi pá. Obo mau foi simbola na casa dele e foi simbola.

(silêncio)

I – E aí, como é a historinha?

C1 – Obo mau foi simbola na casa dele, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez (contando os porquinhos, que na realidade eram apenas três). Ele foi aqui na freeente, e foi simbola por aqui, ó o bucho dele aqui, tá vendo?

⁸ – Considerando que os dados foram transcritos de forma literal, a fala da criança foi preservada. Portanto, em alguns momentos esta fala aparece grifada, destacando a forma singular com que a criança lida com a língua.

Exemplo2 (C3):

I – Pronto Carol, de qual você gostou mais?

C3 – Eu gosto muito dessa.

I – Tu conta ela pra mim?

C3 – (balançou a cabeça dizendo que sim)

I – Então conta ela pra mim vai.

(pausa)

I – Como é a historinha?

C3 – Três porquinho saíram da casa da sua mãe e construiu sua casa. Quano a casa do porquinho ficou pronta e dumiu. – Abe essa pota, senão eu vou sopá e não abiu. Ele sopô. Aí o tercelo porquinho constuiu a sua casa - Abe essa pota, senão eu vou entá. Quano o porquinho não abiu o lobo sopô (pausa), o lobo sopô (pausa) e caiu.

Exemplo3 (C6):

C6 – Aí ele vai subir até direto. Aí, uma mulher com... num sei.

I – Hum?

C6 – Num sei.

I – Mas você não estava contando pra mim? Conta vai.

C6 – Era uma vez um... não sei falar, num sei desse menino.

I – Fala como tu achar que é.

C6 – Uma criança desse com uma galinha e esse, a hapa e a galinha, e o gigante indo atrás dele, aí ele tá decendo, decendo, decendo, decendo. E ficô tudo feliz pra sempre, a galinha tá com um ovo de tijolo, é? Aí ficô com isso, pronto.

- **Interferência de forma mínima na narrativa da criança**

Em alguns momentos, a investigadora interferiu na narrativa da criança de forma mínima, sendo suas intervenções caracterizadas por interjeições, como por exemplo, “Huhum”.

Exemplo4 (C1):

C1 – Obo mau foi simbola na casa dele, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez (contando os porquinhos, que na realidade eram apenas três). Ele foi aqui na freeente, e foi simbola por aqui, ó o bucho dele aqui, tá vendo?

I – Huhum.

C1 – Ele foi simbola tá vendo? Esse mau ele quer pegar esse aqui, tá vendo?

I – Huhum.

C1 – Ó, o mau foi simbola num assopa aqui. E esse aqui foi simbola na casa dele. Foi simbola, puxô, sopô a casa dele, e ele foi simbola. Ó aqui ó, voando. Ele correu, correu, correu na casa dele. Ele correu muito, muito, muito. Ele foi aqui na casa dele, pega o brinquedo dele. Ó o mau aqui, ó, ó, o fogo, quer pegar o mau dele, ele quer mordê ele. Queimou a bunda dele e ele correu.

I – Huhum.

C1 – Isso aqui, e ele, o mau foi na casa dele, aí ele correndo aqui, correndo, correndo, correndo, mas, mas é porque ele vai voar, voar, voar, ele vai na casa dele, tá vendo?

I – Huhum.

C1 – Pronto.

- **Pedido de esclarecimento**

Diante da fala incompreendida da criança, a investigadora pede para ela repetir.

Exemplo5 (C3):

I – Como é essa historinha?

C3 – Uma mãe disse: - toque sua vaaaca, toque sua vaca, acabô o dinhero e também a comidaaa. Quano tocô, devia tocá sua vaca... Quano tocô aí (incompreensível) um, uma meni..., uma mãe jogô na rua (pausa). Uma folha/nasceu uma a.. (incompreensível)

I – O quê? Não escutei.

C3 – Uma árve.

I – Huhum.

C3 – Quano o menino veio aqui, uma menina que sai daqui, esse é o meu catelo. Já contei e acabô.

► **Aspectos dominantes na postura assumida pela monitora:**

- **Questionamentos durante a estruturação da narrativa.**

A monitora inicia e dá continuidade à narrativa com questionamentos, caracterizando um jogo de perguntas e respostas (exemplo 6), e ainda, a partir de seus questionamentos, insere-se na narrativa da criança, chegando a narrar a história, praticamente sem a participação da criança (exemplo 7).

Exemplo6 (C3):

M – Vamos contar agora essa historinha? (pegando o livro de ‘Cachinhos Dourados e os Três Ursos’).

C3 – Vamo.

M – Quem foi que entrou na casa dos três ursinhos?

C3 – Cachinho Dorado.

M – O que foi que Cachinhos Dourados fez? O que foi que ela fez?

C3 – Comeu mingau.

M – Comeu o mingau de quem?

C3 – Do uso.

M – Do papai ou da mamãe ou do ursinho?

C3 – Do usinho.

Exemplo7 (C3):

M – Aí o que foi que aconteceu? Ele foi pra floresta e se perdeu num foi?

C3 – Foi.

M – Aí o que foi que foi que ele encontrou na floresta?

C3 – (fica em silêncio)

M – A ..?

C3 – (fica em silêncio)

M – A Fera num foi?

C3 – Foi.

M – E depois que ele encontrou a Fera, pra onde foi que a Fera levou o pai de Bela? Levou ele para o...?

C3 – O...

M – castelo, num foi?

C3 – Foi.

- **Produção de uma diversidade de formas verbais, diante de respostas inesperadas das crianças.**

- Diante da resposta “incoerente” da criança em relação à pergunta, a monitora muda sua pergunta em função da resposta dada pela criança, inserindo, assim, a resposta da criança na

narrativa, adequando o contexto e transformando a fala imprevisível em previsível, como no exemplo abaixo:

Exemplo8 (C3):

M – Do ursinho bebê? Foi mesmo? E ela tomou o mingau todinho?

C3 – Tava.

M – Tava quente ou tava bonzinho? Tava gostoso o mingau?

C3 – Tava.

Neste exemplo, diante da resposta ‘tava’ à pergunta ‘E ela tomou o mingau todinho?’, a monitora muda a sua pergunta de modo que abarque essa resposta da criança.

- Discorda da fala da criança, o que dá a idéia de ‘certo’ e ‘errado’.

Em alguns momentos, essa discordância aparece em forma de uma negativa (exemplo 9), em outros, a monitora corrige a criança, dando outra resposta (exemplos 10 e 11), ou ainda mudando a entonação da sua pergunta (exemplo 12).

Exemplo9 (C3):

M – Hum. E agora, depois que ela tomou o mingau ela fez o quê?

C3 – Dumi.

M – Não.

C3 – Sentô.

Exemplo10 (C6):

M – Esse? Então conta a história pra tia.

C6 – Era uma vez dois uso que entrava...//(foi interrompida)

M – Três ursos!

C6 – Foi três uso..

Exemplo11 (C2):

C2 - ... Aí foi, viu, aí chapeuzinho...// (foi interrompida)

M – Cachinhos Dourados.

C2 – Cachinho Dorado. Aí os tês/aí ela ficô nervosa, ficô felizes para sempre.

Exemplo12 (C3):

M – E ela dormiu?

C3 – Não.

M – Dormiu? (mudando a entonação)

C3 – Dumiu.

- **Apresentação à criança apenas da possibilidade de escolha e não da oportunidade de estruturar sua narrativa de forma autônoma.**

Nesse sentido, a monitora dá as opções para que a criança apenas escolha a alternativa “correta”, deixando de fora possíveis respostas que não reproduzissem o texto da história original.

Essas opções para que a criança escolha a alternativa correta são dadas através de uma pergunta dirigida para tal alternativa, como nos exemplos abaixo:

Exemplo13 (C1):

M – Do papai, da mamãe...// (foi interrompida)

C1 – Da vovó.

M - ou do bebê urso?

C1 - Do bebê urso.

Exemplo14 (C3):

M – Do papai ou da mamãe ou do ursinho?

C3 – Do usinho.

- **Questionamento diante da fala da criança.**

A monitora questiona a fala da criança, buscando confirmar ou não o que realmente escutou.

Exemplo15 (C1):

C1 – E o bebê uso foi simbola.

M – Foi embora?

C1 – Foi.

M – E o quê mais?

C1 – Foi pelipuna (fala algo incompreensível)

M – Ham?

C1 – (fica em silêncio)

Exemplo16 (C1):

C1 – É, é, Cachinho Dorado, ela foi simbola, ó a cadera dela, quebô o beço dela. E ela foi simbola.

M – Foi?

C1 – Foi. E a cadera dela que tava duminu.

M – Tava dormindo?

C1 – Foi.

Exemplo17 (C7):

M – Encontraram ela dormindo, na cama de quem?

C7 – Do bichinho.

M – Ham?

C7 – Do bichinho.

M – Na cama do bebezinho urso. Aí os ursos chegaram, o que foi que aconteceu?

- **Tentativa de marcar o final da narrativa**

A monitora tenta estabelecer o momento do final da narrativa da criança.

Exemplo18 (C1):

M – Pronto, terminou a história?

C1 – Agora não. É aqui, o bebê cumeu tudinho e ela dexou todinho e o bebê foi simbola na casa dela no portão.

Exemplo19 (C1):

C1 – Foi. E aqui ó, vê, o bebezinho foi pocurá e, e, e foi simbola da casa dela. E ela foi subindo lá em cima da casa dele. E aqui, e aqui, bebê uso foi simbola da casa dela. O bebezinho foi dumi lá na (nete?) e ela foi simbola, e ela foi tomá a sopa dele, ela foi simbola tocá de ropa, e ela simbola na cama dela e foi dumi e ela acodô.

M – Muito bem. Quer contar a outra historinha?

C1 – Quero contá essa daqui. Ó, ela cumeu tudinho.

- **Tentativa de aproximar a narrativa da criança da história original.**

A monitora ignora as rupturas que as crianças fazem com a e na história original, buscando inserir ou retomar o texto desta história.

Exemplo20 (C1):

C1 – Agola dumiu aqui ó! Ela acordô, e foi abi a porta e ela foi simbola e ele foi aqui, aqui na frente. E a buxa acordô não..// (foi interrompida)

M – Ele tava o quê? Tava dodoi foi?

C1 – Foi, tava dodoi aqui.

M – Quem foi que curou ele, que curou a Fera?

C1 – Foi aqui e ele foi simbola (fala rapidamente). O menino..//(foi interrompida)

M – Ela fez o quê pra salvar a Fera? O que foi que ela fez?

No exemplo destacado acima, observa-se que a fala da criança parece não fazer efeito sobre a monitora, considerando que esta interrompe a criança, fazendo colocações referentes à história original.

► **CONSIDERAÇÕES ACERCA DA POSTURA ASSUMIDA PELOS ADULTOS**

Com base no que foi exposto acima, foi possível caracterizar a postura de cada um dos adultos em interação com as crianças durante a atividade de contar histórias. Porém, vale destacar que esta caracterização foi feita com base nos tipos de intervenções dominantes de cada um dos adultos.

Em relação à investigadora, esta procurou assumir, como havia sido planejado, uma postura de interferência mínima durante a estruturação da narrativa pela criança, permitindo e

incentivando a criança a lidar com sua fala de forma autônoma. Nesse sentido, pode-se dizer que a investigadora tentou se aproximar o máximo possível de uma postura de neutralidade no momento em que a criança, a partir de desestruturações e reestruturações da história original, estruturava sua própria narrativa.

Já em relação à postura assumida pela monitora, pode-se dizer que esta caracterizou-se pela inserção da monitora na narrativa, tentando dar a direção e o sentido da narrativa. Foi possível observar que a monitora estava presa à idéia de certo e errado, assim como à idéia de um *script* do qual a fala da criança não deveria se desviar.

Portanto, observa-se que a monitora *entra na narrativa*, tentando controlar a fala da criança, postura esta que pode ser justificada, talvez, por uma negação / recusa / rejeição da fala ‘fragmentada’ e ‘singular’ da criança.

4.2. O MOVIMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DAS NARRATIVAS INFANTIS

Neste segundo passo da análise, foram selecionados os momentos de reconto de cada história por cada uma das crianças participantes, visando a analisar como estas crianças estruturaram suas narrativas.

Portanto, cada reconto foi comparado com a história original, para que fossem localizados os pontos em que ocorreu ruptura com a história contada anteriormente pelo adulto. Após a localização destas rupturas, foi possível indicar como a criança rompe com o discurso do outro e em que consistem essas rupturas, assim como caracterizar quais os tipos de rupturas encontradas na fala da criança.

Vale destacar que se optou por apresentar os resultados de cada participante nas duas etapas, seguindo-se de algumas considerações resumidas em cada um dos participantes.

Apesar da ocorrência de constantes repetições, nas várias crianças, de aspectos destacados na análise, considerou-se que focar cada sujeito no confronto entre os dois tipos de interação seria a melhor forma de visualizar o movimento de estruturação das narrativas infantis.

Criança 1 (2 anos e 11 meses)

1ª etapa (criança com investigadora)

Narrativa 1: “Três Porquinhos”

C – Obo mau.

(pausa)

I – Como é essa historinha?

C – Obo mau foi pá. Obo mau **foi simbola**⁹ na casa dele **e foi simbola**.

(pausa)

I – E aí, como é a historinha?

C – Obo mau **foi simbola** na casa dele, **um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez** (contando os porquinhos, que na realidade eram apenas três). Ele foi aqui na freente, e **foi simbola** por aqui, ó o bucho dele aqui, tá vendo?

I – Huhum.

C – Ele **foi simbola** tá vendo? Esse **mau** ele quer pegar esse aqui, tá vendo?

I – Huhum.

⁹ - Vale esclarecer que os trechos das narrativas das crianças em negrito correspondem às partes destacadas para serem analisadas, sendo momentos que indicam o movimento de estruturação das narrativas.

C – Ó, o **mau foi simbola** num assopa aqui. E esse aqui **foi simbola** na casa dele. **Foi simbola, puxô, sopô** a casa dele, e ele **foi simbola**. Ó aqui ó, **voando. Ele correu, correu, correu** na casa dele. **Ele correu muito, muito, muito**. Ele foi aqui na casa dele, **pega o brinquedo dele**. Ó o **mau** aqui, ó, ó, o fogo, quer pegar o **mau** dele, ele quer **mordê** ele. Queimou a bunda dele e ele correu.

I – Huhum.

C – Isso aqui, e ele, o **mau** foi na casa dele, aí ele **correndo aqui, correndo, correndo, correndo**, mas, mas é porque ele vai **voar, voar, voar**, ele vai na casa dele, tá vendo?

I – Huhum.

C – Pronto.

Analisando os trechos destacados em negrito, percebe-se, no primeiro caso, que a criança desestrutura o trecho da história original “*O lobo foi embora e os porquinhos ficaram muito felizes morando na casinha de tijolos*”, e reestrutura-o da seguinte forma: “Obo mau foi simbola na casa dele e foi simbola”. Vale destacar que, além de modificar o texto da história original, suprimindo uma parte do enunciado, a criança repete a expressão ‘**foi simbola**’, não apenas nesse momento, mas várias vezes durante a estruturação desta narrativa.

Mais adiante, a criança insere na sua narrativa uma seqüência de números – “Obo mau foi simbola na casa dele, **um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez**” – provavelmente desencadeada pelo título da história ‘*Os Três Porquinhos*’, o qual suscita a idéia de números e de contar, de 1 a 10, por exemplo, atividade que deve fazer parte do seu dia-a-dia, o que indica que a criança traz conteúdos externos ao texto para estruturar sua narrativa.

No trecho da narrativa, “Esse **mau** ele quer pegar esse aqui, tá vendo?”, a criança substitui o significante ‘lobo mau’ por ‘mau’ em vista de uma relação de contiguidade entre estes, substituindo o todo pela parte.

Com referência ao trecho da narrativa em que a criança fala “...**puxô**, **sopô** a casa dele...”, observa-se que ela fala ‘puxô’ e logo depois ‘sopô’, o que pode ter acontecido por ela corrigir sua própria fala, rompendo inicialmente com a fala do adulto e, logo em seguida, voltando a aproximar-se do texto da história original.

Em outro momento, a criança insere o verbo ‘voar’ na sua narrativa (Ó aqui ó, **voando**), o qual não aparece no texto da história original. Portanto, isto pode ter acontecido pelo fato de que na ilustração do livro, aparece o lobo saindo pela chaminé, como se estivesse sendo jogado. Esta ilustração aparece junto com o seguinte texto: “*Resolveu descer pela chaminé, mas a lareira estava acesa e ele saiu pegando fogo*”. Vale destacar que, em outro momento da narrativa, a criança convoca novamente esse significante ‘voar’ para estruturar sua narrativa, repetindo-o, dando a idéia de um eco: “ele vai **voar, voar, voar...**”.

Além do verbo ‘voar’, a criança insere o verbo ‘correr’ em sua narrativa, o qual não aparece no texto da história original. No entanto, este verbo pode ter surgido na fala da criança por ela ter feito uma associação, ou melhor, um cruzamento entre as seguintes expressões que aparecem na história original: “*O porquinho fugiu...*”, “*Mas o porquinho fugiu e se escondeu...*”, “*...ele saiu pegando fogo*”. Assim como o verbo ‘voar’, a criança repete o verbo ‘correr’ e o adjetivo ‘muito’ que segue esse verbo dando a idéia de um eco: “Ele **correu, correu, correu...**”; “Ele **correu muito, muito, muito**” e “...**á ele correndo aqui, correndo, correndo, correndo**”.

Considerando os pronomes pessoais utilizados pela criança durante a estruturação desta narrativa, ela fala várias vezes ‘ele’ e ‘dele’, porém não fica claro a quem ela está se referindo em cada caso.

A expressão “Ele foi aqui na casa dele, **pega o brinquedo dele**”, sugere que a criança se insere na narrativa. Nesse sentido, considerando que quando a criança fala “Ele” está, possivelmente, se referindo ao ‘lobo mau’ e ‘dele’ ao porquinho, pode-se dizer que a criança

“aparece” nesta fala, quando diz que alguém (lobo mau) pega o brinquedo dele (porquinho), o que remete a sua condição de criança, tendo o brinquedo como algo que só seria tomado por alguém mau.

Na expressão, “Ó o **mau** aqui, ó, ó, o fogo, quer pegar o **mau** dele...”, o significante ‘mau’ que aparece no início da frase parece ter sido usado pela criança para se referir ao próprio ‘lobo mau’, como acontece em outros momentos desta narrativa. No entanto, este mesmo significante surge novamente, nesta mesma frase, porém, provavelmente assumindo outro significado, o que demonstra o chamado *equivoco da língua*, que consiste no fato de que um mesmo significante pode vir a assumir diversos significados, de acordo com sua posição em relação aos outros significantes.

Assim como os verbos ‘voar’ e ‘correr’, a criança convoca o verbo ‘morder’, o qual não aparece no texto da história original, colocando-o na expressão “ele quer **mordê** ele”. Portanto, este verbo pode ter sido convocado na fala da criança pelo significante ‘comer’, em função de uma relação de contiguidade (metonímica) estabelecida, pois na história original existe a expressão “*Chegou um lobo que queria comer o porquinho...*”.

2ª etapa (criança com monitora)

Narrativa 2: “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”

M – Então vamo contar assim, quem foi que entrou na casa do papai urso, dos três ursinho?

Quem foi?

C - Ali.

M – Quem foi que entrou?

C – Aqui.

M – Quem foi que entrou?

C – A...

M – Quem foi que fez o mingau?

C – Eu sei, deixa eu con...//(foi interrompida)

M – Psiu, por que eles não tomaram o mingau?

C – **É porque eles foru juntá tudinho**...//(foi interrompida)

M – Porque tava quente.

C – Queeente.

M – Aí eles não tomaram, num foi?

C – Foi.

M – E, aí eles foram pra onde? Eles saíram, foram passear, num foi?

C – Foi.

M – Pra o mingau esfriar. Quando eles chegaram...

C – A..

M - Quem foi que comeu o mingau? Quem foi?

C – (fica em silêncio)

M – Cachinhos? Como é o nome dela? Como é o nome dela?

C – Bebê usinho.

M – Cachinhos Dourados

C – Cachinho Dorado?

M – Ela tomou o mingau de quem?

C – (fica em silêncio)

M – Do papai urso, da mamãe urso ou do bebê?

C – Foi, ó aqui.

M – Foi de quem que ela tomou todinho?

C – Aqui.

M – O do...?

C – Papai.

M – Bebê.

C – Bebê.

M – Num foi? E a cadeira, qual foi a cadeira que Cachinhos Dourados quebrou?

C – (fica em silêncio)

M – Do papai, da mamãe...//(foi interrompida)

C – **Da vovó.**

M - ou do bebê urso?

C - **Do bebê urso.**

M – Do bebê urso? Foi mesmo? quebrou todinha num foi? E qual foi a cama que ela dormiu?

A cama do papai, da mamãe ou do bebê urso?

C – Aqui, ó ela aqui.

M – Sim, mas qual foi a cama que ela pegou no sono? A cama do bebê...

C – Tia deixa eu contá.

M – Do bebê urso num foi?

C – Do bebê uso.

M – Conta.

C – Era uma vez um bebê uso aqui ó.

M – Tá certo, vá.

C – **E o bebê uso foi simbola.**

M – Foi embora?

C – Foi.

M – E o quê mais?

C – Foi pelipuna (?) (fala algo incompreensível)

M – Ham?

C – (fica em silêncio)

M – Pronto, terminou a história?

C – Agora não. É aqui, o **bebê cumeu tudinho e ela dexou todinho e o **bebê foi simbola na casa dela no portão.****

M – Foi?

C – Foi. E aqui ó, vê, o bebezinho foi pocurá e, e, e **foi simbola da casa dela. E ela foi subindo lá em cima da casa dele. E aqui, e aqui, **bebê uso foi simbola da casa dela. O bebezinho foi dumi lá na (nete?) e ela **foi simbola, e ela foi tomá a sopa dele, ela foi simbola tocá de ropa, e ela simbola na cama dela e foi dumi e ela acodô.******

M – Muito bem. Quer contar a outra historinha?

C – Quero contá essa daqui. Ó, ela cumeu tudinho.

M – Ela quem?

C – Aqui ó, bebê uso.

M – Como é o nome dela?

C – É bebê uso.

M – Cachinhos..?

C – **Cachinhos de bebê!**

M – Não, Cachinhos Dourados.

C – Cachinhos Dorado?

M – O que foi que ela fez mesmo? Me conta aí.

C – É, é, Cachinho Dorado, ela **foi simbola, ó a cadera dela, quebô o beço dela. E ela **foi simbola.****

M – Foi?

C – Foi. **E a cadera dela que tava duminu.**

M – Tava dormindo?

C – Foi.

A expressão utilizada pela criança “**É porque eles foru juntá tudinho..**” rompe com o texto da história original, visto que esta expressão não faz parte desta história. Portanto, pode-se dizer que a criança convocou essa expressão para estruturar sua narrativa devido a uma desestruturação e reestruturação da história original. Nesse sentido, vale lembrar que na história original existem as expressões “*Foram dar uma volta...*” e “(Cachinhos Dourados) *Comeu tudo!*” as quais responderiam à pergunta da monitora: “...por que eles não tomaram o mingau?”. No entanto, a criança desfaz essa arrumação original da história, arrumando esses significantes de forma particular.

Mais adiante, a criança insere o significante ‘vovó’ na narrativa, o qual não aparece na história original. Portanto, esta colocação da criança aconteceu após a fala da monitora “Do papai, da mamãe...”, e a criança completa esta fala com “**Da vovó**”. Nesse sentido, a criança pode ter trazido o significante ‘vovó’ devido ao conteúdo de outras histórias da literatura infantil, ou mesmo devido ao seu contexto familiar, completando, papai, mamãe e vovó, por uma relação de contiguidade entre estes. Logo em seguida, observa-se que a criança diz ‘**bebê urso**’, provavelmente por uma repetição da fala do adulto.

Em outro momento, a criança produz a expressão, “**E o bebê uso foi simbola**”, indicando uma reestruturação da história original, visto que existe um trecho que diz que os três ursos “*Foram dar uma volta enquanto o mingau esfriava*”. Porém, vale destacar que a criança refere-se apenas ao ‘bebê urso’, tomando-o como personagem principal. Ainda pode-se levantar a hipótese de que a convocação do “foi simbola”, que aparece durante toda a estruturação desta narrativa, pode ser remetido à narrativa anterior, dos ‘Três Porquinhos’, na qual a criança lançou mão deste significante, de forma repetitiva, para estruturar sua narrativa.

Como na colocação destacada acima, na expressão “É aqui, **o bebê cumeu tudinho** ...”, percebe-se que a criança traz o ‘bebê urso’ como personagem principal que realiza as ações. Assim, ao colocar o ‘bebê urso’ como autor das ações, a criança modifica o conteúdo original da história, pois é ‘Cachinhos Dourados’ quem come todo o mingau do ‘bebê urso’. Nesse sentido, a criança desfaz e refaz a história original, estruturando uma narrativa singular.

A criança continua a colocação descrita acima dizendo “...e **ela dexou todinho**...”. Nesse caso, a criança faz referência a ‘ela’ (Cachinhos Dourados), autora da ação na história original, porém substitui (metaforicamente) ‘comeu tudo’ por ‘deixou tudo’.

Ainda seguindo esta mesma frase da criança, novamente a criança traz o ‘bebê urso’ como autor das ações, visto que completa a frase dizendo “...e **o bebê foi simbola na casa dela no portão**”. No entanto esta fala da criança se distancia bastante da história original, a qual diz: “*Foram dar uma volta enquanto o mingau esfriava. Então, Cachinhos Dourados chegou e, não vendo ninguém na casa, entrou*”. Nesse sentido a colocação da criança ‘...o bebê foi simbola...’ pode ser remetida a ‘*Foram dar uma volta...*’. Porém o fato da criança continuar “...o bebê foi simbola na casa dela no portão”, demonstra que houve uma arrumação particular dos conteúdos da história original, na qual diz-se que ‘ela’ foi na casa do ‘bebê urso’, havendo ainda um *equivoco* em relação ao significante ‘foi embora’, pois pode significar que o ‘bebê urso’ foi embora, saiu para dar uma volta (ação dos ‘Três Ursos’) ou mesmo entrou na casa (ação de ‘Cachinhos Dourados’). A criança insere ainda o significante ‘portão’, talvez devido a uma relação com o significante ‘porta’, que aparece bastante na história original dos ‘Três Porquinhos’.

Tomando como referência o texto da história original, percebe-se que na frase estruturada pela criança “E aqui ó, vê, o bebezinho foi pocurá e, e, **e foi simbola da casa dela**” ocorre novamente uma inversão na ação dos personagens, de acordo com a história original.

Mais adiante, quando a criança estrutura a frase “**E ela foi subindo lá em cima da casa dele**”, percebe-se que há uma substituição do termo ‘*entrou na casa*’, da história original para ‘...foi subindo lá em cima da casa dele...’, talvez por haver uma relação entre os verbos ‘entrar’ e ‘subir’, ou mesmo por uma retomada da história dos ‘Três Porquinhos’, visto que nesta o lobo mau tenta entrar na casa do porquinho subindo na casa dele, o que remete a um cruzamento de cadeias.

Na expressão “...e **ela foi tomá a sopa dele, ela foi simbola tocá de ropa...**” observa-se, inicialmente, que a criança desfaz a expressão ‘comeu mingau’ modificando-a para ‘tomá a sopa’. Neste caso, a criança substitui (metaforicamente) ‘comeu’ por ‘tomar’ e ‘mingau’ por ‘sopa’. Em relação a segunda parte desta frase, percebe-se a criança traz para a estruturação da sua narrativa conteúdos externos como ‘trocar de roupa’, ação que faz parte do seu cotidiano. Porém ela remete esta ação a um personagem da “sua” narrativa.

Considerando o seguinte trecho:

M – Como é o nome dela?

C – **É bebê uso.**

M – Cachinhos..?

C – **Cachinhos de bebê!**

M – Não, Cachinhos Dourados.

Observa-se que as respostas da criança às perguntas da monitora justificam as colocações confusas da criança, no que se refere ao uso de pronomes pessoais, pois remete as ações ora a ‘ele’ e ora a ‘ela’. Nesse sentido, ‘**Cachinhos de bebê**’, expressão criada pela criança, pode ser tratada tanto por ‘ela’ como por ‘ele’, visto que no texto da história original, o significante ‘Cachinhos’ está ligado ao pronome ‘ela’ e o significante ‘bebê’ ao pronome ‘ele’.

Num momento posterior, observa-se que a criança insere na sua narrativa o significante ‘berço’, na expressão “...**quebô o beço dela**”, o que demonstra que esta criança traz, novamente, conteúdos externos ao texto da história para compor sua narrativa, conteúdos estes que provavelmente fazem parte do seu cotidiano, pois ela pode ter substituído (metaforicamente) o significante ‘cama’, que aparece na história original, por ‘berço’, que pode ser o local onde a criança, autora da narrativa, dorme. Portanto, vale lembrar ainda que, apesar de existir o significante ‘cama’ na história original, foi a cadeira do bebê urso que foi quebrada, e não a cama.

Considerando que a criança está sujeita ao próprio funcionamento da língua, observa-se uma *manifestação estranha*, devido ao um jogo de significantes, pois sua colocação “**E a cadeira dela que tava duminu**”, dá a idéia de que um objeto praticou uma ação. Nesse caso, considerando o texto da história original, “*Aí, ela adormeceu*”, percebe-se que a criança substituiu o significante “ela”, referente à Cachinhos Dourados, por ‘a cadeira dela’, e o significante “adormeceu” por ‘tava duminu’.

Narrativa 3: “A Bela e a Fera”

C – O **home foi simbola** na casa dela.

M – Foi? Conta, vai.

C – Conte!

M – Não, abra o livrinho, vamos contar a história?

C – (fica em silêncio)

M – Esse aqui era quem?

C – O papa.//(foi interrompida)

M – O pai de, o pai de Bela né?

C – O papai, o papai.//(foi interrompida)

M – O pai de Bela era o quê?

C – O papai, **o papai noel tá no vo, no vo, no va, no yavalo**.

M – Tá no cavalo?

C – O papa, **o papai noel**..//(foi interrompida)

M – Sei.

C – **Puxa, puxa, puxa!**

M – Apareceu o quê? A Fera foi?

C – Aqui, aqui, aqui!

M – A Bela,

C – **Bela**

M – a Fera,

C – **Fela**

M – e o papai de Bela.

C – **o papai de Bela.**

C – Agola **dumi** aqui ó! Ela acordô, e **foi abi a porta** e ela **foi simbola** e ele foi aqui, aqui na frente. E a **buxa acordô não**..// (foi interrompida)

M – Ele tava o quê? Tava dodoi foi?

C – Foi, **tava dodoi** aqui.

M – Quem foi que curou ele, que curou a Fera?

C – Foi aqui e ele **foi simbola** (fala rapidamente). **O menino**..//(foi interrompida)

M – Ela fez o quê pra salvar a Fera? O que foi que ela fez?

C – **Ela foi simuiu**.

M – Mas ela fez o quê? Ela...

C – **Ela acubriu** e ela **foi simbola**..//(foi interrompida)

M – E o quê mais? Ela o quê?

C – E ela...

M – Olha!

C – E ela deu um beijo.

M – Deu um beijo?

C – Na boca.

M – Foi?

C – E aqui **ele sentô num banco.** //(foi interrompida)

M – Certo, agora mim diz uma coisa, e aqui, depois que ela deu um beijo na boca dele o que foi que aconteceu?

C – É porque. // (foi interrompida)

M – Ele se transformou em quê?

C – **Ela abiu a porta** e ela foi aqui ó, ó Bela, ó Bela.

M – Sei, ele se transformou em quê?

C – Apareceu o bicho. // (foi interrompida)

M – Do monstro ele se transformou em um...? Prin...?

C – **Olha o pé dele sujo.**

M – Num príncipe num foi? Num príncipe lindo num foi?

C – Foi.

M – E depois?

C – E a Bela aqui, aqui

M – A Fera que se transformou em príncipe. // (foi interrompida)

C – A Fela?

M – e aqui é a Bela.

C – Bela?

M – O que foi que aconteceu?

C – Esse...// (foi interrompida)

M – Eles o quê?

C – Esse príncipe **foi simbola. Abiu o portão e apareceu o bicho, apareceu o bicho né?**

M – Deu o beijo?

C – Beijo.

M – Aí depois eles se casaram e viveram muito felizes num foi?

C – Muito felizes, foi.

M – Num foi?

C – Foi.

A criança inicia sua narrativa dizendo “**O home foi simbola...**”, expressão esta que não faz parte do texto da história original, mas que pode ter sido convocada pela criança a partir da própria ilustração do livro, que mostra um homem dando tchau. No entanto, vale destacar que esta expressão “foi simbola” se repete durante a estruturação desta narrativa, o que foi observado também nas outras narrativas estruturadas pela mesma criança.

Durante a estruturação desta narrativa, a criança substitui o termo ‘Pai de Bela’ por ‘Papai Noel’, repetindo esta modificação em dois momentos: “O papai, **o papai noel tá no vo, no vo, no va, no yavalo**” e “O papa, **o papai noel**...”. No entanto, vale lembrar que esta modificação iniciou desde o primeiro momento da atividade, onde a monitora “lia” a história para a criança, e a mesma substituiu ‘Pai’ por ‘Papai’:

M – “... o papai *de Bela se perdeu*...// (foi interrompida)

C – Papai Noel, Papai Noel

M – Papai de Bela!

C – Papai Noel!

M – *...se perdeu na floresta, ao anoitecer.*

C – Papai Noel!

M – Tá certo, escute. *Depois de algum tempo...*”

Nesse sentido, pode-se dizer que a modificação feita pela monitora talvez possa ter suscitado na criança o significante ‘Noel’, como se ‘Papai’ e ‘Noel’ fossem parte de um todo: ‘Papai Noel’.

Ainda com relação a frase estruturada pela criança, “O papai, **o papai noel tá no vo, no vo, no va, no vavalo**”, percebe-se que a criança percorre um caminho até chegar ao significante “vavalo”: “...tá no vo, no vo, no va, no vavalo”, possivelmente ‘cavalo’, o que demonstra o funcionamento retroativo da linguagem, pois o sentido da frase só pode ser desvendado quando a última palavra é dita.

Seguindo a análise desta narrativa, observa-se que a criança faz uso do verbo ‘puxar’, possivelmente, como forma de descrever a ilustração contida no livro, a qual mostra um homem puxando um cavalo. Portanto, assim como na estruturação da narrativa da história dos ‘Três Porquinhos’, ela repete este significante, dando a idéia de um eco: “**Puxa, puxa, puxa!**”

Em outro momento, destacado abaixo, supõe-se que a fala da criança repete a fala do adulto, como um espelhamento:

M – A Bela,

C – **Bela.**

M – a Fera,

C – **Fela**

M – e o papai de Bela.

C – **o papai de Bela.**

Mais adiante, a criança insere o verbo ‘dormir’ e ‘acordar’ na sua narrativa, da seguinte forma: “Agola **dumiu** aqui ó! Ela **acordô**, e **foi abi a porta...**”, os quais não

aparecem no texto da história original. Porém, a criança pode ter inserido nesta narrativa conteúdos de outra narrativa, como a história de ‘Cachinhos Dourados’ onde a personagem dorme e acorda, o que foi narrado pela criança durante a reestruturação que ela fez desta história. Ainda em relação a esta frase, percebe-se que a criança utiliza a expressão “...e foi abi a porta...”, a qual também não aparece no texto da história original. Portanto, pode-se remeter esta colocação a conteúdos de outra história infantil, como ‘Os três Porquinhos’, onde esta expressão se repete: “- *abra esta porta ou derrubarei esta casa com um sopro só!*” e “- *porquinho, abra a porta ou vou assoprar e derrubar tudo*”.

Em outro momento, novamente a criança utiliza o verbo ‘acordar’, porém, desta vez coloca a ‘bruxa’ como agente da ação: “E a buxa acordô não..!”. Nesta expressão, além da criança, possivelmente, trazer conteúdo de outra história para estruturar sua narrativa, ela desfaz a expressão “*Uma bruxa o enfeitiçara até que alguém o amasse de verdade*”, a qual aparece na história original, fragmentando-a e utilizando apenas o significante ‘bruxa’ ao refazer a narrativa. No entanto, observa-se que com a interrupção do adulto, a criança diz ‘**tava dodoi**’, repetindo a produção verbal desse adulto.

A criança utiliza o significante “**O menino..**”, possivelmente para se referir a algum dos personagens masculinos que aparecem na história original, “Fera” ou “Pai de Bela”. No entanto, é provável que a convocação do significante *menino* possa estar relacionada a conteúdos externos, visto que a criança convive com muitos meninos e meninas. Ou mesmo, pode-se dizer que a criança trouxe este significante de outras histórias de literatura infantil, como ‘João e o Pé de Feijão’, por exemplo.

Posteriormente, na expressão “**Ela foi simuiu**”, a criança utiliza um significante criado por ela, visto que este não existe fora desta narrativa. Talvez o “simuiu” possa ter surgido na fala da criança por uma junção (condensação) de significantes de dois termos falados por ela durante a narrativa, ‘simbola’ e ‘dumiu’.

Logo após, a criança utiliza a expressão “Ela **acubriu...**”, possivelmente pelo fato de que na ilustração do livro a Fera/Príncipe está coberto por um pano, enquanto que Bela o abraça, o que remete a descrição da ilustração do livro, o que pode se estender também a expressão “**Olha o pé dele sujo**”.

Diferentemente das expressões analisadas acima, a expressão “...ele **sentô num banco...**” utilizada pela criança não faz parte nem do texto da história original, nem das ilustrações contidas no livro, o que demonstra que a criança se desprende da história narrada pelo adulto, trazendo conteúdos de origem diversa para estruturar sua narrativa. Talvez essa expressão possa ser remetida ao fato da criança ter realizado esta atividade sentado num banco.

Para finalizar a análise desta narrativa, a expressão utilizada e repetida pela criança durante a estruturação da sua narrativa “**abi a porta**”/“**abiu a porta**” é novamente utilizada, porém com uma certa modificação, “**Abiu o portão e apareceu o bicho, apareceu o bicho né?**”, pois desta vez, a criança coloca uma conseqüência para a ação “abrir a porta”, que seria a aparição do ‘bicho’. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança pode ter trazido conteúdos de outras histórias, como a dos “Três Porquinhos”, pois no texto desta o Lobo (‘bicho’) pede para que o porquinho abra a porta.

► CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESTRUTURAÇÃO DE NARRATIVAS PELA CRIANÇA 1

1ª etapa:

A narrativa da criança é marcada por rupturas com o texto da história original, havendo, portanto, uma desestruturação e uma reestruturação desta história, o que deu origem a uma narrativa singular. Observa-se que há uma primeira forma de textualidade nesta narrativa, o que remete ao paralelismo formal, ou seja, a sucessão de cadeias em que uma

estrutura mínima se repete, “foi simbola”. Além deste paralelismo, na narrativa da criança ocorrem vários cruzamentos de cadeias, considerando que a criança insere na sua narrativa conteúdos de origens diversas.

Nesse sentido, a narrativa é marcada por uma heterogeneidade discursiva, devido à forma como a criança liga os significantes, a qual aponta para um funcionamento da língua, mais especificamente para a atuação dos processos metafóricos e metonímicos.

Portanto, como foram observados diversos tipos de rupturas durante o processo de estruturação desta narrativa, observa-se que a fala da criança é marcada, de forma dominante, por indícios da segunda posição.

Além disso, num determinado momento da estruturação da narrativa pela criança, observa-se que ela rompe com a fala do adulto e, imediatamente, volta a aproximar-se do texto da história original, havendo uma reformulação da sua própria fala. Considerando que há uma evidência de que a criança escutou sua própria fala, talvez possa-se falar também num indício da terceira posição.

2ª etapa:

Assim como na 1ª etapa, nas narrativas estruturadas nesta etapa, observa-se uma primeira forma de textualidade, que remete ao paralelismo formal, considerando a sucessão de cadeias em que uma estrutura mínima se repete “foi simbola”. E ainda, durante a estruturação da narrativa 3, observa-se que a criança repete um fragmento da fala do adulto, porém este fragmento ganha outro significado devido à arrumação dos significantes, ou seja, partindo de fragmentos, a criança compõe enunciados não relacionáveis à história, mas provavelmente associados pelo paralelismo formal, onde uma estrutura mínima se repete (Papai de Bela, Papai Noel).

Aparecem cadeias de várias origens, como conteúdos de outras histórias, conteúdo externos e textos evocados a partir das ilustrações do livro que se cruzam com o texto da história original.

Nesse sentido, a forma como a criança liga os significantes aponta para um funcionamento da língua, mais especificamente para os processos metafóricos e metonímicos, o que é um indício da segunda posição.

Vale destacar ainda que, em outros momentos, a criança não rompe com a fala do adulto, havendo uma repetição ou espelhamento desta fala. Essas produções verbais da criança, que remetem a uma não ruptura com a fala do outro, está ligada à primeira posição, indicando, nesse momento uma subordinação à fala do outro, segundo a proposta Sócio-interacionista Estrutural de De Lemos adotada para nortear a análise dos dados.

Criança 2 (3 anos e 6 meses)

1ª etapa (criança com investigadora)

Narrativa 1: “Três Porquinhos”

I – Pronto, quer contar qual pra mim?

C – Essa (pegando o livro dos ‘Três Porquinhos’)

C – **Quera** uma vez três porquinho, **ái a mamãe dando tchau. Aí mamãe/esse é o da casa de palha**, aí ficou pronta, aí chegou o lobo, pá, pá, pá, pá, pá, – abra a porta senão vou derrubá. **Aí derrubô, o porquinho não abiu**. Aí fez uma casa e distuiu, aí os porquinho fez uma casa, aí e **não conseguiu sopá**, **ái saiu voando o bumbum dele**, aí os porquinho ficaram felizes para sempre.

I – Certo, muito bem.

A criança inicia sua narrativa com o termo “**Quera**”, criado por ela própria, que destaca um enunciado insólito. Este termo pode ter surgido na fala da criança por uma flexão do termo “Era”, usado para começar histórias infantis, ou mesmo por uma condensação “que+era” ou “quero+era”.

Seguindo a seqüência da narrativa estruturada pela criança, percebe-se que ela faz a descrição da figura, quando diz “...**á a mamãe dando tchau**”, pois na ilustração do livro realmente aparece a mamãe dando tchau, o que não faz parte do texto da história lida para a criança.

Logo após, a criança estrutura a seguinte frase: “**Ái mamãe/esse é o da casa de palha...**”. Neste caso, possivelmente a criança muda o conteúdo do que iria vir a ser dito, o que a levou a estruturar uma frase marcada pela heterogeneidade, o que demonstra o surgimento do sujeito na fala, devido a evocação e organização idiossincrática dos significantes na estruturação de uma frase. Talvez o fato da frase ter sido estruturada desta forma possa evidenciar que a criança escuta sua própria fala, corrigindo, interrompendo, ou mesmo reformulando sua frase de acordo com o texto original da história.

Considerando o que é possível no curso da fala, no momento em que a criança diz: “**Ái derrubô, o porquinho não abiu**”. Neste caso, pode ter havido uma inversão dos acontecimentos que fazem parte do texto da história original, “*O porquinho não abriu. O lobo soprou e derrubou a casa*”, ou mesmo uma arrumação diferente, a partir da desestruturação e reestruturação de três frases: “*O porquinho não abriu. O lobo soprou e derrubou a casa. O porquinho fugiu*”. Nesse sentido, pode ter havido apenas uma inversão dos acontecimentos, ou mesmo uma reestruturação destas três frases, onde a ação do porquinho na terceira frase ‘fugiu’ foi substituída pela sua ação na primeira frase ‘não abriu a porta’.

Levando em conta o texto da história original, “...*o lobo soprou até cansar...*”, a criança estrutura a seguinte frase: “...**á e não conseguiu sopá...**”. Neste caso, observa-se que,

apesar da colocação da criança não fazer parte da história original, há uma possível relação entre o que foi dito pela criança e o que foi dito pelo adulto durante a leitura da história, pois ‘não conseguir soprar’ e ‘soprar até cansar’ têm haver com não poder soprar.

Na produção verbal “...aí **saiu voando o bumbum dele...**”, possivelmente a criança faz uma descrição da figura contida no livro, na qual o lobo parece sair voando pela chaminé, sentado numa nuvem de fumaça, devido ao fogo da lareira.

2ª etapa (criança com monitora)

Narrativa 2: “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”

C – **Quera** uma vez os tês usinhos, aí foru dá uma **passiada**. Aí uma **panela** do usinho, era bem pequenininho. Aí ela entou, aí ela comeu todinho, aí sentô e quebô a cadera, aí ela durmiu na cama. Aí o usão: - alguém mexeu no meu mingau, aí foi pro quarto, - quebô minha cadera, tá toda quebada. Aí foi, viu, aí **chapeuzinho...**// (foi interrompida)

M – Cachinhos Dourados.

C – **Cachinho Dorado**. Aí os tês/aí ela ficô nervosa, ficô felizes para sempre.

M – Foi?

C – Foi.

Assim como na narrativa analisada anteriormente, novamente a criança inicia sua narrativa com o termo “**Quera**” criado por ela própria. Como já descrito, este termo pode ter surgido na fala da criança por uma flexão do termo “Era”, usado para começar histórias infantis, ou mesmo por uma condensação ‘que+era’ ou ‘quero+era’.

Logo após, a criança modifica a frase “*Foram dar uma volta enquanto o mingau esfriava*”, dita pelo adulto durante a leitura da história original, para “foru dá uma **passiada**”. Neste caso percebe-se que a criança substituiu o termo ‘volta’ por ‘passeada’, o qual pode ter

sido convocado por uma condensação entre os termos ‘passeio+caminhada’, os quais possuem uma relação *metafórica* com o termo ‘volta’.

Na frase seguinte, “Aí uma **panela** do usinho...” a criança substitui o termo ‘tigela’, que aparece no texto da história original, por ‘panela’, talvez por uma relação de contiguidade entre estes significantes ou mesmo pela semelhança na imagem acústica.

Posteriormente, quando a criança fala “Aí foi, viu, aí **chapeuzinho**...//”, é possível que ela tenha trazido conteúdo de outra história infantil para compor sua narrativa, talvez por ter estabelecido uma relação de contiguidade entre os termos ‘cachinhos’ e ‘chapeuzinho’, o que resultou num cruzamento de cadeias. Logo após essa ruptura que a criança faz com o texto da história original, e, portanto, da interrupção do adulto, a criança repete a fala deste outro, dizendo ‘**Cachinho Dorado**’.

Para finalizar a análise desta narrativa, pode-se destacar a frase estruturada pela criança: “Aí os tês/aí ela ficô nervosa...”. Neste caso, percebe-se que a criança começa a frase e dá continuidade a esta mudando o conteúdo do que iria vir a ser dito, o que a levou a estruturar uma frase marcada pela heterogeneidade, o que demonstra o surgimento do sujeito na fala, devido a evocação e organização idiossincrática dos significantes na estruturação da frase. Talvez o fato da frase ter sido estruturada desta forma possa evidenciar que a criança escuta sua própria fala, interrompendo sua fala e reformulando sua frase de acordo com o texto original da história. Ainda em relação a esta produção verbal da criança, possivelmente ela substitui o termo “*Ficou tão assustada*”, existente no texto da história original por “...aí ela ficô nervosa” por uma relação metonímica estabelecida entre ‘ficar assustada’ e ‘ficar nervosa’.

Narrativa 3: “A Bela e a Fera”

C – Da Fera. **Um dia a Bela/foi o pai dela. Aí o cavalo foi/aí foi no cavalo**, aí veio um **monsto**. Aí veio um monsto, aí **ela ficô tão nervosa**, aí o monsto também, aí ela ficô. Aí **um bicho tá monsto**. Aí se **formô em uma buxa**, aí deu um bejo na boca.

M – Ela deu um beijo e ele se transformou em quê?

C – Num, num...// (foi interrompida)

M – Num príncipe.

C – Foi.

M – Aí o que foi que aconteceu? Eles se...?

C – Casou com a **Fela**.

M – Que virou uma...? Princesa

C – **Princesa**.

M – Muito bem.

C – Felizes para sempre.

M – Felizes para sempre. Muito bem.

Logo no início da narrativa, percebe-se que a criança interrompe sua própria fala, quando estrutura a frase: “**Um dia a Bela/foi o pai dela**”, o que pode ser relacionado ao fato da criança escutar sua fala, se corrigindo, ou mesmo reformulando sua frase de acordo com o texto original da história.

Na seqüência, percebe-se que novamente a criança muda repentinamente a estruturação de uma frase: “**Aí o cavalo foi/aí foi no cavalo, aí veio um monsto**”, o que pode estar evidenciando que a criança escuta sua própria fala e se corrige, reformulando sua primeira frase, de acordo com o texto da história original. Com esta fala da criança, observa-se ainda que dependendo da posição dos significantes numa cadeia, o sentido da frase é

modificado. Ainda em relação a esta frase, mais especificamente da última parte, provavelmente, partindo do texto da história original “*Uma Fera assustadora surgiu...*”, a criança modifica-o para “...**veio um monsto**”. Neste caso, é possível que tenha havido uma substituição do termo ‘fera’ pelo termo ‘monstro’ por haver uma relação de contiguidade entre eles, ou mesmo por uma desestruturação e reestruturação dos termos da história original, visto que este significante aparece no final da história: “...*o monstro virou um belo príncipe*”.

Num momento posterior, quando a criança diz “...**ai ela ficô tão nervosa...**”, provavelmente ela traz conteúdos da sua narrativa anterior, visto que esta expressão não aparece no texto da história original, mas sim no texto da narrativa anterior estruturada por esta mesma criança.

Na expressão da criança “**Aí um bicho tá monsto**”, ela pode ter utilizado o termo ‘monstro’ como um adjetivo, ou mesmo, pode ter modificado a expressão que aparece no texto da história original “...*encontrou o monstro quase morto...*”, substituindo ‘monstro’ por ‘bicho’ e ‘morto’ por ‘monsto’.

A partir da desestruturação e reestruturação da história original “...*o monstro virou um belo príncipe. Uma bruxa o enfeitiçara até que alguém o amasse de verdade*” a criança estrutura a seguinte expressão: “**Aí se formô em uma buxa...**”. Nesse sentido, o verbo ‘formar’ pode ter sido convocado na fala da criança pelo significante ‘virar’, em função de uma relação de contiguidade (metonímica) estabelecida. Em relação ao significante ‘bruxa’, que aparece na fala da criança, este realmente aparece no texto da história original, porém não nesta posição, pois no texto original a bruxa havia feito um feitiço, enquanto que a Fera vira um príncipe e não uma bruxa. A criança pode ter estruturado esta expressão ainda por ter convocado conteúdos de outras histórias infantis.

Posteriormente, a resposta da criança “**Fela**” à pergunta da monitora remete ao chamado equívoco da língua, pois não é possível atribuir um sentido único a esta locução

verbal, que pode estar sendo usada para representar o significante ‘Fera’ ou ‘Bela’, considerando que a criança condensou partes destes dois significantes.

Em outro momento, observa-se que a criança repete um enunciado do adulto, quando diz ‘Princesa’, logo após a intervenção deste adulto.

► CONSIDERAÇÕES ACERCA ESTRUTURAÇÃO DE NARRATIVAS PELA CRIANÇA 2

1ª etapa:

Durante a estruturação desta narrativa, a fala da criança é marcada por rupturas com o texto da história original. Nesse sentido, observam-se os processos metafóricos e metonímicos, os quais remetem ao próprio funcionamento da língua, assim como a construção de enunciados insólitos, além do cruzamento de cadeias de várias origens, como textos evocados a partir das ilustrações do livro. Nesse sentido, pode-se dizer que a narrativa da criança é marcada, de forma dominante, por indícios da segunda posição.

Vale destacar ainda que esta criança, durante a estruturação desta narrativa, utiliza o “ai” de forma repetitiva.

Além disso, num determinado momento da estruturação da narrativa pela criança, observa-se que ela rompe com a fala do adulto e, imediatamente, volta a aproximar-se do texto da história original, havendo uma reformulação da sua própria fala, o que pode ser relacionado a um indício da terceira posição.

2ª etapa:

A narrativa da criança é marcada por rupturas com o texto da história original, devido a uma desestruturação e reestruturação desta. Nesse sentido, surgem os processos metafóricos e metonímicos, evidenciados na substituição e na organização dos significantes, os quais estão

associados ao próprio funcionamento da língua, dando origem a enunciados insólitos e heterogêneos, além da convocação de conteúdos que sugerem o cruzamento de cadeias, como conteúdos de outras histórias infantis e conteúdos de outras narrativas da própria criança.

Assim como na 1ª etapa, percebe-se que a criança utiliza o “aí” de forma repetitiva durante a estruturação destas narrativas.

Além destes indícios da segunda posição, em determinados momentos da estruturação das narrativas pela criança, observa-se que ela rompe com a fala do adulto e, imediatamente, volta a aproximar-se do texto da história original, havendo uma reformulação da sua própria fala, o que pode ser relacionado a um indício da terceira posição.

No entanto, além de indícios da terceira e da segunda posição, supõe que existiram também indícios da primeira posição, considerando que a criança repete a fala do adulto em determinados momentos durante a estruturação das narrativas 2 e 3.

Criança 3 (3 anos e 2 meses)

1ª etapa (criança com investigadora)

Narrativa 1: “Três Porquinhos”

I – Como é a historinha?

C – Três porquinho saíram da casa da sua mãe e construiru sua casa. Quano a casa do porquinho ficou pronta e dumiu. – Abe essa pota, senão eu vou sopá e não abiu. Ele sopô. Aí o tercelo porquinho constuiu a sua casa - Abe essa pota, senão eu vou entá. Quano o porquinho não abiu o lobo sopô (pausa), o lobo sopô (pausa) e caiu.

I – Huhum.

C – O tercelo usinho fazeu sua casa (pausa). O tercelo porquinho constuiu sua casa. Quano ficou ponta ele já foi dumi. Viu a chaminé.

(pausa)

C – Cabô.

A forma como a criança estruturou a frase: “Quano a casa do porquinho ficou pronta e dumiu”, não permitiu que este último verbo convocado (dormir) fosse conjugado de forma clara, pois ele surge na fala da criança, aparentemente, “desconectado” do início da frase, pois aparece como uma ação sem sujeito. Talvez a criança tenha combinado a conjugação deste verbo com outro falado por ela antes, “ficou - dumiu”, porém foi a casa que ‘ficou’ pronta e foi o porquinho quem ‘dormiu’. Nesse caso a criança fala uma seqüência de acontecimentos numa mesma frase, conectados apenas pela conjunção “e”, ficando subentendido o pronome “ele”.

Num momento seguinte, a criança refere-se ao segundo porquinho chamando-o de ‘terceiro’, “Aí o tercelo porquinho constuiu a sua casa...”, havendo, portanto, uma substituição de um termo pelo outro, o que pode ter acontecido devido a uma relação (metonímica) de contiguidade estabelecida entre os dois termos.

Considerando o trecho da narrativa em que a criança fala “- Abe essa pota, senão eu vou entá”, vale lembrar que no texto da história original o lobo não diz que vai entrar, mas que vai soprar e derrubar tudo. Portanto, o significante ‘entrar’ pode ter sido convocado na fala da criança por existir, de acordo com o texto da história original, uma relação de contiguidade entre os termos, visto que o lobo iria soprar para entrar.

Posteriormente, vale destacar ainda que as pausas que aparecem durante a estruturação da frase: “Quano o porquinho não abiu o lobo sopô (pausa), o lobo sopô (pausa) e caiu”, sugerem que a criança está ouvindo sua própria fala, pois após a primeira pausa a criança retoma sua narrativa repetindo o que já havia falado e após a segunda pausa, a criança dá continuidade a sua narrativa, falando o próximo acontecimento. Ainda em relação a esta frase, percebe-se que, novamente, a criança estrutura sua frase combinado a conjugação de dois

verbos, o que dá a entender que o lobo foi o autor das ações de soprar e cair, o que não corresponde ao texto original da história, no qual o lobo realmente soprou, mas foi a casa que caiu.

Na frase “O tercelo usinho fazeu sua casa”, a criança substituiu o significante ‘porquinho’, que faz parte da história original, por ‘usinho’. Nesse caso a criança pode ter trazido conteúdo de outra história infantil, fazendo um cruzamento de cadeias, por ter estabelecido uma relação metafórica entre estes significantes. Ainda nesta frase, percebe-se que surge na fala da criança um erro de ordem estritamente lingüística, visto que o “fazeu” falado pela criança corresponde à conjugações verbais como ‘comeu’, ‘escondeu’, ‘bateu’, etc.

Finalizando esta análise, na frase “Quano ficou ponta ele já foi dumi” a criança se refere ao terceiro porquinho, porém repete para este a ação do primeiro porquinho, e não a do terceiro, o que evidencia uma desestruturação do texto da história original.

Narrativa 2: “João e o Pé de Feijão”

I – Como é essa historinha?

C – Uma mãe disse: - toque sua vaaaca, toque sua vaca, acabô o dinhero e também a comidaaaa. Quano tocô, devia tocá sua vaca... Quano tocô aí (incompreensível) **um, uma meni.., uma mãe jogô** na rua (pausa). **Uma folha/nasceu uma a..** (incompreensível)

I – O quê? Não escutei.

C – Uma árve.

I – Huhum.

C – Quano o menino veio aqui (pausa), **uma menina** que sai daqui, esse é o **meu catelo**. Já contei e acabô.

Logo no início da narrativa, a forma como a criança produz a conjugação do verbo ‘trocar’ na frase, “Uma mãe disse: - **toque** sua vaaaca, **toque** sua vaca, acabô o dinhero e também a comidaaaa. Quano **tocô**, devia **tocá** sua vaca... Quano **tocô**...”, só pode ser compreendida devido à relação deste significante com o significante ‘vaca’, ou seja, devido a relação de valor entre os significantes combinados numa mesma frase. Nesse sentido, os significantes ‘toque’, ‘tocô’ e ‘tocá’ que surgem na fala da criança, se considerados fora desta cadeia de significantes, poderiam ser interpretados como conjugações do verbo ‘tocar’.

Em relação ao trecho da narrativa em que a criança fala, “**um, uma meni.., uma mãe...**”, percebe-se que a criança se corrige durante a estruturação desta frase, interrompendo sua própria fala e reformulando-a.

Observando o momento da narrativa destacado abaixo:

C - ...**Uma folha/nasceu uma a..** (incompreensível)

I – O quê? Não escutei.

C – Uma **árve**.

Neste caso, inicialmente a criança convoca o significante ‘folha’, e logo após se corrige convocando o significante ‘árve’, provavelmente ‘árvore’. Nesse sentido, o significante ‘árve’ só é entendido como ‘árvore’ devido a relação deste com os demais significantes da frase. Porém, nesse caso pode-se falar ainda que o significante folha pode ter sido convocado na fala da criança por uma relação *metonímica* de contiguidade entre os termos ‘folha’ e ‘árvore’ (relação parte/todo).

Já no final da narrativa, a criança estrutura a seguinte frase: “Quano o menino veio aqui (pausa), **uma menina** que sai daqui, esse é o **meu catelo**”. Nesse caso, considerando o texto original da história “*De repente, uma mulher enorme surgiu de dentro do castelo*”, observa-se que a criança rompe com este texto, visto que fala-se em uma ‘mulher’ e não em uma ‘menina’. Portanto, este significante pode ter sido convocado por uma relação de

contiguidade entre os termos ‘mulher’ e ‘menina’, considerando ainda um possível cruzamento de cadeias, ou seja, de conteúdos de outras histórias infantis, ou mesmo de conteúdos externos. Ainda em relação a esta frase, é possível que a criança tenha se colocado como parte integrante da história, quando fala ‘**meu catelo**’, visto que não há esta expressão no texto original da história. Nesse sentido, ela rompe com este texto durante a estruturação da sua narrativa.

2ª etapa (criança com monitora)

Narrativa 3: “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”

M – Vamos contar agora essa historinha? (pegando o livro de ‘Cachinhos Dourados e os Três Ursos’).

C – Vamo.

M – Quem foi que entrou na casa dos três ursinhos?

C – Cachinho Dorado.

M – O que foi que Cachinhos Dourados fez? O que foi que ela fez?

C – Comeu mingau.

M – Comeu o mingau de quem?

C – Do uso.

M – Do papai ou da mamãe ou do ursinho?

C – Do usinho.

M – Do ursinho bebê? Foi mesmo? E ela tomou o mingau todinho?

C – Tava.

M – Tava quente ou tava bonzinho? Tava gostoso o mingau?

C – Tava.

M – Hum. E agora, depois que ela tomou o mingau ela fez o quê?

C – **Dumiu.**

M – Não.

C – Sentô.

M – Sentou aonde?

C – Na cadeira do...

M – Do papai?

C – Na cadeira do usinho.

M – Do bebê ursinho foi?

C – Foi.

M – E o que foi que aconteceu com a cadeira do bebê ursinho?

C – Quebô.

M – Ela quebrou a cadeira? E depois que ela quebrou a cadeira ela foi pra onde?

C – **Dumiu.**

M – Ela deitou primeiro, qual foi a cama que ela deitou? Na cama de...?

C – Do uso.

M – Papai urso num foi? E depois ela deitou na cama de quem?

C – **Do mini.., do bebê.**

M – E ela dormiu?

C – Não.

M – Dormiu? (mudando a entonação)

C – Dumiu.

M – E quando ela acordou, o que foi que aconteceu?

C – (fica em silêncio)

M – Ela viu os três ursinhos e o que foi que ela fez?

C – **Tomô.**

M – Correu num foi? Fugiu da casa assustada, num foi isso?

C – Foi.

Considerando dois momentos da narrativa, destacados abaixo:

“M – Comeu o mingau de quem?

C – Do uso”

“M – Ela deitou primeiro, qual foi a cama que ela deitou? Na cama de...?”

C – Do uso”

Observa-se que a resposta da criança às perguntas da monitora abre espaço para diversos sentidos, o que evidência o chamado equívoco da língua, pois o significante ‘urso’ pode estar significando ‘papai urso’, ‘mamãe ursa’ ou mesmo ‘bebê urso’.

Em outros dois momentos da narrativa, é possível observar que a criança estrutura sua narrativa numa ‘ordem’ diferente dos acontecimentos do texto original da história, o que marca a desestruturação e reestruturação desta história pela criança. Como ilustrado abaixo:

“M – Hum. E agora, depois que ela tomou o mingau ela fez o quê?

C – Dumiu

M – Não?”

“M – Ela quebrou a cadeira? E depois que ela quebrou a cadeira ela foi pra onde?

C – Dumiu

M – Ela deitou primeiro, qual foi a cama que ela deitou? Na cama de...?”

Posteriormente, a criança tenta, novamente, estruturar sua narrativa numa ‘ordem’ diferente do texto original da história, porém desta vez o significante falado pela criança pode ter sido convocado a partir da pergunta da monitora, a qual pode ter suscitado na criança a situação em que Cachinhos Dourados viu o mingau e comeu, o que remete ainda a uma substituição do termo ‘comeu’ por ‘tomou’, como descrito abaixo:

“M – Ela viu os três ursinhos e o que foi que foi que ela fez?”

C – **Tomô.**

M – Correu num foi? Fugiu da casa assustada, num foi isso?”

Observa-se ainda nesta narrativa que a criança se corrige durante a estruturação da frase, “**Do mini., do bebê**”, o que sugere que ela escuta sua própria fala. Nesse caso, inicialmente a criança faz menção de convocar o significante ‘menino’, o qual pode ter surgido na sua fala por esta trazer conteúdos de outras histórias infantis para compor sua narrativa, ou mesmo por uma relação entre os significantes ‘bebê’ e ‘menino’, visto que os dois servem para se referir à crianças.

Narrativa 4: “A Bela e a Fera”

M – Agora me conta, como é essa história da Bela e a Fera? Me explica como é que tu entendeu?

C – (fica em silêncio)

M – O que é que o pai de Bela era?

C – (fica em silêncio)

M – Comerciante né?

C – É.

M – Aí o que foi que aconteceu? Ele foi pra floresta e se perdeu num foi?

C – Foi.

M – Aí o que foi que ele encontrou na floresta?

C – (fica em silêncio)

M – A ..?

C – (fica em silêncio)

M – A Fera num foi?

C – Foi.

M – E depois que ele encontrou a Fera, pra onde foi que a Fera levou o pai de Bela? Levou ele para o...?

C – O...

M – castelo, num foi?

C – Foi.

M – E depois, o que foi que aconteceu? Ele foi avisar a filha e a filha mandou a Fera soltar ele e a Bela ficou presa com a Fera, num foi?

C – **Eles viveru muito, num foi?**

M – Foi. Como foi que se transformou aqui, me conta o que foi que aconteceu?

C – Bejou na boca

M – E o que foi que aconteceu quando ela beijou na boca?

C – Acodô.

M – Acordou? E ele num era um monstro né, ele se transformou em quê?

C – **Num mon/num rapaz.**

M – Feio ou bonito?

C – Bonito.

M – Muito bonito. Aí o que foi que aconteceu, ele se..?

C – Casou.

M – Se casou num foi? A Bela linda com um vestido rosa e o príncipe, que era aquela Fera horrorosa ficou lindo, num foi?

C – Foi.

Na frase estruturada pela criança “**Eles viveru muito, num foi?**”, observa-se que ela traz a expressão “viveram felizes para sempre”, a qual não aparece no texto original desta história, mas que pode ter sido convocada pela criança por esta trazer conteúdos de outras

histórias infantis para compor sua narrativa. Porém, a criança além de convocar, modifica esta expressão substituindo o ‘viveram felizes para sempre’ por ‘viveram muito’, provavelmente por ter estabelecido uma relação entre o ‘para sempre’ e o ‘muito’.

Ainda em relação a esta frase da criança destacada acima, percebe-se que ela repete um enunciado do outro, pois depois do adulto falar quatro vezes ‘...num foi?’, a criança também utiliza esta expressão para compor sua narrativa.

Em outro momento da narrativa, quando a criança estrutura a frase, “**Num mon/num rapaz**”, observa-se que ela se corrige durante a estruturação desta frase, o que demonstra que ela escuta sua própria fala. Em relação à convocação dos significantes, a criança faz menção de falar ‘monstro’, provavelmente pelo fato deste significante realmente aparecer no texto da história original, porém não nesta posição, visto que é o mostro que se transforma e não algo que se transforma em monstro. Já em relação ao significante ‘rapaz’ falado pela criança este substituiu o significante ‘belo príncipe’ que aparece na texto da história original, esta substituição pode ter acontecido devido a uma relação entre os significantes, visto que os dois representam um ‘humano’.

► CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESTRUTURAÇÃO DE NARRATIVAS PELA CRIANÇA 3

1ª etapa:

A criança rompe com o texto da história original, convocando e combinando os significantes de forma que torna-se visível o próprio funcionamento da língua, ou seja, os processos metafóricos e metonímicos, pois observa-se cruzamentos de cadeias, produção de erros de ordem estritamente lingüística, assim como uma estruturação diferente da seqüência de acontecimentos da história.

Ainda como uma forma de ruptura com o texto da história original, durante a estruturação da narrativa 2, foi possível observar que a criança se coloca como parte integrante da história.

No entanto, apesar das rupturas com o texto da história original terem sido marcantes durante a estruturação destas narrativas, em determinados momentos observa-se que a criança rompe com este texto e, imediatamente, volta a aproximar-se deste, havendo uma reformulação da sua própria fala, assim como frases estruturadas com pausas, o que pode ser relacionado a um indício da terceira posição.

2ª etapa:

A narrativa 3 é marcada por rupturas com o texto da história original, que acontecem devido aos processos metafóricos e metonímicos, surgindo, portanto o chamado *equivoco* da língua, ou seja, uma palavra que admite múltiplos sentidos, a estruturação singular da seqüência de acontecimentos, assim como o cruzamento de cadeias.

Apesar das rupturas que a criança faz com o texto da história original, em determinados momentos ela se corrige durante a estruturação de uma frase, voltando a aproximar-se deste texto. Nesse sentido, além dos indícios da segunda posição, percebe-se ainda na fala da criança indícios da terceira posição.

Durante a estruturação da narrativa 4, em princípio a criança rompe com o texto original, fazendo um cruzamento de cadeias, trazendo conteúdos de outras histórias infantis. Em outro momento, a criança, apesar de romper com o texto original, ela tenta reformular sua frase, interrompendo sua própria fala durante a estruturação desta frase. Ainda na mesma narrativa, em determinado momento a criança repete claramente um fragmento da fala do 'outro', não rompendo com esta fala. Nesse sentido, nesta narrativa da criança aparecem indícios das três posições.

Criança 4 (3 anos e 7 meses)

1ª etapa (criança com investigadora)

Narrativa 1: “Três Porquinhos”

C – **Era uma vez, e não abiu**, o lobo assopô, assopô, foi pá outa casa de ávoli, derrubô. Veio pá outa casa, **tá novinho** (apontando para o porquinho) e **foi pá outa casa e levô o fogo na bunda** e ficô felize para sempi.

Logo no início da narrativa, “**Era uma vez, e não abiu...**” observa-se que a criança estrutura sua frase numa seqüência diferente da seqüência do texto da história original, pois deixa de narrar o início da história, juntando o ‘Era uma vez’ com um acontecimento que aparece posteriormente na história original. Nesse caso, a criança pode ter estruturado sua frase desta forma pelo fato de que, para ela, a história deveria ter início a partir daquele momento, o que sugere a colocação subjetiva da criança na linguagem.

Ainda na primeira frase da narrativa, a criança substitui a expressão “...casa com galhos de árvore” por “...**casa de ávoli...**”, provavelmente por ter sido estabelecida uma relação de contiguidade entre os termos ‘galhos de árvore’ e ‘árvore’, ou mesmo por uma desestruturação e reestruturação que a criança faz dessa expressão, pois na história original eram os ‘galhos’ que eram de árvore e não a ‘casa’ que era de árvore, e surge na fala da criança uma estruturação diferente, onde o significante ‘galhos’ não aparece e ela aproxima os significantes ‘casa’ e ‘árvore’.

Considerando que o termo “**tá novinho**” não aparece no texto da história original, talvez este tenha sido convocado devido a ilustração do livro, visto que aparece o porquinho bem pequenininho, como forma de ilustrar que ele está distante, enquanto que o lobo aparece na mesma ilustração bem grande, como se estivesse mais próximo. Portanto, a criança pode ter utilizado o termo ‘novinho’ para expressar que o porquinho está pequeno.

Continuando a análise da narrativa estruturada pela criança, pode-se destacar a produção verbal: “...e **foi pá outa casa e levô o fogo na bunda e ficô felize para sempi**”. Neste caso, em princípio percebe-se que ela já está se referindo a uma quarta casa, o que rompe com o texto da história original, no qual existem apenas três casas. E, em relação a expressão “...**levô o fogo na bunda...**”, a qual na faz parte do texto da história original, é provável que a criança a tenha convocado com base na ilustração do livro, estruturando esta expressão e a combinando com os demais significantes da sua narrativa.

Narrativa 2: “João e o Pé de Feijão”

C – Era uma vez a mãe **tinha** uma casa velha e **tinha João do pé de feijão**. Venda nossa vaquinha, venda nossa vaquinha. Aí **encontô um ovo de oro, mas era um velho bem de oro**. Mas ele (pausa) **constuiu o pé de feijão bem gigante. Aí a mulé gigante pegô ele, aí ele ficô pequeno e subiu pela nuvem**. Aí um dia ele escondeu, ele escondeu num **amário**. Aí um dia ele **tava atás do relógio do gigante, o gigante ia quase pegando ele e ficaru felizes para sempi, ficaru felizes para sempi**.

Considerando a primeira frase da narrativa, “Era uma vez a mãe **tinha** uma casa velha e **tinha João do pé de feijão**”, observa-se que numa mesma frase, o significante ‘tinha’ pode estar assumindo significados diferentes, devido a sua posição em relação aos demais significantes que estruturam a frase. Em relação a expressão “...a mãe **tinha** uma casa...”, o ‘tinha’ assume o significado de ‘possuía’, enquanto que em relação a expressão “...e **tinha** João do pé de **feijão**”, o significante tinha assume o significado de ‘existia’.

Ainda em relação a frase destacada acima, observa-se que a criança modifica “João e o Pé de Feijão” para “João **do** pé de **feijão**”, esta substituição da conjunção ‘e’ pela preposição ‘do’ modifica o sentido da expressão, pois na primeira expressão há uma junção de dois

termos diferentes (João/Pé de Feijão), enquanto que na segunda expressão o termo João aparece vinculando ao Pé de feijão. Nesse sentido a criança pode ter modificado esta expressão como uma forma de particularizar o João do qual ela está se referindo.

Dando continuidade a análise desta narrativa, destaca-se a segunda frase estruturada pela criança “Aí **encontô um ovo de oro, mas era um velho bem de oro**”. Esta colocação da criança pode ser interpretada de várias formas. Talvez a criança tenha se corrigido durante a estruturação da frase, pois em princípio diz que encontrou um ovo de ouro, modificando logo depois o termo ‘ovo’ por ‘velho’. Em relação à convocação do termo ‘ovo de oro’, este realmente aparece no texto da história original, pois existia uma galinha que colocava ‘ovos de ouro’, ou seja, o que era encontrado não era um ‘ovo de ouro’, mas sim uma galinha que colocava esses ovos. Porém, de acordo com a seqüência da história original, esta galinha só aparece na história num momento posterior, pois é antes disso que João encontra um homem, o qual pode ter sido chamado pela criança de ‘velho’, talvez pela descrição da figura, visto que na ilustração aparece um homem de cabelos brancos. Nesse sentido, a seqüência dos acontecimentos aparecem numa ordem diferente, estruturada particularmente pela criança. Além disso, a criança caracteriza o ‘velho’ como sendo ‘um velho bem de oro’, estendendo ao ‘velho’ a mesma característica do ovo ‘de ouro’. No entanto, considerando que a criança estava narrando a cena em que João encontrou um homem que o convenceu a trocar a vaquinha por sementes de feijão, talvez a criança possa ter convocado o significante ‘ovo’ para se referir às sementes, e portanto, este significante pode ter convocado o ‘de ouro’, combinando-os por uma relação de contiguidade entre eles, de acordo com o contexto da história original.

Na expressão, “Mas ele (pausa) **constuiu o pé de feijão bem gigante**”, a criança convoca o verbo ‘construir’ talvez por ter trazido conteúdos da história dos ‘Três Porquinhos’ para compor sua narrativa.

Em relação ao significante ‘gigante’, observa-se que além dele realmente aparecer no texto da história original, ele assume posições diferentes na narrativa da criança: “...**pé de feijão bem gigante**”; “Aí a **mulé gigante**...”; “Aí um dia ele tava atás do relógio do **gigante**, o **gigante** ia quase pegando ele...”. Primeiramente, a criança se refere ao Pé de Feijão como sendo ‘bem gigante’, e depois a ‘mulé gigante’, usando, portanto, o significante ‘gigante’ como em adjetivo. No entanto, este mesmo significante ‘gigante’ corresponde a um personagem da história, de acordo com o texto original, personagem este que a criança, posteriormente, utiliza este significante para se referir a ele. Portanto, pode-se falar novamente do próprio funcionamento da língua, considerando que um significante assume um significado de acordo com sua posição em relação aos demais. Nesse sentido, percebe-se que um mesmo significante pode adquirir significações diferentes dependendo da sua posição na cadeia de significantes, ou seja, a repetição de um mesmo significante produz um sentido diferente daquele produzido no momento anterior.

Para finalizar esta análise, na frase estruturada pela criança: “Aí a **mulé gigante** pegô **ele**, **aí ele** ficô **pequeno e subiu pela nuvem**”, percebe-se, inicialmente uma inversão na seqüência dos acontecimentos, se comparados ao texto da história original, – no qual primeiro João sobe e depois é que a mulher pega ele – o que evidencia uma narrativa estruturada de forma particular pela criança. Também de acordo com a história original, João não subiu pela nuvem, mas pelo Pé de Feijão, o qual ia até o céu. Nesse sentido, o significante ‘nuvem’ pode ter sido convocado na fala da criança pelo fato de que na história original, João subiu e encontrou um castelo nas nuvens. Percebe-se ainda que a criança descreve ilustrações do livro, visto que ela fala ‘mulé gigante’ e ‘ele ficô pequeno’, expressão que não fazem parte do texto da história original, mas que a figura do livro retrata.

2ª etapa (criança com monitora)

Narrativa 3: “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”

M – Pronto, começa a contar aí pra tia.

C – Era uma vez tês usinhos. Papai uso era bem gande, e a mamãe uso era o quê?

M – Um pouco menor.

C – **Um pouco menó**. Bebê uso era pequenininho. Ela pepalô o mingau, foi sair. Aí chegô o Cachinho Dolado. Ela comeu tudinho.

M – O mingau de quem?

C – **Do usinho bebê** .

M – E depois, o que foi que aconteceu?

C – Sentô na cadela do bebê.

M – Aí o que foi que aconteceu?

C – Durmiu.

M – Quebrou tudinho.

C – Aí **quebô tudinho**. Aí Cachinho Dolado correu.

M – Foi? Certo, muito bem. Quer contar essa agora?

Em dois momentos da narrativa, percebe-se que a criança repete a expressão falada pelo adulto, como destacado abaixo:

“M – Um pouco menor.

C – **Um pouco menó**”.

“M – Quebrou tudinho.

C – Aí **quebô tudinho**”

Em outro momento, quando a criança diz “Do ursinho bebê”, observa-se que ela inverte a ordem dos significantes, visto que na história original aparece a expressão ‘bebê urso’. Além de inverter, a criança modifica este termo, possivelmente para diferenciá-lo, pois traz o diminutivo do termo ‘urso’, o que já evidencia que ela está se referindo ao ‘bebê urso’, porém ainda junta ao significante ‘ursinho’ o significante ‘bebê’.

Narrativa 4: “A Bela e a Fera”

M – Vai, começa a contar.

C – A casa dele?

M – É, esse aí é o pai de Bela.

C – Pai de Bela?

M – É.

C – Como é o nome dele?

M – Não disse o nome dele não, disse que é o pai de Bela, um comerciante, o pai de Bela.

Conta aí. Era uma vez....? Vai.

C – Era uma vez pai de Bela que se perdeu na floresta, viu aqui o palácio, aí, aí o monsto. Aí vai se casá, o monsto tava, tava quase morrendo, virô um píncipe a Fera e casô.

M – Acabou a história?

C – Cabô.

Tomando como referência o texto da história original, a criança estrutura sua narrativa de forma bastante resumida, seguindo a seqüência de acontecimentos original, porém combinando-as de forma que omitiu vários trechos.

► CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESTRUTURAÇÃO DE NARRATIVAS PELA CRIANÇA 4

1ª etapa:

Durante a estruturação destas narrativas pela criança destacam-se as rupturas com o texto da história original, as quais estão ligadas ao próprio funcionamento da língua, ou seja, aos processos metafóricos e metonímicos. Nesse sentido, a criança organiza de forma singular a seqüência de acontecimentos, cruza cadeias de origens diversas, como textos desencadeados a partir das ilustrações do livro e conteúdos de outras histórias infantis. Portanto, surgem na fala da criança indícios da segunda posição.

2ª etapa:

Durante a estruturação da narrativa 3, a criança rompe com o texto da história original, visto que faz uma modificação num termo que aparece neste texto, fazendo uma combinação entre os significantes de forma singular. Além desta combinação entre significantes, a criança estrutura a seqüência de acontecimentos de forma singular, na narrativa 4, chegando a omitir vários trechos desta história, o que remete a um indício da segunda posição.

Além disso, nas duas narrativas estruturadas por esta criança, nesta segunda etapa, observa-se que ela repete enunciados do adulto de forma imediata, não rompendo com esta fala, o que é um indício da primeira posição.

Criança 5 (2 anos e 10 meses)

1ª etapa (criança com investigadora)

Narrativa 1: “Três Porquinhos”

C – Os três porquinho vieru da casa de sua mãe e o lobo mau queria sopá a casa dos três porquinho e aí o lobo mau sopô bem longe e **a casa não era de palha, era forte**. Saiu o fogo todo, aí felizes para sempe.

Considerando que no texto da história original existe a expressão “...*três porquinhos que saíram da casa da sua mãe*”, percebe-se que logo no início da narrativa, a criança substitui o termo ‘saíram’ por ‘vieru’, o que pode ter acontecido por uma relação de contiguidade estabelecida entre os termos, pois quem ‘vem’ de algum lugar ‘saiu’ deste lugar.

Ainda na mesma frase, a criança utiliza o termo ‘**bem longe**’ para compor sua narrativa, o qual não faz parte do texto da história original. No entanto, este significante que surge na fala da criança assume outra significação, de acordo com sua posição na cadeia de significantes. Nesse sentido, este significante pode ter sido utilizado pela criança com o significado do termo ‘bem forte’, o qual também não existe no texto da história original, mas pode ter sido convocado na fala da criança por uma descrição da figura. De acordo com esta suposição, possivelmente, a criança estabelece uma relação entre os termos ‘bem forte’ e ‘bem longe’.

Considerando a frase estruturada pela criança, “Os três porquinho vieru da casa de sua mãe e o lobo mau queria sopá a casa dos três porquinho e aí o lobo mau sopô bem longe e **a casa não era de palha, era forte**”, vale destacar que o significante ‘forte’ não aparece no texto da história original, tendo sido utilizado pela criança, provavelmente, para se referir a casa de tijolos. Nesse sentido, a criança pode ter utilizado o significante ‘forte’ por uma relação estabelecida com o significante ‘tijolo’. Ainda em relação a este caso, percebe-se que a criança estrutura o final desta frase trazendo primeiro uma negação, ou seja, dizendo de que a casa não é feita, e só depois tenta identificar a casa por uma qualificação.

Narrativa 2: “João e o Pé de Feijão”

C – Era uma vez pé de feijão. A mãe **dele se aborrecido** e a **vaca tá aqui na cozinha**, e a vaca, e **a vaca se aborreceu**, e o **menino, pé de feijão, e o pé de feijão** tava aqui no céu.

I – Huhum.

C – E o, e o **rei, e o bicho** saiu e aquela, e esse, e aí a galinha butandu **tijovos** e a galinha no céu, felizes para sempe, ponto.

Considerando a frase estruturada pela criança, “A mãe **dele se aborrecido** e a **vaca tá aqui na cozinha**, e a vaca, e **a vaca se aborreceu**, e o **menino, pé de feijão, e o pé de feijão** tava aqui no céu”, inicialmente, a criança parece utilizar o significante ‘pé de feijão’ para substituir o significante ‘João’, visto que utiliza o pronome ‘**dele**’ no momento da narrativa em que havia se referido apenas ao ‘pé de feijão’ como personagem integrante da história. Logo após, considerando o texto da história original, “*Quando a mãe de João viu as sementes, ficou furiosa*”, provavelmente, surge na fala da criança o termo ‘**se aborrecido**’ substituindo o termo ‘ficou furiosa’ por uma relação metafórica estabelecida entre os termos.

Em relação a expressão “...**a vaca tá aqui na cozinha**...”, é possível que a criança tenha utilizado a descrição da ilustração do livro como forma de estruturar sua narrativa.

Ainda na mesma frase, a criança utiliza novamente o termo ‘**se aborreceu**’. Porém, desta vez a criança estrutura sua expressão colocando a ‘vaca’ como sujeito da ação e não mais a ‘mãe’, como acontece no texto da história original e também no início da sua própria frase, havendo, portanto uma substituição do significante ‘mãe’ por ‘vaca’.

Finalizando a análise desta frase, percebe-se que a criança estrutura-a fazendo referência aos personagens, portanto de forma pouco clara, pois ela inicia falando ‘**o menino**’ e depois muda para ‘**pé de feijão**’. Nesse caso, considerando que a criança repete o significante ‘pé de feijão’, percebe-se que este assume significados diferentes devido a sua

posição na cadeia de significantes, pois inicialmente este parece está sendo convocado na fala da criança para se referir ao menino, e depois este significante parece ser utilizado para se referir ao significado dado a ele no texto da história. Vale observar ainda que a gravura do livro pode ter levado a criança a estruturar esta frase, visto que ilustra tanto o menino como o pé de feijão no céu.

Com relação a estruturação de outra frase, percebe-se que a criança substitui o significante ‘gigante’ pelos significantes ‘rei’ e ‘bicho’, dizendo: “E o, e o **rei, e o bicho** saiu...”, o que pode ter acontecido pelo fato da criança trazer conteúdos de outras histórias infantis para compor sua narrativa.

Mais adiante, ainda nesta frase, a criança condensa os significantes ‘tijolos’ e ‘ovos’ criando um significante composto ‘**tijovos**’. Nesse caso, a criança pode ter convocado o significante ‘tijolos’ tanto por uma relação de contiguidade entre os termos ‘tijolo’ e ‘ouro’, considerando que os dois referem-se à materiais fortes e resistentes, e/ou por ter trazido conteúdo de outra história infantil, mais especificamente da história dos ‘Três Porquinhos’, onde há uma casa de tijolos.

Narrativa 3: “Três Porquinhos”

C – Era uma vez três poquinhos tava **saindo** da casa da sua mãe. Os três poquinhos, e o lobo mau entava aqui, e o lobo mau **discontuia a casa dele, do poquinho**. E o lobo mau discontuia a casa dele, discontuia o lobo mau. O lobo mau correu também, porque os três poquinho correu. E o poquinho ficou aqui, e a **casa não era forte e era de tijolo**. Essa era de tijolo, essa casa forte que **tem o fogo bem grande**, felizes para sempe.

Tomando como referência a primeira narrativa da criança, visto que ela narrou duas vezes a história dos “Três Porquinhos”, percebe-se que nesta a criança se corrige quando diz

que “...três poquinhos tava saindo da casa da sua mãe...”, enquanto que na primeira ela diz “Os três porquinho vieru da casa de sua mãe...”.

Logo após, a criança substitui o termo ‘derrubou’ por ‘...**discontuia a casa dele, do poquinho**’, possivelmente por uma relação estabelecida pela criança entre o termo existente na história original e o termo criado por ela própria. Vale destacar ainda que, tanto o significante ‘discontuia’ como a casa de quem o lobo mau ‘discontuia’, só são compreendidos quando a última palavra da cadeia é falada, o que remete à função retroativa da linguagem. Esta fala da criança, que indica de quem ela está falando, quando expressa o significante ‘dele’, pode está ligada a uma possível escuta da sua própria fala, considerando que se este último significante da frase não fosse falado, o significante ‘dele’ poderia ser atribuído tanto ao porquinho como ao lobo.

Em relação a produção verbal da criança “...e a **casa não era forte e era de tijolo**”, vale destacar que o significante ‘forte’, já utilizado pela criança durante a estruturação de outra narrativa, não aparece no texto da história original. Porém, neste caso, percebe-se a convivência de sentidos opostos numa mesma frase, ou seja, idéias contrárias na mesma frase. Vale destacar que na narrativa estruturada anteriormente por esta criança, ela fala uma expressão semelhante ‘a casa não era de palha, era forte’, neste caso, percebe-se que há uma repetição da estrutura, porém os significantes foram substituídos ‘não era de palha’ por ‘não era forte’ e ‘era forte’ por ‘era de tijolo’.

Para a estruturação desta narrativa, provavelmente, a criança utiliza ainda a descrição da ilustração do livro, quando diz “...**tem o fogo bem grande**...”

2ª etapa (criança com monitora)

Narrativa 4: “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”

M – Você não sabe contar? Eu contei essa historinha aqui, essa historinha foi de quê? O que é isso aqui?

C – Usinhos.

M – Então, como foi a história? Cachinhos o quê?

C – Dorados.

M – E o quê?

C – E usinhos.

M – E os três ursinhos, num foi? Pronto. E aqui, o que foi que aconteceu?

C – **O prato do pai tava quente**.

M – O prato do pai o quê?

C – Tava quente.

M – Tava quente? Sim. E o pratinho da mãe tava o quê?

C – Tava quente.

M – Frio, num foi?

C – Foi.

M – E o quê mais que aconteceu?

C – Comeu o **prato** do ...// (foi interrompida)

M – Fala mais alto. Comeu o quê?

C – O **mingau** do **pequeno uso**.

M – O mingau do pequeno urso foi? Quem foi que comeu o mingau do pequeno uso?

C – (mostra no livro, pois dá para ouvir sua mão batendo)

M – Como é o nome dela?

C – Cachinho Dorados.

M – Sim. E depois?

C – Quebrou a cadera dele.

M – Quebrou a cadeira de quem?

C – De **pequeno uso**.

M – Pequeno urso. Bebê urso, né?

C – É.

M – Certo, e depois?

C – Dormiu na cama de **bebê uso**.

M – Ela dormiu na cama de bebê urso foi?

C – Cachinho Dorados.

M – Foi? E aí, o que foi que aconteceu aí?

C – Cachinho Dorados comeu o mingau dele.

M – Os ursos voltaram e...? O Cachinhos Dourados fez o quê?

C – Dormiu na cama, dormiu na cama dele, e quebôsse, ele chorô só porque Cachinho Dorados quebrou a cadeira dele.

M – Foi?

C – Cachinho Dorados dormiu na cama dele do **pequeno uso bebê**. E **ficô correndo, correndo, correndo**.

De acordo com o texto da história original, era o mingau que estava na tigela que estava quente. Sendo assim, percebe-se que a criança substitui o conteúdo pelo continente por estabelecer uma relação metonímica entre estes termos, quando diz “**O prato do pai tava quente**” e “Comeu o **prato** do ...//”. Porém, além disso, a criança substitui o significante que representa o continente, substituindo ‘tigela’ por ‘prato’, por uma relação de similitude estabelecida entre os termos.

Em outro momento, quando a criança fala “**O mingau do pequeno uso**”, percebe-se que ela modifica sua fala, corrigindo-a de acordo com o texto da história original, visto que

utiliza o significante ‘mingau’ para substituir o significante ‘prato’, o qual estava sendo utilizado até então para significar ‘mingau’.

Ainda em relação a esta frase e também em outro momento da narrativa, observa-se que a criança utiliza a expressão ‘**pequeno uso**’ substituindo a expressão ‘bebê urso’ que aparece no texto da história original. Nesse caso, percebe-se que a criança substitui o significante ‘bebê’ por ‘pequeno’, provavelmente por estabelecer uma relação de similitude entre estes, ou mesmo devido a uma reestruturação de uma frase da história original: “...e o *bebê urso era bem pequenininho*”.

Considerando o seguinte momento da narrativa:

“M – Sim. E depois?

C – Quebou a cadeira dele.

M – Quebrou a cadeira de quem?

C – De **pequeno uso**”

Percebe-se que a criança responde à pergunta da monitora de forma imprecisa, pois o significante ‘dele’ utilizado por ela abre a possibilidade de mais de um significado.

Posteriormente, a criança corrige sua fala, passando a falar “**bebê uso**” o que corresponde ao texto da história original, porém, provavelmente, não por ouvir sua própria fala, mas devido à intervenção anterior da monitora, o que evidencia uma repetição da fala do adulto pela criança.

No entanto, apesar da criança ter corrigido sua fala num determinado momento, como descrito acima, posteriormente a criança faz uma nova combinação de significantes para se referir ao ‘bebê urso’, passando a chamá-lo de “**pequeno uso bebê**”, o que evidencia que apesar da fala do adulto ter tido efeito imediato sobre a fala da criança, esta fala singular torna a surgir. Neste caso, o fragmento da fala do adulto trazido na fala da criança é modificado, o que marca a presença do sujeito na fala.

Finalizando a análise desta narrativa, pode-se destacar a forma como a criança termina sua narrativa: “E **ficô correndo, correndo, correndo**”. Neste caso, observa-se que a criança repete o mesmo significante dando a idéia de um eco, o que pode ter acontecido pelo fato da criança tentar retratar, através do uso da linguagem, uma ação contínua.

Narrativa 5: “A Bela e a Fera”

M – Era uma vez...? Conta.

C – E esse cavalo aqui?

M – Esse cavalo aí era o cavalo de quem?

C – Do pai.

M – Do pai de quem? De Bela né? Vai conta pra mim.

C – O cavalo, o cavalo tava (incompreensível, voz muito baixa)

M – Ele fez o quê? Ele achou uma rosa, aí o monstro apareceu, aí o que foi que aconteceu?

Trocou, Bela veio... Conta a história.

C – Então (incompreensível, voz muito baixa)

M – Alto.

C – Ham?

M – Conta a história alto.

C – Eu num sei não.

M – O que foi que aconteceu aqui?

C – **Morreu.**

M – Não, ele está dodoi, num é? Quase morrendo. E aqui? O que foi que ela fez?

C – Ela bejou.

M – Ela beijou ele? E ele se transformou em quê?

C – Num príncipe.

M – Num príncipe? E depois?

C – (fica em silêncio)

M – Eles se casaram foi? E foram muito...?

C – Muito feliz.

M – Muito bem.

Como se pode apreender, nessa narrativa a criança rompe com o texto da história original “...encontrou o monstro quase morto...” substituindo o ‘*quase morto*’ por ‘**Morreu**’.

► CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESTRUTURAÇÃO DE NARRATIVAS PELA CRIANÇA 5

1ª etapa:

Durante a estruturação destas narrativas ocorrem rupturas com o texto da história original, como cruzamento de cadeias, com textos desencadeados a partir de ilustrações do livro, conteúdos de outras histórias infantis, assim como conteúdos de outra narrativa da própria criança. Nesse sentido, a criança convoca significantes que não fazem parte do texto da história original, mas que apresentam relações de semelhança ou contiguidade com significantes deste texto, ou seja, estes significantes surgem devido ao próprio funcionamento da língua, mais especificamente devido aos processos metafóricos e metonímicos.

No entanto, comparando a narrativa 3 da criança com sua narrativa 1, visto que foi a mesma história, percebe-se que a criança corrige sua fala, aproximando-a do texto original da história, e ainda que ela parece escutar sua própria fala, considerado uma tentativa de reformulação de uma frase. Nesse sentido, pode-se falar que, apesar de romper com a história original, a criança tenta aproximar-se desta, o que está ligado à indícios da terceira posição.

Portanto, apesar deste provável indício da terceira posição, estas narrativas são marcada pelo próprio funcionamento da língua, sendo caracterizadas de forma dominante por indícios da segunda posição.

2ª etapa:

Observa-se na narrativa 4 da criança indícios do funcionamento da linguagem, mais especificamente a atuação dos processos metafóricos e metonímicos, como a convocação de significantes que não aparecem no texto da história original, a combinação singular de significantes, o chamado *equivoco* da língua, assim como o jogo entre significantes. Estas rupturas caracterizam a segunda posição.

Apesar destas rupturas com o texto da história original, observa-se, ainda em relação à narrativa 4, que a criança corrige sua própria fala em dois momentos da narrativa, porém, no primeiro caso percebe-se que a criança reformula sua própria fala, e no segundo caso, a fala da criança é corrigida devido a intervenção do outro, o que pode ser caracterizado, nos dois casos, como indícios da terceira posição. No entanto, posteriormente, a criança repete novamente este mesmo enunciado do outro, só que desta vez com modificações, havendo um deslocamento da terceira para a segunda posição. Pois, num primeiro momento, a fala do outro é ouvida e gera efeito na fala da criança, e, num momento posterior, a fala da criança parece tornar-se impermeável a intervenção do outro.

Nesse sentido, durante a estruturação desta narrativa, observa-se um grande movimento na estrutura lingüística, e portanto, indícios de mais de uma posição.

No entanto, durante a estruturação da narrativa 5, a criança participa de forma mínima da estruturação da “sua” narrativa. Neste caso, a criança parece estruturar esta narrativa descrevendo ilustrações do livro para responder às perguntas feitas pela monitora ou mesmo completando a fala desta. Apenas num determinado momento, a criança rompe com o texto da

história original devido a atuação dos processos metafóricos e metonímicos, o que remete ao próprio funcionamento da língua, o que é característico da segunda posição.

Criança 6 (3 anos e 6 meses)

1ª etapa (criança com investigadora)

Narrativa 1: “João e o Pé de Feijão”

C – Era uma vez **Pé de Feijão tava com um carrinho brincando com a mãe dele** e ele tava com fome, **aí a vaquinha comeu o mato**, aí tava sem dinheiro, num foi?

I – Huhum.

C – Aí ele jogô o **feijão bem fora** da janela. Aí tem um **feijão** na mão do home. **Encontou uma vaca com o home**. Ele, **ele vai cair**, num é?

I – Não sei, é?

C – Aí ele vai **subir até direto**. Aí, uma mulher com... num sei.

I – Hum?

C – Num sei.

I – Mas você não estava contando pra mim? Conta vai.

C – Era uma vez um... não sei falar, num sei desse menino.

I – Fala como tu achar que é.

C – Uma criança desse com uma galinha e esse, a hapa e a galinha, e o gigante indo atrás dele, aí ele tá **decendo, decendo, decendo, decendo**. E ficô tudo feliz pra sempre, a galinha **tá com um ovo de tijolo**, é? Aí ficô com isso, pronto.

Considerando a primeira frase estruturada pela criança “Era uma vez **Pé de Feijão tava com um carrinho brincando com a mãe dele** e ele tava com fome, **aí a vaquinha comeu o**

mato...”, percebe-se de início que a criança substitui o significante ‘João’ por ‘Pé de Feijão’, visto que atribui ação à este no decorrer da frase. Isto pode ter acontecido por uma relação de contiguidade entre os termos ou mesmo por uma semelhança de imagem acústica. Ainda em relação a esta frase, quando a criança diz “...**com um carrinho brincando com a mãe dele...**” e “...**á a vaquinha comeu mato...**”, é possível que ela tenha recorrido à descrição da ilustração do livro como forma de estruturar sua narrativa.

Em dois momentos da narrativa, percebe-se que a criança abrevia o termo ‘sementes de feijão’ por ‘**feijão**’, possivelmente por ter estabelecido uma relação de contiguidade (metonímica) entre os termos, considerando que ‘feijão’ representa o tipo da semente da qual está se falando.

De acordo com o texto da história original foi a ‘mãe’ de ‘João’ quem “Jogou tudo pela janela” e não ‘ele’, como narra a criança, “Á ele jogô o **feijão bem fora** da janela”. Isso demonstra que ela faz uma nova estruturação da história original. Em relação a expressão pouco comum utilizada pela criança “**bem fora**”, e que não aparece no texto da história original, talvez a criança tenha combinado esses termos por relações estabelecidas entre significantes. Primeiramente, a criança pode ter relacionado o “Jogou tudo pela janela” com “jogar fora” e, em relação à convocação do significante ‘bem’, isto pode ter acontecido devido a conteúdos presentes na expressão que aparece no texto da história original “...numa cabana bem longe da cidade”.

Em outro momento, quando a criança diz “**Encontou uma vaca com o home**”, observa-se que ela modifica o texto da história original, no qual João “...*encontrou um homem...*” e não ‘uma vaca’. No entanto, isto pode ter acontecido pelo fato de que, na história original, João encontrou um homem no momento em que estava com a vaca. Nesse sentido, a partir da desestruturação e reestruturação da história original, a criança estruturou esta frase

que representa uma situação inexistente no texto da história original, mas possível na narrativa da criança.

Dando continuidade a narrativa estruturada pela criança, pode-se dizer que provavelmente a criança substituiu a expressão que aparece no texto da história original “Decidiu subir...” por “...**ele vai cair**...”, talvez por ter estabelecido uma relação de contiguidade entre os termos ‘subir’ e ‘cair’, considerando que a expressão: ‘Se subir vai cair’, pode fazer parte do cotidiano da criança. No entanto, este enunciado da criança pode estar ligado ainda a uma ordem singular dos significantes, considerando que no final da história existe a expressão: “...*João cortou o tronco, que caiu com um estrondo*”. Nesse sentido, a criança pode ter convocado este significante ‘cair’ combinando-o em outra parte da sua narrativa.

Posteriormente, a criança utiliza a expressão “...**subir até direto**”, a qual pode ter surgido na fala da criança para substituir a expressão da história original “*Decidiu subir pelo pé de feijão até chegar à copá*”.

Na expressão “...**áí ele tá decendo, decendo, decendo, decendo**”, a criança repete o mesmo significante dando a idéia de um eco, o que pode ter acontecido pelo fato da criança tentar retratar, através do uso da linguagem, uma ação contínua. É importante observar ainda que este significante utilizado na fala da criança não faz parte do texto da história original, mas pode ter sido convocado pela ilustração que aparece no livro.

Para finalizar, pode-se destacar a frase “E ficô tudo feliz pra sempre, a galinha **tá com um ovo de tijolo, é?**”, na qual a criança utiliza a expressão ‘**tá com**’ modificando o texto da história original “...*a galinha põe ovos de ouro*...”. Nesse caso, talvez a criança tenha convocado esta expressão devido a utilização desta em momento anterior da sua narrativa, como: ‘...tava com um carrinho...’, ‘...tava com fome...’, ‘tava sem dinheiro...’. Ainda em relação a esta frase, observa-se que a criança substituiu o significante ‘ouro’ por ‘**tijolo**’, o que

pode ter acontecido tanto por uma relação de contiguidade entre os termos ‘tijolo’ e ‘ouro’, considerando que os dois referem-se à materiais fortes e resistentes, e/ou por ter trazido conteúdo de outra história infantil, mais especificamente da história dos ‘Três Porquinhos’, onde há uma casa de tijolos.

Narrativa 2: “Três Porquinhos”

C – (pega o livro e já começa a contar) Era uma vez três porquinho **com uma mãezinha dando tchau**. Aí fez uma casinha de **ti, palha que era fraca, com uma porta que não abre**: - abre a porta senão, senão vai soprá. Aí soprô todinho, todinho, todinho. Aí fez uma **casa de madeira que é de árvore né?**

I – Huhum.

C – Vai soprá, aí soprô bem muito. **Aí fez uma casa de... essa casa é... de tijolo, era?**

I – Era de quê?

C – É de, é de tijolo essa.

I – Huhum.

C – Aí **tava bem forte**, tava uma fumaça, **era um amarelo e um vermelho**. Aí **tem só o azul**.

I – Hum?

C – **Tem só o azul desse**. Aí **tem o azul também, tem o vermelho, azul e o amarelo, e abriu a porta**. (se referindo a cor das roupas dos porquinhos).

I – Hum?

C – **Abriu a porta**, pronto.

Logo no início da narrativa, quando a criança diz “Era uma vez três porquinho **com uma mãezinha dando tchau**”, percebe-se que ela recorre à descrição da ilustração do livro como forma de estruturar sua narrativa, visto que realmente aparece a mãe dando tchau.

Na frase “Aí fez uma casinha de **ti, palha que era fraca...**”, observa-se que a criança se corrige durante a estruturação desta. Vale destacar ainda que o significante ‘fraca’ não aparece no texto da história original, tendo sido utilizado pela criança, provavelmente, para qualificar a casa de palha. Nesse sentido, a criança pode ter utilizado o significante ‘fraca’ por uma relação de contiguidade estabelecida com o significante ‘palha’.

Dando continuidade a esta frase, a criança diz “...**com uma porta que não abre...**”, modificando o texto da história original, visto que atribui à porta a característica de não abrir, portanto na história original foi o porquinho quem não abriu a porta e não a porta que não abre.

Como também foi observado na narrativa anterior, a criança diz “Aí soprô **todinho, todinho, todinho...**”, repetindo o mesmo significante dando a idéia de um eco. Vale destacar ainda que o significante ‘todinho’ pode ter sido convocado na fala da criança devido a expressão existente na história original “...*you assoprar e derrubar tudo*”.

Logo após a criança diz “Aí fez uma **casa de madeira que é de árvore né?**”. Nesse caso, considerando que o significante ‘madeira’ não aparece no texto da história original, mas sim “*galhos de árvore*”, a criança pode ter convocado este significante devido a uma relação estabelecida entre este e o significante ‘galhos’.

Em outro momento, observa-se que a criança constrói uma frase marcada por intervalos, “Aí fez **uma casa de... essa casa é... de tijolo**, era?”, o que sugere que ela está escutando sua própria fala.

Considerando a frase estruturada pela criança “Aí **tava bem forte**, tava uma fumaça, **era um amarelo e um vermelho. Aí tem só o azul**”, vale destacar que o significante ‘forte’

não aparece no texto da história original, porém este pode ter sido convocado pela criança, provavelmente, para se referir a casa de tijolos, devido a uma relação de contiguidade estabelecida entre estes significantes. Ainda em relação ao início deste frase, percebe-se que a criança convoca o significante ‘bem’, o qual também foi utilizado pela criança durante a estruturação da narrativa anterior (“Aí ele jogô o fejão bem fora da janela”).

Ainda em relação a frase destacada acima, observa-se que quando a criança se refere a nomes de cores, é provável que ela tenha recorrido à descrição da ilustração do livro como forma de estruturar sua narrativa, considerando que ela estava se referindo à cor das roupas dos porquinhos. Vale destacar que a criança utiliza esta forma de estruturar sua narrativa também em outro momento “**Tem só o azul desse. Aí tem o azul também, tem o vermelho, azul e o amarelo, e abriu a porta**”.

No entanto, a frase destacada acima, além de ilustrar o que já foi descrito, observa-se que tanto nesta frase, como no final da narrativa, a criança convoca a expressão “**Abriu a porta**”. Provavelmente a criança traz esta expressão para estruturar sua narrativa, e portanto para finalizá-la, devido à descrição da última ilustração do livro.

2ª etapa (criança com monitora)

Narrativa 3: “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”

C – Era uma vez **dois uso** que entrava...//(foi interrompida)

M – Três ursos!

C – Foi **três uso**.

M – Hum.

C – Aí entrava, era... Cachinho Dorado, num foi?

M – Foi.

C – Aí **derramô** a **papa**, aí comeu todinho do bebê uso, num foi?

M – Foi.

C – **Aí tava dei, deitada aqui na cadeira do, do bem graaandre.** Aí foi pra cadeira da mãe usa, **era bem gordinha**, num foi?

M – Foi.

C – Aí sentô na cadera do bebê uso, aí quebrô. Aí dormiu nesse, nesse, aí dormiu nesse, foi?

M – Foi, essa cama aqui era de quem?

C – Do bebê uso.

M – Certo.

C – **Dois, é... três uso**, aí o bebê uso que falava: - Quem comeu essa **papa**? Foi?

M – Foi.

C – Era Cachinho Dorado. Aí **o home** disse: - Pronto, aqui comeu. Aí **o home** disse: o, o Cachinho Dorado não comeu a da mamãe, e **do seu uso, é..., Cachinho Dorado não comeu a papa do, é... papai, é... uso**. Aí sentô nessa que era **bão grandão**, aí sentô... de qual? Dessa?

M – Da mamãe usa, aí era bem o quê? Larga, né?

C – É.

M – Aí depois sentou aonde?

C – Nessa daqui (batendo no livro para mostrar), aí quebrô, aí tá chorando.

M – Pronto. E aqui?

C – Tá dormindo na cama de bebê uso, né?

M – É.

C – Aí acordô, **tá rindo e tá triste o dele**.

M – Acordou assustada, num foi?

C – Foi.

M – Por que ela viu o quê?

C – Três uso.

M – Foi?

C – Foi. Aí terminô.

Logo no início da narrativa “Era uma vez **dois uso** que entrava...//” percebe-se que a criança rompe com o texto da história original, no qual são três ursos. Além disso, apesar da frase não ter sido completada, é possível observar que a criança diz que foram os ursos que entraram, enquanto que na história original é Cachinhos Dourados quem entra na casa dos ursos.

Num momento posterior, a criança corrige sua fala, de acordo com o texto da história original, porém, não por ouvir sua própria fala, mas devido à intervenção anterior da monitora, havendo uma repetição dessa fala:

C – Era uma vez **dois uso** que entrava...//(foi interrompida)

M – Três ursos!

C – Foi **três uso**.

Considerando a frase estruturada pela criança “Aí derramô a **papa**, aí comeu todinho do bebê uso, num foi?”, em princípio, quando a criança diz ‘derramô’, percebe-se que ela recorre à descrição da ilustração do livro como forma de estruturar sua narrativa, visto que aparece mingau derramado na mesa. E, quando a criança diz ‘**papa**’, percebe-se que a criança substitui o significante ‘mingau’, que aparece no texto da história original, por ‘papa’, possivelmente por estabelecer uma relação similitude (metafórica) entre os termos, o que também aparece em outro momento da narrativa, quando a criança diz “- Quem comeu essa **papa**?”.
papa?”.

Com relação a frase “Aí **tava dei, deitada aqui na cadeira do, do bem graaandre**”, observa-se que a expressão estruturada pela criança não deixa claro entre quais significantes foram estabelecidas relações, visto que, neste caso, a criança pode ter estabelecido uma

relação de contiguidade entre ‘sentar’ e ‘deitar’ ou mesmo entre ‘cama’ e ‘cadeira’. Nesse sentido não é possível saber qual dos termos foi substituído, considerando que todos estes termos aparecem no texto da história original. Ainda em relação a esta frase, observa-se que a criança utiliza o significante ‘bem graaande’, provavelmente para se referir ao ‘papai urso’, considerando que no texto da história original aparece a expressão “*Papai urso era grandão*”.

Destacando a expressão utilizada pela criança “...**era bem gordinha**...”, de acordo com uma primeira hipótese, a criança pode ter substituído a expressão “*Achou macia demais*”, a qual aparece no texto da história original. Nesse caso, possivelmente a criança substituiu o significante ‘macia’ por ‘gordinha’ por uma relação de contiguidade estabelecida entre estes significantes. No entanto, considerando que no texto da história original a expressão citada acima era referente à cama, e que a criança estava se referindo à cadeira na sua narrativa, uma outra hipótese para analisar esta fala da criança consiste na suposição de que esta possa ter substituído a expressão ‘*muito larga*’, que aparece no texto da história original relacionado à cadeira, por ‘...bem gordinha’. Nesse caso, a criança teria substituído o significante ‘larga’ por ‘gordinha’, também por uma relação de contiguidade entre os termos.

Posteriormente, quando a criança diz “**Dois, é... três uso...**”, observa-se que ela estrutura sua frase com uma pausa, interrompendo e corrigindo sua fala, o que sugere que ela escuta sua própria fala.

A criança convoca o significante ‘homem’ para se referir ao ‘papai urso’, quando diz, em dois momentos da narrativa, “**Aí o home disse:...**”. Isso pode ter ocorrido talvez por estabelecer uma relação de contiguidade entre estes significantes, ou seja, o significante ‘papai’ pode ter suscitado na fala da criança o significante ‘homem’, visto que o ‘papai’ é um ‘homem’.

No entanto, a criança não faz uso apenas deste significante “**home**” para se referir ao ‘papai urso’, pois em outro momento, quando a criança diz “...e **do seu uso, é..., Cachinho**

Dorado não comeu a papa do, é... papai, é... uso”, observa-se que ela estrutura sua frase pausadamente e se corrigindo, visto que no início da frase refere-se ao ‘papai urso’ por ‘home’, depois por ‘seu urso’ e só no final da frase que ela fala ‘papai, é...uso’.

Considerando a frase “Aí sentô nessa que era **bão grandão**...”, observa-se que no início a criança diz ‘sentô’, o que remete ao fato dela ter utilizado esta expressão para se referir a uma cadeira, porém, no texto da história original aparece “*Era muito alta*” e “*Era muito larga*”, em relação à cadeira do papai e da mamãe urso, respectivamente. Nesse sentido, a criança pode ter substituído alguma destas expressões por ‘**bão grandão**’, por ter convocado alguma expressão que aparece na história original, como “*Papai urso era grandão*” ou “*...tigela de mingau grandona*”.

Para finalizar a análise desta narrativa, vale destacar a frase “Aí acordô, **tá rindo e tá triste o dele**”, visto que, provavelmente, a criança recorre à ilustração do livro, no qual aparece Cachinhos Dourados sorrindo na última ilustração e o bebê urso chorando numa ilustração anterior.

Narrativa 4: “A Bela e a Fera”

C – **É a do príncipe.**

M – É a Bela e a Fera.

C – É a Bela e a Fera. **O vô/ o pai da princesa tá de cavalo, aí pela viagem, tem um cavalo é... qual? Essa cor?**

M – Marrom.

C – **É laranja.**

M – Laranja, certo.

C – Aí tem um cavalo **laranja** também com **essa coisa, pata quebrada, quebrada**. Aí, aqui, ó aqui.

M – A Fera.

C – A Fera. Aí tem a Fera, aí tem outa Fera. O príncipe, aí virou um príncipe.

M – Por que ele virou um príncipe?

C – Porque...// (foi interrompida)

M – Ela fez o quê?

C – (fica um silêncio)

M – Deu um...? deu um...?

C – Beijo. Aí a **princesa** e o príncipe.

M – Mas o que foi que aconteceu? Eles se...?

C – Casô.

M – Aí foram muito...?

C – Pra sempre.

M – Muito felizes para sempre, muito bem.

Logo no início da narrativa, observa-se que a criança identifica a história pelo fim e não pelo título, quando diz “**É a do príncipe**”, enquanto que o título original é “A Bela e a Fera”.

Considerando a frase estruturada pela criança “**O vô/ o pai da princesa...**”, observa-se de início que a criança se corrige, interrompendo sua fala, o que sugere que ela está ouvindo sua própria fala. No entanto, o fato da criança convocar o significante ‘vô’ pode ter acontecido devido a uma relação de contiguidade estabelecida entre ‘avô’ e ‘pai’, ou mesmo por uma descrição da ilustração do livro, visto que aparece um senhor com cabelos brancos. Ainda em relação a esta frase e ao trecho da narrativa em que a criança fala “Aí a **princesa** e o príncipe”, considerando o texto da história original, o significante ‘princesa’ não aparece em nenhum momento. Nesse sentido, a criança pode ter convocado este significante pelo fato de

que no final da história a Fera vira um príncipe e se casa com Bela. Sendo assim, a criança substitui o significante ‘Bela’ por ‘princesa’, possivelmente por estabelecer uma relação de contiguidade com ‘príncipe’.

Em determinados momentos da narrativa, percebe-se ainda que a criança recorre à descrição da ilustração do livro como forma de estruturar sua narrativa, como nos casos destacados abaixo:

“C – ...é... qual? Essa cor?”

M – Marrom.

C – **É laranja.**

M – Laranja, certo.

C – Aí tem um cavalo **laranja** também com **essa coisa, pata quebrada, quebrada**”

Nesta última fala da criança, é provável que ela tenha recorrido novamente à descrição da ilustração do livro, visto que o cavalo aparece com a pata levantada.

▶ CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESTRUTURAÇÃO DE NARRATIVAS PELA CRIANÇA 6

1ª etapa:

Durante a estruturação destas narrativas, a fala da criança é marcada por cruzamentos de cadeias, com textos desencadeados a partir de ilustrações do livro, conteúdos externos e conteúdos de outras histórias infantis, assim como pelo jogo entre significantes. A criança convoca significantes que aparecem no texto da história original, porém numa ordem diferente, o que caracteriza uma convocação e combinação singular de significantes.

Nesse sentido, percebe-se que a fala da criança é marcada por rupturas com o texto da história original, mais especificamente pelo próprio funcionamento da língua, sendo caracterizada por indícios da segunda posição.

Apenas em relação à narrativa 2, talvez possa-se falar ainda em indícios da terceira posição, considerando que em determinados momentos a criança escuta sua própria fala, pois durante a estruturação de determinadas frases, ela interrompe sua própria fala e estrutura uma frase marcada por pausas.

2ª etapa:

Considerando as rupturas que a fala da criança faz em relação ao texto da história original, observa-se o cruzamento de cadeias com textos desencadeados a partir de ilustrações do livro, a convocação de significantes que não fazem parte do texto, mas que apresentam uma relação de contiguidade com os significantes deste texto, assim como a convocação de significantes que fazem parte do texto original, porém combinados de outra forma. Nesse sentido, estas narrativas estruturadas pela criança são marcadas por vários indícios da segunda posição.

Vale destacar ainda que durante a estruturação da narrativa 3, a criança repete várias vezes a expressão ‘num foi?’, o que pode ser observado como sendo uma estrutura mínima que se repete, vinculada ao chamado paralelismo formal.

Além deste indícios da segunda posição, na narrativa 3 aparece ainda indício da primeira posição, pois num determinado momento a fala da criança é interrompida pelo outro, o que leva a criança a repetir a fala desse outro.

No entanto, em outros momentos a criança parece escutar sua própria fala, estruturando frases marcadas por pausa, reformulações e interrupções da sua própria fala, o que remete à indícios da terceira posição.

Durante a estruturação da narrativa 4, surge também na fala da criança um indício da terceira posição, considerando que a criança interrompe sua própria fala, se corrigindo durante a estruturação de uma frase.

Criança 7 (3 anos e 7 meses)

1ª etapa (criança com investigadora)

Narrativa 1: “João e o Pé de Feijão”

C – Era uma vez feijão e um pé de feijão. Acabô a comida, **é igual a de João Marcelo da creche.**

I – Huhum.

C – **Feijão de pé.** (pausa) **Feijão, pé de feijão subiu por aqui,** ó os meninos no parque (se referindo ao barulho que seus colegas faziam no parque).

I – Conta essa historinha pra mim que depois eu te levo lá no parque.

C – Pegô ele, botô no armário, aí o gigante duminu e felizes para sempre.

A criança inicia sua narrativa dizendo: “**Era uma vez feijão e um pé de feijão”, ou seja, substituindo o significante ‘João’ por ‘feijão’, talvez por uma aproximação sonora entre estes significantes.**

Em outro momento, quando a criança insere na sua narrativa o seguinte trecho: “...**é igual a de João Marcelo da creche**”, observa-se que ela relaciona o conteúdo da história original com conteúdos externos do seu dia-a-dia. Nesse sentido, talvez a criança tenha atribuído outro significado ao significante ‘João’, o que pode justificar o fato dela não fazer uso deste durante a estruturação da sua narrativa.

Seguindo a análise desta narrativa, é relevante destacar a seguinte produção verbal da criança: “**Feijão de pé.** (pausa) **Feijão, pé de feijão subiu por aqui...**”. Nesse caso, logo no início, observa-se que a criança inverte a arrumação da expressão, modificando a expressão da história original ‘Pé de Feijão’ para ‘Feijão de pé’, o que evidencia a desestruturação e reestruturação da narrativa pela criança. Além disso, é possível observar ainda que a criança

modifica sua fala durante a estruturação da frase, pois inicia falando '**Feijão de pé**', depois '**Feijão**' e só depois '**pé de feijão**'. No entanto, é provável que estes significantes tenham sido utilizados pela criança como forma de substituir o significante 'João'.

2ª etapa (criança com monitora)

Narrativa 2: “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”

M – Começa. Segura aí . Conta aí, bem bonito. Como é que começa uma história? Faz assim ó, 'Era uma vez....' , vai.

C – (fica em silêncio)

M – Conta, não tenha vergonha não, só tem eu e você aqui só. Começa aqui ó, ó faz assim, 'Era uma vez... três o quê?'

C – Três, três usinho.

M – E o quem mais? Cachinhos...?

C – Dorados.

M – Pronto. Aí a mamãe fez o quê? Conta a história que eu já me esqueci, conta aí. A mamãe fez o quê, a mamãe?

C – Ele comeu meu mingau.

M – Fez três mingau? Fez três pratos de mingau, num foi? Como era o prato do papai urso?

C – (fica em silêncio)

M – Como era? Bem grande né? E o prato da mamãe urso?

C – (fica em silêncio)

M – Menor. E o prato do bebê urso?

C – (fica em silêncio)

M – Bem pequenininho num foi? Aí depois que fez o mingau eles não tomaram o mingau, por quê? Tava o quê?

C – Esfiando.

M – Esfriando, tava muito quente, num foi? Aí eles foram o quê? Foram dá uma voltinha.

Quem chegou na sala da casa?

C – (provavelmente aponta para a ilustração no livro)

M – E fez o quê? Ela experimentou logo isso aqui. De quem foi isso aqui?

C – Papai..//(foi interrompida)

M – Urso. Aí tava o quê?

C – (fica em silêncio)

M – Quente, num foi? E a da mamãe urso tava...?

C – (fica em silêncio)

M – Fria. Aí ela comeu a de quem?

C – Usinho pequenininho.

M – Ela comeu o mingau do bebê...?

C – **Pequenininho**.

M – Pequenininho, do bebê urso. E depois ela fez o quê? Ela sentou na cadeira de...?

C – Papai uso.

M – Aí era o quê? Bem...?

C – **Graaande**.

M – Bem alta. Aí sentou na cadeira da mamãe urso, era o quê?

C – (fica em silêncio)

M – Bem larga né? E depois ela sentou aonde?

C – Na cadeira do **bebezinho**

M – Aí o que foi que aconteceu?

C – Quebrou, caiu.

M – Quebrou, foi? Aí depois ela foi pra onde?

C – Pum.

M – Ela deitou logo na cama de quem?

C – De.. do **bebezinho**.

M – Do papai urso. Aí era o quê? Era muito...?

C – Dura.

M – Duura. Aí a da mamãe urso, ela deitou era muito...?

C – (fica em silêncio)

M – Macia.

C – Macia.

M – Aí ela foi pra onde depois? Deitou em qual cama?

C – (fica em silêncio)

M – Do bebê urso, num foi? Aí ela fez o quê?

C – Dumiu.

M – Durmiu. O que foi que aconteceu? Os ursos voltaram de onde?

C – (fica em silêncio)

M – Voltaram do passeio, num foi isso? Aí eles voltaram com fome e queriam comer o quê?

C – Mingauzinho.

M – O mingau. Aí o que foi que aconteceu? Ele disse: - Mexeram no meu mingau. E ela comeu o mingau de quem?

C – Do **bichinho**.

M – Do bebezinho né? Muito bem. E aqui?

C – **Fechô**.

M – Eles foram pra cadeira, chegando na cadeira, o que foi que aconteceu? Papai urso disse o quê?

C – Num sei.

M – Sentaram na minha cadeira. Aí depois a mamãe urso: - Sentaram na minha cadeira. Aí o bebê urso disse: - Sentaram na minha cadeira e quebraram. Num foi isso?

C – (fica em silêncio)

M – Aí foram para o quarto descansar, aí quando chegaram no quarto o que foi que aconteceu?

C – (fica em silêncio)

M – Encontraram ela dormindo, na cama de quem?

C – Do **bichinho**.

M – Ham?

C – Do **bichinho**.

M – Na cama do bebezinho urso. Aí os ursos chegaram, o que foi que aconteceu?

C – Num sei.

M – Aí quando Cachinhos Dourados acordou, o que foi que ela fez?

C – (fica em silêncio)

M – Hein?

C – Num sei.

M – Cachinhos Dourados saiu assustada correndo, com medo dos três ursos, num foi isso?

C – (fica em silêncio)

Considerando o seguinte trecho da narrativa:

“M – Fria. Aí ela comeu a de quem?

C – **Usinho pequenininho**.

M – Ela comeu o mingau do bebê...?

C – **Pequenininho**”

Nesse caso, a criança pode ter convocado este significante ‘pequeninho’ no lugar de ‘bebê’ devido a uma reestruturação de uma frase da história original: “...e o bebê urso era bem pequenininho”.

Em outro momento da narrativa, observa-se que a criança rompe com o texto da história original substituindo a expressão ‘bem alta’ por ‘graaande’, como destacado abaixo:

“M – Aí era o quê? Bem...?”

C – Graaande”.

Isto pode ter acontecido por uma relação de contiguidade estabelecida entre estes termos ou mesmo por uma convocação de um significante que aparece em outra parte do texto da história original: “*Papai urso era grandão*”.

Percebe-se que a criança utiliza o significante “**bebezinho**” duas vezes durante a estruturação da sua narrativa, provavelmente para se referir ao bebê urso. Portanto, dando continuidade a análise desta narrativa, percebe-se ainda que além dos termos ‘usinho **pequeninho**’ e ‘**bebezinho**’, a criança convoca ainda o significante ‘**bichinho**’ para se referir ao ‘bebê urso’, ou seja, provavelmente, todos esses significantes convocados assumem o mesmo significado na narrativa da criança.

Finalizando a análise desta narrativa, pode-se destacar ainda o seguinte trecho da narrativa :

“M – Do bebezinho né? Muito bem. E aqui?”

C – Fechô.

M – Eles foram pra cadeira...”

Nesse caso, considerando a resposta fora da seqüência do texto original dada pela criança, percebe-se que esta estrutura sua narrativa numa ‘ordem’ diferente, o que marca a desestruturação e reestruturação desta história pela criança.

► CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESTRUTURAÇÃO DE NARRATIVAS PELA CRIANÇA 7

1ª etapa:

Considerando as rupturas que a fala da criança faz em relação ao texto da história original, observa-se a combinação entre significantes que difere da combinação que aparece no texto dessa história, mudando a ordem destes significantes, assim como o cruzamento de cadeias com conteúdos externos. Neste sentido, são observados indícios da segunda posição.

Além destes indícios da segunda posição, surge ainda um indício da terceira posição, considerando que a criança parece reformular sua fala durante a estruturação de uma frase.

2ª etapa:

Durante a estruturação desta narrativa, a criança rompe com o texto da história original, convocando significantes que fazem parte do texto original, porém combinados de outra forma, assim como convocando significantes que não fazem parte do texto, mas que apresentam uma relação de contiguidade com os significantes deste texto. Nesse sentido, observa-se que a fala da criança é marcada por indícios da segunda posição.

► CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESTRUTURAÇÃO DE NARRATIVAS INFANTIS

Com base na análise da estruturação das narrativas infantis detalhada acima, supõe-se que esse movimento, no caso específico deste estudo, apareceu marcado por rupturas com o texto da história original, as quais foram atribuídas ao assujeitamento da criança ao próprio funcionamento da língua. Nesse sentido, vale destacar que ocorreram repetições quanto aos processos que levaram as crianças a tais rupturas, os quais foram considerados como atuação dos processos metafóricos e metonímicos.

Dessa forma, foi possível mencionar como processos de ruptura, a convocação de conteúdos de outras histórias infantis, de conteúdos externos, de conteúdos de outras narrativas e de conteúdos convocados a partir das ilustrações contidas no livro, os quais se cruzaram com conteúdos da história original e entre si, sendo que cada conteúdo foi convocado não apenas por um significante, mas por uma cadeia lingüística a ele associada.

No entanto, supõe-se que essas repetições não comprometem a singularidade da fala da criança, pois esta está atrelada às cadeias lingüísticas associadas a um significante, que são únicas e determinam, ou melhor sobredeterminam as convocações e cruzamentos entre conteúdos, o que faz da estruturação da narrativa da criança um movimento singular e imprevisível.

4.3. TENTATIVA DE CONFRONTO ENTRE A POSTURA ASSUMIDA PELO INTERLOCUTOR ADULTO E A ESTRUTURAÇÃO DAS NARRATIVAS INFANTIS

Como já foram analisadas as posturas assumidas por cada um dos interlocutores em interação com as crianças, assim como as formas de estruturação de narrativas pelas crianças, destacando as rupturas que estas fazem com o discurso do ‘outro’, surge a seguinte questão: “Será que a diferença de postura assumida pelos adultos teve alguma influência no processo de estruturação das narrativas pelas crianças?”

Tomando como ponto de partida a questão levantada acima, foram destacados alguns momentos das narrativas estruturadas pelas crianças, selecionando, especificamente, momentos de ‘rupturas’ com a história narrada pelo adulto, considerando a interpretação deste adulto diante de tais rupturas.

Feita essa seleção, deu-se início a uma tentativa de confronto entre as produções das crianças na primeira e na segunda etapa, em interação com a investigadora e com a monitora,

respectivamente. Pode-se dizer que este passo da análise consistiu numa conexão entre os dois primeiros, visto que buscou-se indicar a existência de uma possível relação entre a postura do adulto ('outro') e a forma como as crianças estruturam suas narrativas.

Vale lembrar que as intervenções do adulto são aqui compreendidas como *interpretações* por ele realizadas sobre a fala da criança, considerando a interpretação num sentido mais amplo, consistindo em qualquer retorno verbal por parte do interlocutor.

A interpretação do adulto diante da fala da criança aqui considerada não remete a função deste adulto de mediador entre criança e objeto de conhecimento ou mesmo de regulador da interação. Como destacado por Castro (1998), a interpretação será aqui considerada como efeito, “*efeito da fala do adulto na fala da criança*” (p. 82).

Nesse sentido, pode-se pensar a interpretação como tensão entre reconhecimento e estranhamento, ou seja, o adulto ao mesmo tempo que reconhece na fala da criança uma língua, um já dito, esta fala causa-lhe estranhamento, devido ao deslocamento pelos arranjos entre significantes (CASTRO, 1998).

Como foi destacado no primeiro passo da análise, cada um dos adultos em interação com as crianças assumiu posturas diferentes. Em relação à monitora, observou-se que esta colocou-se numa posição de dar sentido aos significantes falados pela criança, direcionar a estruturação da narrativa, corrigir enunciados “errados” ou “fora de ordem”.

Em alguns momentos, observou-se que a monitora parecia estar ocupando um lugar de um *saber* e portanto interpretando a fala da criança, mais especificamente as rupturas com o texto da história original, como um indicativo de *não saber* que deveria ser levado ao objetivo, a um ponto, ao *saber* (a narrativa convencional).

Diferentemente da postura assumida pela monitora, a investigadora assumiu uma postura pré-determinada, procurando deixar a criança livre para estruturar “sua” narrativa, pedindo apenas alguns esclarecimentos e incentivando a criança a iniciar e continuar a

narração. Assumindo essa posição, a investigadora abre espaço para que a criança desestruture e reestruture a história original.

Propõe-se que a postura do outro diante da fala da criança possa, num certo sentido, permitir ou não que flua a singularidade nesta fala, visto que foi possível observar que, apesar de terem havido rupturas nas duas etapas, quando a criança estava interagindo com a monitora, esse movimento de estruturação marcado por rupturas, sofreu interdição em diversos momentos. Teria havido, portanto uma diferença na forma como o ‘outro’ reagiu a tais rupturas.

Com base nessas propostas, foram feitas seleções de momentos que ilustrem a interpretação do adulto diante das rupturas que a criança faz com o texto da história original, durante a estruturação da sua narrativa.

Apesar de ter a investigadora interferido de forma mínima na narrativa da criança, assumindo, de forma dominante, uma postura de silêncio diante do processo de estruturação de narrativas, foi possível destacar alguns exemplos que ilustram um possível efeito provocado pela intervenção deste adulto:

Exemplo1 (C5 com investigadora):

C5 – Era uma vez pé de feijão. A mãe dele se aborrecido e a vaca tá aqui na cozinha, e a vaca, e a vaca se aborreceu, e o menino, pé de feijão, e o pé de feijão tava aqui no céu.

I – Huhum. *(a intervenção da investigadora serviu para demonstrar que ela está acompanhando a narrativa da criança)*

C5 – E o, e o rei, e o bicho saiu e aquela, e esse, e aí a galinha butandu tijovos e a galinha no céu, felizes para sempe, ponto. *(a criança continua sua narrativa marcada por rupturas)*

Exemplo2 (C6 com investigadora):

C6 – Aí tava bem forte, tava uma fumaça, era um amarelo e um vermelho. Aí tem só o azul.

I – Hum? (*questiona a fala da criança devido às rupturas*)

C6 – Tem só o azul desse. Aí tem o azul também, tem o vermelho, azul e o amarelo, e abriu a porta. (se referindo a cor das roupas dos porquinhos). (*apesar do questionamento da investigadora, a criança continua sua narrativa com rupturas*)

Exemplo3 (C7 com investigadora):

C7 – Era uma vez fejão e um pé de fejão. Acabô a comida, é igual a de João Marcelo da creche.

I – Huhum. (*a intervenção da investigadora serviu para demonstrar que ela está acompanhando a narrativa da criança*)

C7 – Fejão de pé. (pausa) Fejão, pé de fejão subiu por aqui, ó os meninos no parque (se referindo ao barulho que seus colegas faziam no parque). (*a criança continua sua narrativa marcada por rupturas*)

Considerando que a investigadora assumiu uma postura pré-determinada, sendo sua atuação decidida anteriormente, de um modo geral, este adulto não interferiu ou procurou interferir de forma mínima no processo de estruturação da narrativa pelas crianças. Porém, os momentos destacados acima parecem demonstrar que sua intervenção não implicou numa mudança no movimento de estruturação da narrativa pelas crianças.

No entanto, considerando que qualquer postura assumida pelo ‘outro’ diante da fala da criança geraria um efeito, em relação à postura assumida pela investigadora, supõe-se que o efeito provocado por seu silêncio e intervenções mínimas teria sido o de permitir que a fala da criança fluísse, com marcas da sua singularidade.

Já em relação à postura assumida pela monitora, a qual, apesar de ter recebido algumas instruções, foi marcada pela espontaneidade, foi possível selecionar um número bem maior de intervenções diante das rupturas que as crianças fazem com o texto da história original. Nesse sentido, observa-se que a monitora *entra na narrativa da criança*, fazendo interrupções e questionamentos com base no texto da história original.

Nos exemplos destacados abaixo, é possível observar que os tipos de intervenções feitas pela monitora diante das rupturas que as crianças fazem com o texto das histórias originais, implicam numa mudança na forma de estruturação da narrativa pela criança.

Foram destacados abaixo alguns exemplos que ilustram o efeito causado pelas intervenções da monitora:

Exemplo4 (C1 com monitora):

M – Cachinhos? Como é o nome dela? Como é o nome dela?

C1 – Bebê usinho. *(a criança dá uma resposta diferente da esperada, “errada”)*

M – Cachinhos Dourados *(ignora a resposta da criança e dá a resposta “certa”, com base no texto da história original)*

C1 – Cachinho Dorado? *(a criança repete a fala deste outro, porém interrogando-a)*

Exemplo5 (C1 com monitora):

M – O do...?

C1 – Papai. *(a criança dá uma resposta diferente da esperada, “errada”)*

M – Bebê. *(ignora a fala da criança e dá a resposta “certa”, com base no texto da história original)*

C1 – Bebê. *(repete a fala do adulto)*

M – Num foi? E a cadeira, qual foi a cadeira que Cachinhos Dourados quebrou?

C1 – (fica em silêncio) *(após ter cometido um “erro”, a criança não responde a pergunta da monitora)*

M – Do papai, da mamãe...//*(foi interrompida)*

C1 – Da vovó. *(novamente a criança dá a resposta diferente da esperada)*

M - ou do bebê urso? *(ignora a ruptura feita pela criança, dirigindo sua pergunta para a resposta esperada)*

C1 - Do bebê urso. *(dá a resposta esperada pela monitora devido a diretividade da pergunta)*

Exemplo6 (C1 com monitora):

C1 – Agola dumiu aqui ó! Ela acordô, e foi abi a porta e ela foi simbola e ele foi aqui, aqui na frente. E a buxa acordô não..// *(foi interrompida) (a criança faz diversas rupturas com o texto da história original)*

M – Ele tava o quê? Tava dodoi foi? *(interrompe a fala da criança, tentando aproximar a narrativa do texto da história original, ignorando as rupturas feitas pela criança)*

C1 – Foi, tava dodoi aqui. *(repete a fala da monitora)*

Exemplo7 (C1 com monitora):

C1 – Esse príncipe foi simbola. Abiu o portão e apareceu o bicho, apareceu o bicho né? *(rompe com texto da história original)*

M – Deu o beijo? *(tenta aproximar a narrativa da criança do texto da história original, ignorando as rupturas feitas pela criança)*

C1 – Beijo. *(repete a fala do adulto)*

Exemplo8 (C2 com monitora):

C2 – (...) Aí foi, viu, aí chapeuzinho...// (foi interrompida) *(rompe com texto da história original)*

M – Cachinhos Dourados. *(corrige a fala da criança, dando a resposta “certa”, de acordo com o texto da história original)*

C2 – Cachinho Dorado. Aí os tês/aí ela ficô nervosa, ficô felizes para sempre. *(repete a fala do adulto)*

Exemplo9 (C2 com monitora):

C2 – Casou com a Fela.

M – Que virou uma...? Princesa *(a fala da monitora definiu se a criança estava falando da Fera ou da Bela. Nesse sentido, sua postura fecha a interpretação em um único sentido)*

C2 – Princesa. *(repete a fala do adulto)*

Exemplo10 (C4 com monitora):

M – Aí o que foi que aconteceu?

C4 – Durmiu. *(dá a resposta diferente da esperada)*

M – Quebrou tudinho. *(rejeita a resposta da criança, tentando aproximar a narrativa do texto da história original)*

C4 – Aí quebô tudinho. Aí Cachinho Dolado correu. *(repete a fala do adulto)*

Exemplo11 (C6 com monitora):

C6 – Era uma vez dois uso que entrava...//*(foi interrompido) (rompe com o texto da história original)*

M – Três ursos! *(rejeita a resposta da criança, aproximando a narrativa do texto da história original)*

C6 – Foi três uso. *(repete a fala do adulto)*

Observa-se, nos exemplos destacados acima, que as intervenções da monitora diante das rupturas que surgem na narrativa da criança, são marcadas por uma tentativa de retomada do texto da história original, que leva a criança a modificar seu movimento de estruturação de narrativas, pois esta “pára” de romper com o texto da história original, passando a repetir a fala deste adulto.

Exemplo12 (C1 com monitora):

M – Como é o nome dela?

C1 – É bebê uso. *(rompe com o texto da história original)*

M – Cachinhos..? *(ignora a fala da criança e retoma o texto)*

C1 – Cachinhos de bebê! *(rompe novamente com o texto da história original, porém essa ruptura aparece afetada pela fala do adulto, pois a criança faz uma nova combinação de significantes, repetindo o enunciado do adulto, mas combinado à sua ruptura anterior)*

M – Não, Cachinhos Dourados. *(corrige a ruptura feita pela a criança e retoma o texto)*

C1 – Cachinhos Dorado? *(a criança repete a fala deste outro, porém interrogando-a)*

M – O que foi que ela fez mesmo? Me conta aí.

No exemplo destacado acima, observa-se que, apesar da monitora ignorar a ruptura que a criança faz com o texto da história original e tentar retomar este texto, ela abre espaço para a colocação da criança, a qual repete a fala do adulto; esta repetição porém vem marcada pelo movimento singular de combinação de significantes.

Exemplo13 (C1 com monitora):

C1 – É, é, Cachinho Dorado, ela foi simbola, ó a cadera dela, quebô o beço dela. E ela foi simbola. *(rompe com o texto da história original)*

M – Foi? *(questiona a ruptura, mas não tenta aproximá-la do texto da história original)*

C1 – Foi. E a cadera dela que tava duminu. *(esta intervenção do adulto, apenas de questionamento, não dirigiu a narrativa da criança, permitindo que continuassem aparecendo rupturas)*

M – Tava dormindo? *(novamente, a monitora questiona a ruptura, mas não tenta aproximá-la do texto da história original)*

C1 – Foi.

Exemplo14 (C1 com monitora):

M – O pai de Bela era o quê?

C1 – O papai, o papai noel tá no vo, no vo, no va, no vavalo. *(rompe com o texto da história original)*

M – Tá no cavalo? *(questiona a ruptura, mas não tenta aproximá-la do texto da história original)*

C1 – O papa, o papai noel..//(foi interrompida) *(continua o processo de estruturação marcado por rupturas)*

M – Sei.

Nos exemplos destacados acima, observa-se uma diferença na forma de intervenção da monitora, a qual permite que a criança continue a estruturação da sua narrativa marcada por rupturas. Talvez pelo fato de que apesar da monitora questionar a ruptura que a criança faz

com o texto da história original, ela não tenta aproximar a narrativa da criança deste texto original.

Exemplo15 (C3 com monitora):

M – Hum. E agora, depois que ela tomou o mingau ela fez o quê?

C3 – Dumiu. *(dá a resposta diferente da esperada)*

M – Não. *(rejeita a fala da criança)*

C3 – Sentô. *(muda sua resposta devido a intervenção da monitora)*

Exemplo16 (C5 com monitora):

M – O que foi que aconteceu aqui?

C5 – Morreu. *(rompe com o texto da história original)*

M – Não, ele está dodoi, num é? Quase morrendo. E aqui? O que foi que ela fez? *(tenta aproximar a narrativa do texto da história original, rejeitando as ruptura feita pela criança)*

C5 – Ela bejou. *(aproxima sua fala do texto da história original)*

Observa-se que diante da negação da fala da criança pelo adulto, esta criança muda sua resposta, aproximando-a do texto da história original.

Os exemplos destacados acima, referentes à segunda etapa da coleta dos dados, em que a criança encontra-se em interação com a monitora, demonstram que, de uma forma geral, as intervenções feitas por esse adulto implicam numa tentativa de aproximação da narrativa da criança do texto da história original, e, portanto, numa possível recusa às rupturas que surgem na fala da criança, em relação a essa história.

Nesse sentido, na maior parte dos casos, – principalmente quando a monitora tenta retomar o texto da história original – a postura assumida por esse interlocutor modificaria o movimento de estruturação de narrativas pelas criança, pois no momento que a criança estaria

assumindo uma determinada posição na cadeia lingüística (rompendo com a língua constituída), a intervenção do ‘outro’ a levaria a mudar esse movimento, passando a repetir a fala do adulto (representante da língua constituída), passando, portanto, a ocupar uma outra posição na cadeia lingüística, a posição de quem repete a fala do outro.

No entanto, os exemplos ilustrados abaixo demonstram que, em alguns momentos, apesar da monitora intervir na narrativa da criança, esta intervenção não parece ter o mesmo efeito destacado acima.

Exemplo17 (C1 com monitora):

M – Quem foi que curou ele, que curou a Fera?

C1 – Foi aqui e ele foi simbola (fala rapidamente). O menino..//(foi interrompida) *(volta a romper com o texto da história original)*

M – Ela fez o quê pra salvar a Fera? O que foi que ela fez? *(tenta aproximar a narrativa da criança do texto da história original, ignorando as rupturas feitas pela criança)*

C1 – Ela foi simuiu. *(dá uma resposta diferente da esperada)*

M – Mas ela fez o quê? Ela... *(tenta aproximar a narrativa da criança do texto da história original, ignorando as rupturas feitas pela criança)*

C1 – Ela acubriu e ela foi simbola..//(foi interrompida) *(apesar das tentativas do adulto de aproximar a narrativa do texto da história original, a criança continua sua estruturação com rupturas)*

Exemplo18 (C1 com monitora):

M – Ele se transformou em quê?

C1 – Ela abiu a porta e ela foi aqui ó, ó Bela, ó Bela. *(dá uma resposta diferente da esperada)*

M – Sei, ele se transformou em quê? (*tenta aproximar a narrativa da criança do texto da história original, ignorando as rupturas feitas pela criança*)

C1 – Apareceu o bicho..// (foi interrompida) (*dá uma resposta diferente da esperada*)

M – Do monstro ele se transformou em um...? Prin...? (*tenta aproximar a narrativa da criança do texto da história original, ignorando as rupturas feitas pela criança*)

C1 – Olha o pé dele sujo. (*dá uma resposta diferente da esperada*)

M – Num príncipe num foi? Num príncipe lindo num foi? (*tenta aproximar a narrativa da criança do texto da história original, ignorando as rupturas feitas pela criança*)

C1 – Foi. (*aceita a fala do adulto*)

Diferentemente dos exemplos destacados anteriormente, nos exemplos destacados acima, observa-se que a monitora ignora a ruptura que surge na fala da criança, tentando retomar o texto da história original. No entanto, mesmo diante desta intervenção do ‘outro’, a criança continua a estruturação da sua narrativa, não “escutando” a fala do adulto. Nesses exemplos, supõe-se que a criança parece não escutar sua própria fala nem a fala do outro, dando continuidade ao seu processo de estruturação de narrativa, marcado por rupturas com o texto da história original.

Ainda em relação à postura assumida pela monitora, além dos exemplos destacados acima, vale recortar outros exemplos que demonstram que a criança não estaria “aprovarando” o fato de estar a monitora regulando sua narrativa; ou melhor, talvez se pudesse dizer que ela estaria rejeitando a intervenção do ‘outro’ na sua fala.

Exemplo19 (C1 com monitora):

M – Quem foi que fez o mingau?

C1 – Eu sei, deixa eu con.../(foi interrompida) *(a criança pede de forma explícita que a monitora deixe-a contar a história, ou seja, deixe-a estruturar sua própria narrativa)*

M – Psiu, por que eles não tomaram o mingau? *(ignora o pedido da criança)*

Exemplo20 (C1 com monitora):

M – Sim, mas qual foi a cama que ela pegou no sono? A cama do bebê...

C1 – Tia deixa eu contá. *(a criança expressa novamente seu desejo de ser a narradora)*

M – Do bebê urso num foi? *(ignora o pedido da criança)*

C1 – Do bebê uso. *(repete a fala da monitora)*

M – Conta. *(apesar de ter ignorado, inicialmente, o pedido da criança, permite que ela narre)*

C1 – Era uma vez um bebê uso aqui ó.

M – Tá certo, vá. *(explícita que está observando se “está certo”)*

Exemplo21 (C1 com monitora):

M – Pronto, terminou a história?

C1 – Agora não. É aqui, o bebê cumeu tudinho e ela dexou todinho e o bebê foi simbola na casa dela no portão. *(diante da tentativa da monitora de marcar o final da narrativa da criança, esta reage à entrada desse adulto, reivindicando e se colocando como dona da narrativa)*

Exemplo22 (C7 com monitora):

M – Cachinhos Dourados saiu assustada correndo, com medo dos três ursos, num foi isso? *(a monitora entra na narrativa da criança, encerrando-a)*

C7 – (fica em silêncio)

C7 – Eu vou contar qual? (*a criança demonstra seu desejo de narrar, provavelmente por não está aprovando o fato da monitora ter regulado sua narrativa*)

Com base nos exemplos destacados acima, essa postura assumida pela monitora diante do movimento de estruturação de narrativas pelas crianças, mais especificamente das rupturas que as crianças fazem com o texto da história original, talvez pudesse ser indicada como sendo uma negação / recusa / rejeição da fala ‘fragmentada’ e ‘singular’ da criança, tentado, portanto, organizar e dirigir a estruturação da narrativa, no sentido de uma meta pré-estabelecida, isto é, uma semelhança com a história original.

Nesse sentido, tentando confrontar o movimento de estruturação de narrativas pelas crianças na primeira e na segunda etapa – em contato com a investigadora e com a monitora, respectivamente – sugere-se que a diferença de postura assumida pelos adultos teria se refletido através de diferenças na forma como as crianças estruturaram suas narrativas.

Seria possível propor que, com a investigadora, as poucas intervenções feitas por este adulto não chegaram a modificar o movimento de estruturação de narrativas. Por sua vez as diversas intervenções feitas pela monitora marcaram quebras no movimento de estruturação de narrativas pelas crianças, principalmente quando a estruturação aparecia marcada por rupturas, como destacado nos exemplos acima, que sugerem que a criança estaria submetida ao próprio funcionamento da língua. Talvez se possa falar que a recusa (pelo adulto) das rupturas apresentadas na fala da criança tenha implicado, em alguns momentos, numa “anulação” da fala singular da criança, numa tentativa de minimizar a heterogeneidade própria desta fala.

No entanto, observa-se que em outros momentos, apesar das tentativas da monitora de interromper e anular o movimento de estruturação de narrativas marcado por rupturas, as crianças continuaram esse movimento de estruturação, sem que houvesse modificação em tal

processo. Isso talvez poderia ter acontecido devido ao fato de que, nesses momentos, a intervenção da monitora não foi marcada por uma tentativa de aproximação do texto da história original, ou mesmo pela posição assumida pela criança, de não “escutar” a fala do outro (2^a posição) ou ainda de rejeitar a intervenção deste na sua narrativa (3^a posição).

5. DISCUSSÃO E LEVANTAMENTO DE QUESTÕES

Alguns pontos se sobressaíram, durante a análise dos dados, os quais merecem destaque, neste momento de discussão.

Com relação ao movimento de estruturação das narrativas, primeiramente, vale apontar para a singularidade da fala da criança que se tornou, de algum modo, visível, durante esse movimento. Explicando melhor, foi possível supor que as crianças, submetidas ao funcionamento estrutural da língua, isto é, fazendo uso dos processos metafóricos e metonímicos, convocavam e arrumaram os significantes numa ordem imprevisível que se afasta, ou mesmo transgride a ordem desses significantes na versão original da história. É nesse sentido que se poderia indicar que, apesar de terem partido de histórias infantis lidas pelo adulto e, previamente, estruturadas, as produções narrativas das crianças, de um modo bem geral, deram visibilidade à singularidade da fala da criança, na situação específica deste estudo.

Assim, esse movimento singular de estruturar a produção narrativa estaria indicando um movimento de desestruturação e reestruturação da história lida pelo adulto. Em outras palavras, seria um movimento marcado por uma oscilação entre os atos de desfazer e refazer, isto é, por fragmentações, rupturas e tentativas de recomposições da fala do outro (estando tal fala representada, neste estudo, pela narração de uma história pré-determinada).

A criança, portanto, desfaz a narrativa pronta, fragmentando-a em busca de uma ordem diferente ou particular.

Vale repetir que tais rupturas e tentativas de recomposição, de um modo geral, ocorreram através de interferência de significantes que teriam sido convocados (metonimicamente) de outros lugares da narrativa – ou mesmo de manifestações verbais

exteriores àquela narrativa – ao mesmo tempo em que teriam se cruzado (com significantes da história) e se substituído (metaforicamente) em alguns pontos da cadeia verbal da criança.

É nesse sentido que se pode sugerir que a referida estruturação estaria trazendo à tona a atuação do funcionamento estrutural da língua (processos metafóricos e metonímicos), na fala da criança. Assim, tal funcionamento teria dado lugar ao aparecimento de diferentes formas com que a criança romperia com a fala do outro, representante da língua constituída, dentre as quais podemos destacar as que se seguem, apenas com o objetivo de relembra, sumariamente, o que já foi colocado na análise:

- Cruzamento de cadeias de origens diversas com a cadeia de significantes do texto da história original, através da convocação de significantes que não fazem parte desse texto, por uma relação de contiguidade ou similitude estabelecida entre estes e os significantes da história, que se manifestou de vários modos, como:
 - Convocação de conteúdos de outras histórias infantis;
 - Convocação de conteúdos externos, geralmente relacionados ao contexto em que a criança vive;
 - Convocação de conteúdos de outras narrativas estruturadas pela criança;
 - Convocação de textos desencadeados a partir da descrição das figuras. Nesse sentido, vale destacar que as figuras interferem no movimento de desestruturação e reestruturação, pois convocam textos que não aparecem na história original. Portanto as figuras parecem trazer textos que interferem nas cadeias escutadas pelas crianças;
- Cruzamento entre enunciados do próprio texto da história original, organizados numa seqüência diferente da original;
- Produção de enunciados insólitos (“tijovos”, “Quera”, “passiada”, “discontuia”).

Considerando que não foi possível atribuir um sentido único às produções verbais das crianças, o que remete à equivocidade dos seus enunciados, estes foram, provavelmente, marcados pela superinterpretação, isto é, pela impossibilidade de fixá-los numa única maneira de interpretar.

Em suas diversas formas, a ruptura com o texto da história original veio à tona na situação proposta, parecendo marcar a estruturação de narrativas pelas crianças. No entanto, vale lembrar que as crianças também valeram-se de enunciados estereotipados, como ‘Era uma vez’ e ‘Feliz para sempre’, assim como de repetições de significantes da fala do outro. Em outros momentos, foi possível indicar ainda, uma tentativa de aproximação ao texto da história original, devido às interrupções, reformulações e pausas que as crianças fazem na própria fala, em sua estruturação narrativa.

Nesse sentido, pode-se supor que, durante a estruturação de uma mesma narrativa, as crianças assumiram posições diferentes na estrutura lingüística, conforme a concepção de De Lemos, chegando mesmo a apresentar indícios das três posições formuladas por essa autora, como colocado em item anterior. Diante disso, sugere-se que não existiria uma passagem brusca de uma posição para outra, e, ainda que essa passagem não remeteria a uma superação de outra posição, pois, mesmo que uma das posições esteja presente, de forma dominante, na fala da criança, é possível surgirem indícios das demais, num momento de mudança, na trajetória lingüística da criança.

Como destacado por De Lemos (2002), “as mudanças, indicadas por esses fenômenos, não podem, enquanto rupturas do estabelecido ou do esperado, ser qualificadas nem como acúmulo nem como construção de conhecimento sobre a língua, mas sim como efeito de um processo de subjetivação pela linguagem...” (p.05).

Nessa perspectiva, tomando como referência a situação específica deste trabalho, supõe-se que, durante a estruturação de narrativas pela criança, haveria uma interpenetração

das posições na estrutura lingüística, dando lugar a uma alternância da dominância de um dos três pólos que constituem essa estrutura.

Convém ainda notar que o caráter singular – que a mencionada ruptura indica – faz-se mais marcante, quando se considera, como foi apontado na análise, que as formas com que tal ruptura se manifestou apresentaram diferenças, de criança para criança. Essas diferenças, portanto, além de tornarem mais marcante a singularidade do movimento de estruturação da narrativa, estariam também realçando a indicação de que a singularidade, na fala da criança, seria efeito do funcionamento estrutural (metonímico e metafórico) da língua, pelo fato mesmo de terem sido essas rupturas produzidas por tal funcionamento.

Retomando o que já foi colocado na análise, vale lembrar que ocorreram repetições quanto aos processos que levaram as crianças a tais rupturas, os quais foram considerados como atuação dos processos metafóricos e metonímicos. No entanto, supõe-se que essas repetições não comprometem a singularidade da fala da criança, considerando que esta está atrelada às cadeias lingüísticas associadas a um significante, que são únicas e determinam, ou melhor sobredeterminam as convocações e cruzamentos entre conteúdos, o que faz da estruturação da narrativa da criança um movimento singular e imprevisível.

Nesse sentido, vale destacar que o distanciamento/ruptura da fala da criança em relação à fala do adulto não poderia, aqui, ser considerada como um “*não saber*”, uma “*falha no saber*” ou como um “*saber incompleto*”, em relação a uma produção narrativa esperada/padronizada, mas corresponderia a uma forma singular de convocar e arrumar certos significantes, durante a estruturação da narrativa.

Vale realçar, portanto, que não se está focalizando uma habilidade de narrar, cognitivamente falando. Explicando melhor, não caberia, nessa perspectiva, interrogar-se se o sujeito possui ou não a habilidade de narrar. Nessa abordagem, a criança estaria sujeita ao próprio funcionamento da língua e, portanto, aos processos metafóricos e metonímicos.

Assim, propõe-se que as modificações no padrão narrativo, aqui apontadas, não estariam sendo feitas por uma questão de habilidade (ou de falta de habilidade) cognitiva, mas sim por ser a criança um sujeito que mantém uma relação estrutural específica com a língua, relação essa que atribui a suas produções verbais o caráter de imprevisibilidade.

Em relação ao movimento de estruturação de narrativas pelas crianças, convém interrogar se a intervenção do outro (adulto) produziu algum efeito sobre esse movimento. Não parece demais lembrar que as intervenções do adulto são aqui compreendidas como interpretação segundo uma concepção muito ampla, consistindo em qualquer retorno verbal por parte do interlocutor, diante da fala da criança, mais especificamente como o *efeito* da fala do outro na fala da criança (CASTRO, 1998).

De uma maneira muito geral, seria possível destacar que o processo de estruturação de narrativas, na situação específica deste trabalho, seria afetado, de algum modo, pela interação da criança com o outro, enquanto interlocutor/intérprete.

Nesse sentido, pôde-se sugerir, primeiramente, um movimento que estaria marcando a interação entre narrador e interlocutor, movimento esse que seria diferente em cada tipo de interação (criança-monitora; criança-investigadora).

Como já foi destacado no primeiro passo da análise, cada um dos adultos em interação com as crianças assumira posturas diferentes. Em relação à postura da monitora, observou-se que ela se colocou numa posição de atribuir sentidos aos significantes produzidos pela criança, destacando-se, nessa interpretação, um movimento de direcionar a estruturação da narrativa, corrigir enunciados “errados” ou “fora de ordem”. Abrindo um parêntese, relembremos que tal postura foi assumida, “espontaneamente”, pela monitora, diferentemente da investigadora cuja postura foi previamente definida.

Desse modo, em alguns momentos pareceu que a monitora estaria ocupando o lugar de um *saber*, ou de transmissão de saber; em outras palavras, ela estaria interpretando a fala da

criança, mais especificamente as rupturas com o texto da história original, como um indicativo de *não saber*, isto é, como falhas num saber (a produção narrativa) as quais precisariam ser corrigidas ou aproximadas desse padrão.

Assim, esse “não saber” deveria ser transformado, para se aproximar do objetivo da tarefa, ou seja, para ser aproximado a um ponto de saber, previamente, delimitado, isto é, a narrativa convencional.

Em contraposição a esta postura assumida pela monitora, a investigadora procurou, de forma pré-determinada, neste trabalho, não assumir tal posição, deixando a criança “livre” para estruturar “sua” narrativa. Sua postura foi marcada apenas por pedidos de esclarecimento e incentivos a iniciar e continuar a narração, abrindo espaço deliberadamente para que pudesse aparecer mais visivelmente algum tipo de desestruturação e reestruturação da história original.

Nesse sentido, vale indagar sobre o efeito provocado pela “neutralidade”, ou mesmo pelo silêncio do outro diante da fala da criança, mais especificamente, sobre o efeito provocado pela postura assumida pela investigadora no processo de estruturação de narrativas pelas crianças.

Com relação a esse efeito, Lier-De Vitto (1998) destaca que “É no interior do silêncio de uma interpretação, de uma escuta estruturante, que a criança é situada numa articulação significativa, em redes de relações que se entrecruzam” (p.22).

Supõe-se, assim, que uma diferença marcante na postura assumida pelo outro, diante da fala da criança, pudesse, num certo sentido, afetar o movimento de estruturação da narrativa pela criança. Nessa perspectiva, foi possível observar que a monitora, de um modo geral, fazia intervenções nos momentos de rupturas, buscando barrar essas rupturas e retornar ao texto da história original. Por sua vez essa intervenção da monitora implicou em mudanças no movimento de estruturação de narrativas feito pela criança. Tal tipo de intervenção, salta

facilmente, aos olhos do observador, não exigindo o suporte de um teste estatístico que mostrasse tal diferença, o que fugiria aos objetivos e ao tipo de investigação aqui proposta.

Ainda em relação a esse aspecto, convém notar que a monitora *entra na narrativa*, o que ficou visível durante sua interação com as crianças, a qual foi marcada por interrupções da fala da criança e questionamentos acerca da história original. Para justificar essa postura, talvez se pudesse falar em negação / recusa / rejeição da fala ‘fragmentada’ e ‘singular’ da criança, levando em conta a posição da monitora de tentar organizar e dirigir a narrativa, considerando os seus objetivos, como transmissor de saber (que seria a postura atribuída e esperada do professor).

Em interação com a monitora, de uma forma geral, esse movimento de rupturas era “parado”/“estacionado”, passando a estruturação da narrativa a um movimento de repetição de enunciados da fala do adulto, havendo, portanto o que poderíamos chamar de uma “anulação” da fala singular da criança.

Nesse sentido, supõe-se que a tentativa da monitora de homogeneizar a fala da criança, em busca de um falante ideal, implicaria em “afastar” a singularidade desta criança presente nas manifestações lingüísticas, segundo a proposta de Lier-De Vitto (1998). Essa autora destaca que:

[...] o mesmo gesto que afasta de cena a singularidade das manifestações lingüísticas é aquele que transforma o sujeito em mero veículo expressivo do sistema. Esse “usuário” é também homogeneizado na qualidade de representante neutro da capacidade lingüística da espécie: ele será “falante/ouvinte ideal” [...] (LIER-DE VITTO, 1998, p.24).

Desta forma, parece ser intolerável para a monitora, enquanto representante da língua constituída, lidar com a fala equívoca da criança, isto é, escutar algo que vem interrogar a suposta linearidade, univocidade da sua própria fala, desfazer o que parece cristalizado e homogêneo na fala do adulto.

Vale destacar, no entanto, que o movimento de estruturação de narrativas pelas crianças, como foi visto no item anterior, foi marcado por rupturas nas duas etapas, tanto em

interação com a investigadora como em interação com a monitora. Porém, a forma como o adulto lidava com essas rupturas mudou, de um interlocutor para outro, o que teria influenciado o movimento de estruturação de narrativas pelas crianças. Nesse sentido, teria mudado o próprio arranjo da estrutura lingüística, na medida em que os pólos dominantes (‘outro’, ‘funcionamento da língua’ e ‘criança’) pareciam se alternar, de acordo com a postura assumida pelo ‘outro’. Relembremos que parecia haver, em alguns momentos, uma mobilidade na estruturação da narrativa da criança que, diante de interrupções (da monitora) das rupturas com a história original, dirigia-se à fala do outro (monitora), ou melhor, subordinava-se a essa fala, repetindo partes daquela história. Poder-se-ia dizer então que, nesses casos, estaria ocorrendo um movimento nas produções verbais infantis que se deslocariam de uma dominância do funcionamento lingüístico – que provoca as referidas rupturas (2^a posição) – para uma dominância da fala do outro (1^a posição). Por sua vez, a postura da investigadora não teria provocado modificações marcantes no movimento de estruturação narrativa, que foi, de forma dominante, marcado por rupturas. Nesse sentido, essa postura teria possibilitado a dominância da segunda posição.

Em outras palavras, o ‘funcionamento da língua’ como pólo dominante, que caracteriza a segunda posição na estrutura lingüística, marcou o processo de estruturação de narrativas pelas crianças, na faixa etária recortada neste estudo; no entanto, os outros dois pólos surgiram como dominantes, apenas em alguns momentos, como foi possível detalhar durante o segundo passo da análise dos dados.

Convém destacar por fim que no quadro restrito do presente estudo, ao se localizar a criança numa determinada posição da estrutura lingüística, essa localização seria marcada pela singularidade do que poderíamos chamar de “flutuação”. Essa flutuação seria entendida no sentido de que, não apenas se poderia falar em dominância de um dos pólos dessa estrutura

ou de uma interpenetração de posições, mas também se deveria considerar, nas produções verbais infantis, o movimento de uma posição para outra.

Por sua vez, esse movimento variaria na mesma criança, estando tal variação, provavelmente, influenciada por diversos fatores, como por exemplo, a postura assumida pelo interlocutor (monitora-investigadora).

Diante do que foi refletido acima, foi possível levantar algumas questões gerais que insistiram, tanto na análise dos dados, quanto nas propostas e sugestões formuladas nesta discussão.

- Considerando que a monitora assumiu uma postura de “transmissora de saber” diante da fala da criança, o que pôde ser indicado devido às tentativas de controle de certas manifestações da língua que fugiam ao previsível, poderia se falar que esse adulto se encontraria preso à idéia de um ‘esquema narrativo’?

- Possivelmente, as posições assumidas pela criança dentro de uma estrutura se devem, dentre outros fatores, sobretudo à relação estabelecida com o interlocutor em interação, pois quando um destes pólos muda, é provável que o arranjo, ou tipo de relações na estrutura também mude. Nesse sentido, provavelmente, se uma mesma criança encontra-se em interação com adultos diferentes, sua relação com a língua sofrerá alterações, de um momento para outro. Isso poderia vir a mostrar não somente que a estrutura lingüística é composta por três pólos (criança, língua e outro) que possuem relações entre si, mas também que essas relações possuiriam grande mobilidade, dependendo do papel desempenhado pelo sujeito que ocupa a posição de “outro”?

- Considerando o ‘outro’ como um representante da língua constituída, onde fica este ‘outro’, que posição ele ocupa, no momento em que a fala da criança encontra-se submetida ao próprio funcionamento da língua, no caso específico desse trabalho, quando a criança rompe com a língua constituída? Será que foi esta falta de lugar que fez com que a ‘monitora’,

encontrando-se numa situação espontânea, buscasse se colocar, e, portanto, entrar nessa relação criança-língua (entrar na narrativa da criança), tomando como referência, uma concepção de saber, ou melhor, de transmissora de um saber?

- Como destacado por De Lemos (1999), a criança atravessa uma trajetória de aquisição da linguagem passando de interpretada pelo outro a intérprete do outro e de si própria. Nesse sentido, inicialmente a criança depende do outro para dar sentido tanto a sua fala como a si mesmo enquanto sujeito. Partindo da suposição de que, até certo ponto, a intervenção do outro (como forma de dar sentido à fala da criança) parece ser estruturante (1ª posição): Será que este tipo de intervenção em momentos em que a criança se encontra assujeitada ao próprio funcionamento da língua (2ª posição), faz com que a criança deslize da segunda para a primeira posição na estrutura lingüística, voltando a ficar “assujeitada” na fala deste ‘outro’?

- Considerando as intervenções/interrupções do adulto diante das rupturas que as crianças fazem com o texto da história original, as quais provocariam o efeito, na criança, de repetir a fala deste adulto, vale indagar: Nesse momento da narrativa o pólo dominante passaria a ser o ‘outro’, e não mais o ‘funcionamento da língua’?

- Poder-se-ia falar, também em relação ao adulto, numa tendência de retorno à primeira posição (a qual se daria num nível bem diferente da primeira posição assumida pela criança) considerando que tanto o interlocutor como a criança se valeriam, em alguns momentos, de uma variedade de enunciados estereotipados?

Com base nas questões levantadas acima, é pertinente trazer o seguinte posicionamento de De Lemos (2002):

Pensar o sujeito como efeito da linguagem equívale, pois, literalmente, a subverter uma concepção de sujeito enquanto posicionado face a linguagem como objeto de conhecimento a ser apreendido ou constituído. Ou, em outras palavras, a considerar a criança, enquanto corpo pulsional, como capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada, por um outro, como falante, antes mesmo de o ser. Nesse sentido, pode-se dizer que essa captura tem o efeito de colocá-la em uma estrutura em que comparece o outro como instrumento de interpretação e o

Outro como depósito e rede de significantes. Essa estrutura é a mesma em que se move o adulto (que é também o outro da criança), enquanto sujeito falante também submetido ao Outro (p. 05, 06).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como justificado em item anterior, o presente estudo elegeu uma, dentre as várias formas de abordar a linguagem e, portanto, a narrativa.

Vale destacar, portanto, que o estudo em questão não teve como pretensão esgotar as várias formas de análise dos mesmos dados, visto que elegeu uma forma de analisá-los, tomando como base a proposta Sócio-interacionista Estrutural de De Lemos. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo geral levantar questões acerca do processo de estruturação de narrativas por crianças, considerando o papel desempenhado pelo ‘outro’ nesse processo.

No entanto, mesmo havendo outras possibilidades de análise deste mesmo objeto de estudo: a narrativa da criança, a forma como os dados foram analisados teria contribuído para uma melhor compreensão do processo de estruturação de narrativas por crianças, assim como do papel do ‘outro’, considerado como um participante deste processo.

Foi possível indicar que as narrativas estruturadas pelas crianças seriam marcadas pelo movimento de desestruturação e reestruturação da história original, o que foi apontado através de rupturas com essa história. Tais rupturas foram relacionadas ao próprio funcionamento da língua, ou seja, aos processos metafóricos e metonímicos. Em relação ao ‘outro’, foi possível sugerir que a diferença de postura assumida por cada um dos adultos em interação com as crianças, investigadora e monitora, teria provocado efeitos diferentes na estruturação de narrativas pelas crianças, e, portanto na relação da criança com a língua, o que justifica a proposta de que a estrutura lingüística é formada pelos três pólos (‘outro’, ‘funcionamento da língua’ e ‘criança’) que mantêm relações entre si.

Vale lembrar que, neste estudo, partiu-se da hipótese de que não seria em virtude de uma questão cognitiva que a criança faz as referidas modificações no texto da história

original, mas em virtude de ser ela um sujeito subordinado ao funcionamento da língua, que atribui um caráter de imprevisibilidade à fala da criança.

Como destacado por Lier-De Vitto (1998), tratando-se da heterogeneidade da fala da criança, talvez possamos falar em “repetições com diferença de onde nascerá a unidade” (p.150).

Essa colocação destacada acima reflete o que foi possível apreender na fala da criança durante a estruturação de narrativas, pois, apesar de terem sido propostos recontos de história constituídas, durante esse processo de estruturação, a criança fragmenta essa história original, desestruturando-a e reestruturando-a, ou seja, “repetindo-a” com marcas da sua singularidade, visíveis, principalmente, nos momentos de ruptura. É nesse sentido, que se pode falar numa heterogeneidade que caracteriza as produções lingüísticas da criança, pois, apesar de terem sido lidas as mesmas histórias para todas as crianças participantes, cada uma apresentou um processo único de estruturação de narrativas.

Outra questão que merece destaque nesse momento das considerações finais, é que, embora assumindo que o adulto tem maior domínio da língua constituída, este não deve ser tomado apenas como aquele que *sabe*, visto que, assim como a criança, ele também encontra-se sujeito ao funcionamento da língua, o que se torna visível no chiste, nos lapsos e nos atos falhos. Nesse momento, vale destacar um pensamento de Ribeiro (1999), que com base em De Lemos, diz que:

Ainda que o adulto se apresente como um representante da língua constituída e por isso se coloque num lugar de saber a língua, é a própria língua quem desfaz o todo deste saber. Ou seja, é o próprio modo de funcionar da língua que parece fazer uma escansão neste saber, impedindo, assim, que se pense numa consciência controladora [...] (p.21,22).

Partindo da posição de quem pode exercer uma espécie de controle sobre a linguagem, o adulto parece seguir um caminho para alcançar sua meta, ou seja, parece interferir na

narrativa da criança em busca de uma história pronta, limpa e acabada, livre de qualquer imperfeição.

Nesse sentido, as questões levantadas neste estudo abrem espaço para futuras investigações. Foram destacadas abaixo algumas questões, que podem vir a dar continuidade e ampliar os objetivos desta pesquisa.

- Para que a criança possa dar forma ao seu encontro com o mundo, ela deverá, primeiramente, ser inserida na ordem da linguagem, na instância simbólica. A criança é introduzida no mundo simbólico pelo outro, enquanto representante da língua padronizada. Inicialmente a criança se apropria da fala do outro, e, posteriormente, se distancia deste, elaborando sua própria forma de estruturar suas narrativas, rejeitando interferências do outro em seu discurso. Com base nessas colocações, pode-se dizer que, quando a criança estrutura sua narrativa de forma autônoma ela está tendo a oportunidade de expor a forma como interpreta e dá sentido às coisas do mundo?

- Considerando que no presente estudo a monitora assumiu uma postura de “transmissora de saber”, e supondo que esta encontra-se presa à idéia de um esquema narrativo, indaga-se: Será que essa suposição poderia ser melhor analisada se um professor assumir o papel de ‘outro’, interagindo com crianças durante a estruturação de narrativas, considerando que o professor estaria mais envolvido, do que a monitora, com questões relacionadas ao ‘certo’ e ‘errado’, o que poderia vir a tornar mais visível a postura de “transmissor de saber”? Essa questão parte da concepção de professor como aquele que “pode *ensinar/transmitir* à criança um *saber*, partindo-se do pressuposto de que o seu papel é o de “promover” o aluno da posição de *quem não-sabe* para uma posição de *quem sabe*” (RIBEIRO, 1999, p.17).

- A suposição de que um dos adultos poderia estar preso à idéia de um esquema narrativo seria atribuída ao fato de se ter trabalhado com um texto original de história, portanto um modelo de narrativa? Será que o estudo com outros tipos de narrativa (relato / caso), que

estejam mais livres quanto a um modelo pré-existente poderia responder a esta questão, ou mesmo levantar outras questões?

- Considerando a distinção de três tipos de narrativas descrito por Perroni (1992), na estruturação de *casos*, o sujeito teria uma maior liberdade nessa estruturação, visto que em tal tipo de narrativa é a criança que decide o enredo e a verdade da narrativa. Nesse sentido, pode-se dizer que a estruturação de *casos* poderia vir a mostrar a relação do sujeito com a língua de forma mais visível do que nos outros tipos de narrativa?

- Considerando como de extrema importância a observação da possível *inquietação do outro/adulto frente à fala equívoca da criança*, essa posição de outro/interlocutor poderia ser ocupada por diferentes adultos que não fizeram parte deste estudo (mãe, professor) visando a observar o papel destes, enquanto interlocutores no processo de estruturação de narrativas pelas crianças. Nesse sentido, torna-se relevante interrogar se existiriam, quais seriam e como se dariam os movimentos na estrutura lingüística, considerando que haveria mudanças nos papéis desempenhados pelos sujeitos na posição de “outro”, visto que o “outro” representa um dos pólos dessa estrutura proposta por De Lemos (1999). Essa interrogação parte da suposição de que as posições assumidas pela criança dentro de uma estrutura se devem, sobretudo, à relação estabelecida com o interlocutor em interação.

Nesse sentido, o estudo em questão teve como pretensão a tentativa de trazer uma nova contribuição para a área de estudo em aquisição da linguagem, ampliando esse campo de investigação, buscando trazer uma compreensão da fala da criança, mais especificamente da estruturação de narrativas, em interação com adultos, enquanto representantes da língua constituída e participantes deste processo.

Assim, tentando trazer contribuições acerca da relação do sujeito com a língua, através do estudo da fala, mais especificamente da narrativa, indicou-se que a criança desestrutura e

reestrutura o texto da história original, havendo uma reconstrução e não uma reconstituição da história tal qual aconteceu.

Desta forma, supõe-se que a criança desfaz a narrativa pronta, fragmentando-a em busca de uma ordem diferente ou particular, ou seja, *assim como os universos mitológicos, as histórias infantis estão apenas formadas, destinadas a serem pulverizadas pelas crianças, para que novos universos nasçam de seus fragmentos.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

BRUNNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CALIL, E. Aquisição de Linguagem e alguns Estudos da Região Nordeste. **ATAS DO I CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN** (Associação Brasileira de Lingüística). Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/abralin/boletim/boletim21_tema36.html>

CARVALHO, G.; AVELAR, T. O erro e o diálogo: levantamento de questões em aquisição da linguagem. **ANAIS da XVIII JELNE**. Porto Alegre, 2001.

CASTRO, E.M.. **Psicanálise e Linguagem**. São Paulo: Ática, 1986.

CASTRO, M. F. P. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1998.

DE LEMOS, C. T. G. Prefácio. In: PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. IX-XVIII.

_____. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem**. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 1999.

_____. **Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança**, 2002 (enviado para publicação).

_____. **Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm>>

* - De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

DOR, J. **Introdução à Leitura de Lacan: O Inconsciente Estruturado como Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FARIA, N. R. B. **Nas Letras das Canções, a Relação Oralidade-Escrita**. Maceió: EDUFAL, Recife: EDUFEPE, 1997.

_____. A área de aquisição da linguagem sob os efeitos do reconhecimento da ordem própria da língua. In: SPINILLO, A.; CARVALHO, G.; AVELAR, T. (Orgs.). **Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 3ª edição: Nova Fronteira, 1993.

GARCIA-ROZA, L.A. **Freud e o Inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HUDSON, J.; SHAPIRO, L. R. Coherence and Cohesion in children's stories. In: COSTERMANS, J. ; FAYOL, M. (Orgs.). **Processing interclausal relationships**. Studies in the production and comprehension of text. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971.

LEMOS, M. T. G. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição da Linguagem**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1994.

_____. **A fala da criança como interpretação**. Caderno de estudos lingüísticos, Campinas, (29), p. 17-26, jul./dez. 1995.

LIER-DE VITTO, M. F. **Os monólogos da criança: “delírios da língua”**. São Paulo: EDUC, 1998.

LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. M. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1998.

LYONS, J. **Linguagem e Lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

- MILNER, J. C. Lacan et la science moderne. In: **Lacan avec les philosophes**. Paris: Albin Michel, 1991.
- MIRANDA, S.L. **A interação adulto-criança na produção de história**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Pós-graduação em Psicologia, UFPE, Recife, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- _____. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Y. DE LA; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus., 1992.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- RIBEIRO, N. N. A. **Efeito Lingüístico-Discursivo no Jogo do Ensinar e do Aprender**. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFAL, Maceió, 1999.
- SAUSSURE, F. DE **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- SPINILLO, A. G. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. In: DIAS, M. G.; SPINILLO, A. G. (Orgs.) **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.
- _____. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social de mente**. São Paulo, 6^a edição: Martins Fontes, 1998.
- WOOD, D. **How children think and learn**. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

ANEXO A

Os tópicos das instruções que seguem abaixo serviram tanto para a atuação da investigadora como da monitora:

- Explicar à criança como seria a atividade;
- Ler os livros para a criança, permitindo que ela veja as figuras;
- Perguntar à criança qual história ela mais gostou e pedir para ela ficar com o livro e contar a história;
- Poder interromper a criança, enquanto esta estiver contando a história, se achar necessário.

ANEXO B

Os Três Porquinhos





MAS DESTA VEZ, O LOBO SOPROU ATÉ CANSAR E NÃO DERRUBOU A CASA.



RESOLVEU DESCER PELA CHAMINÉ, MAS A LAREIRA ESTAVA ACESA E ELE SAIU PEGANDO FOGO.



O LOBO FOI EMBORA E OS PORQUINHOS FICARAM MUITO FELIZES MORANDO NA CASINHA DE TUILOS.







O GIGANTE COMEU O SABOROSO ALIMENTO. DEPOIS, ORDENOU À UMA GALINHA PRISIONEIRA QUE PUSESSE UM OVO DE OURO. E A UMA HARPA QUE TOCASSE UMA BELA MELODIA. ENTÃO, O GIGANTE ADORMECEU EM POUCOS MINUTOS.



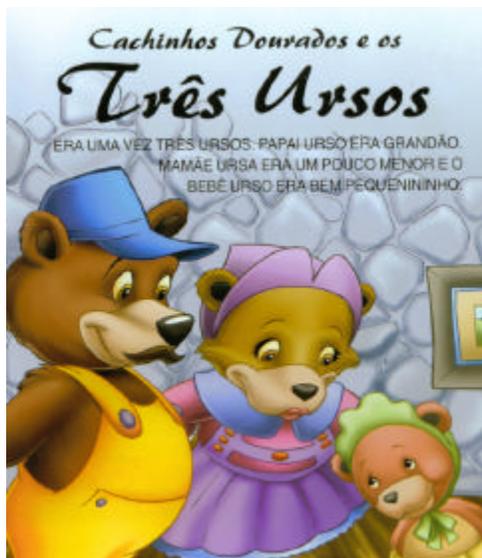
VENDO QUE A MULHER HAVIA SE ESQUECIDO DELE, JOÃO SAIU DO ARMÁRIO E, RAPIDAMENTE, LIBERTOU A GALINHA E TAMBÉM A HARPA. MAS A GALINHA CACAREJOU E A HARPA FEZ UM SOM ESTRIDENTE. POR ISSO, O GIGANTE DESPERTOU.

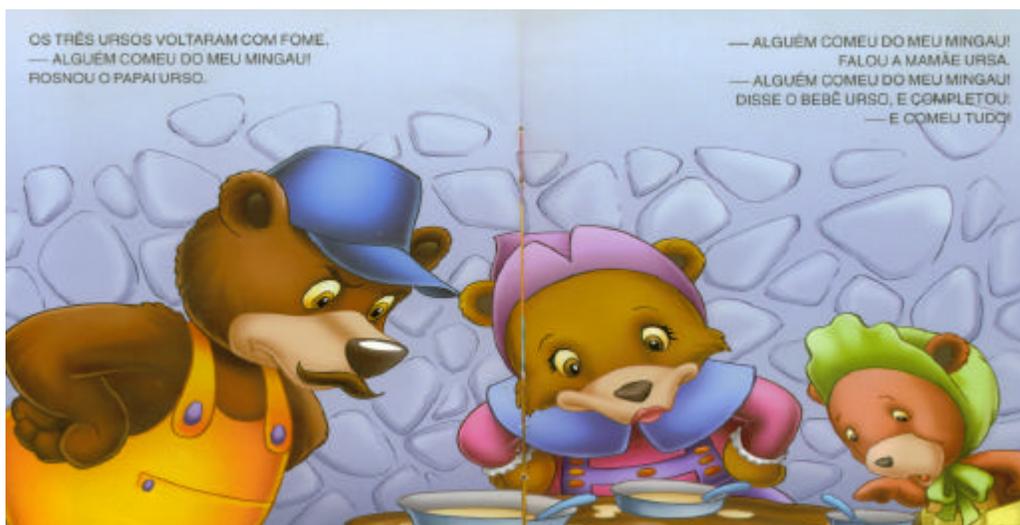
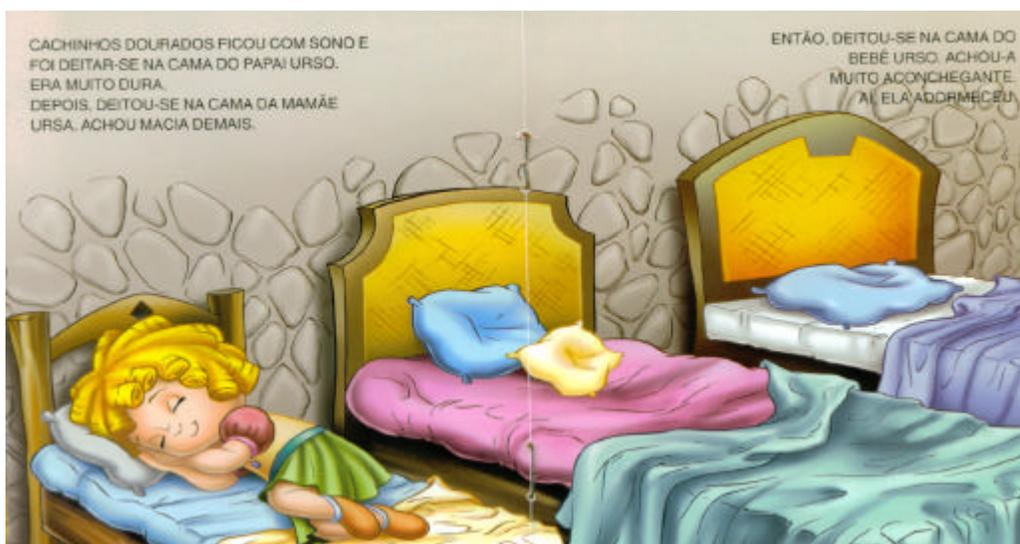


COM A GALINHA DEBAIXO DO BRAÇO E A HARPA NA OUTRA MÃO, JOÃO CORREU E O GIGANTE FOI ATRÁS DELE. JOÃO CHEGOU PRIMEIRO AO TRONCO DO PÉ DE FEIJÃO E DESLIZOU PELOS RAMOS. QUANDO ESTAVA QUASE CHEGANDO AO CHÃO, GRITOU PARA SUA MÃE, QUE O ESPERAVA:
— MAMÃE, VÁ BUSCAR UM MACHADO, TEM UM GIGANTE ATRÁS DE MIM!

COM O MACHADO, JOÃO CORTOU O TRONCO, QUE CAIU COM UM ESTRONDO. FOI O FIM DO GIGANTE. E TODAS AS MANHÃS, A GALINHA PÕE OVOS DE OURO E A HARPA TOCA PARA JOÃO E SUA MÃE, QUE VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE E NUNCA MAIS SENTIRAM FOME.







OS TRÊS URSOS VIRAM QUE TUDO ESTAVA FORA DE ORDEM.
— ALGUÉM SENTOU NA MINHA CADEIRA!
ROSNOU O PAPA URSO.



— ALGUÉM SENTOU NA MINHA CADEIRA! — REPAROU A MAMÃE URSA.
— ALGUÉM SENTOU NA MINHA CADEIRA!
DISSE O BEBÊ URSO, E COMPLETOU
— E ESTÁ TODA QUEBRADA!

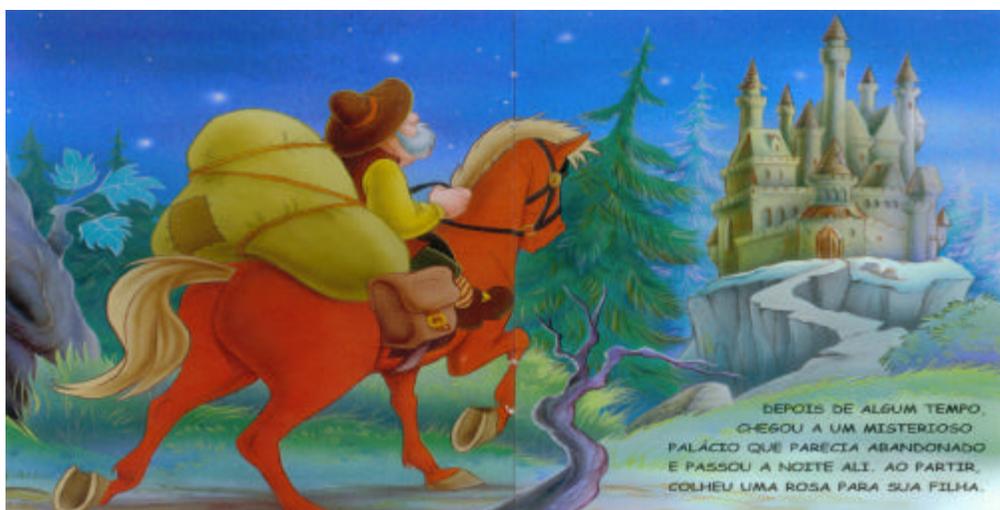
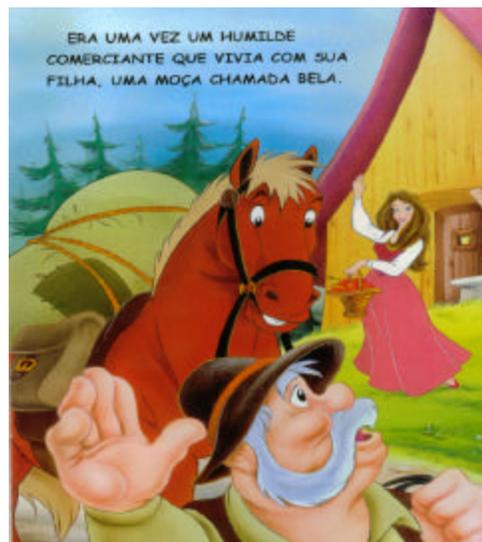
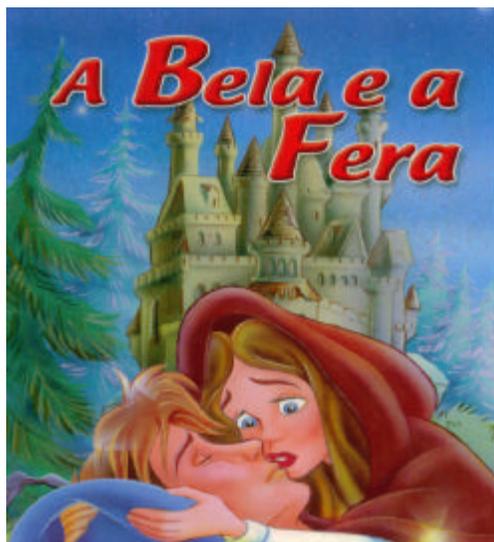
NO QUARTO, PAPA URSO ROSNOU:
— ALGUÉM DEITOU-SE AQUI!
E A MAMÃE URSA FALOU:
— ALGUÉM DEITOU-SE AQUI!



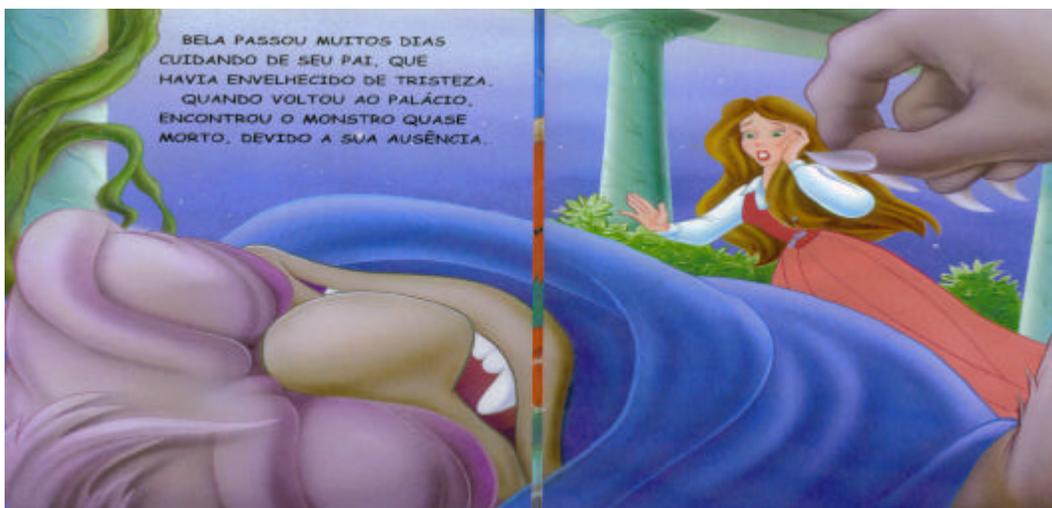
E O BEBÊ URSO DISSE:
— ALGUÉM DEITOU-SE AQUI E
AINDA ESTÁ DEITADA!

DE REPENTE, CACHINHOS DOURADOS ACORDOU E VIU OS TRÊS URSOS À SUA FRENTE. FICOU TÃO ASSUSTADA, QUE SAIU CORRENDO PARA CASA. NUNCA MAIS CACHINHOS DOURADOS ENTROU NA CASA DE OUTRAS PESSOAS SEM AVISAR.









ANEXO C

“Os Três Porquinhos”

Era uma vez três porquinhos que saíram da casa da sua mãe. Cada um construiria a sua própria casa. Seguiram caminhos diferentes.

O primeiro porquinho construiu a sua casa com palha. Logo ficou pronta e ele foi dormir. Chegou um lobo que queria comer o porquinho e disse: - abra esta porta ou derrubarei esta casa com um sopro só! O porquinho não abriu. O lobo soprou e derrubou a casa. O porquinho fugiu.

O segundo porquinho fez a sua casa com galhos de árvore. Logo ficou pronta e ele foi dormir. Outra vez veio o lobo: - porquinho, abra a porta ou vou assoprar e derrubar tudo. O porquinho não abriu, o lobo assoprou e derrubou a casa. Mas o porquinho fugiu e se escondeu, e o lobo queria saber: “onde se meteu este porquinho?”

O terceiro porquinho construiu a sua casa de tijolos. Para lá foram os seus irmãos e o lobo também. Mas desta vez, o lobo soprou até cansar e não derrubou a casa. Resolveu descer pela chaminé, mas a lareira estava acesa e ele saiu pegando fogo. O lobo foi embora e os porquinhos ficaram muito felizes morando na casinha de tijolos.

“João e o Pé de Feijão”

Era uma vez um menino chamado João, que vivia com sua mãe, uma pobre viúva, numa cabana bem longe da cidade. Um dia, a mãe de João disse: - Joãozinho, acabou a comida e o dinheiro. Vá até a cidade e venda nossa vaquinha, o único bem que nos resta. João foi para a cidade e, no caminho, encontrou um homem que o convenceu a trocar a vaquinha por sementes de feijão. O homem disse: - com estas sementes de feijão jamais passarão fome. João acreditou e trouxe as sementes para casa. Quando a mãe de João viu as sementes, ficou furiosa. Jogou tudo pela janela.

Na manhã seguinte, João levantou com muita fome e foi até o quintal. Ficou espantado quando viu uma enorme árvore que ia até o céu. Nem chamou sua mãe. Decidiu subir pelo pé de feijão até chegar à copa. João ficou maravilhado ao encontrar um castelo nas nuvens e quis vê-lo de perto. De repente, uma mulher enorme surgiu de dentro do castelo e o agarrou: - o que faz aqui, menino? Será meu escravo. Mas o gigante não pode saber, por isso, vou escondê-lo. Se ele ver você, com certeza vai comê-lo. O gigante chegou fazendo muito barulho. A mulher havia escondido João num armário. O gigante rugiu: - sinto cheiro de criança! E farejou em todos os cantos à procura de uma criança que estivesse escondida ali. A mulher adiantou-se e respondeu para o gigante: - Este cheiro é da comida que irei servi-lo. Sente-se à mesa, meu senhor. O gigante comeu o saboroso alimento. Depois, ordenou à galinha prisioneira que pusesse um ovo de ouro, e a uma harpa que tocasse uma bela melodia. Então, o gigante adormeceu em poucos minutos.

Vendo que a mulher havia se esquecido dele, João saiu do armário e, rapidamente, libertou a galinha e também a harpa. Mas a galinha cacarejou e a harpa fez um som estridente. Por isso, o gigante despertou. Com a galinha debaixo do braço e a harpa na outra mão, João correu e o gigante foi atrás dele. João chegou primeiro ao tronco do pé de feijão e deslizou pelos ramos. Quando estava quase chegando ao chão, gritou para sua mãe, que o esperava: - mamãe, vá buscar um machado, tem um gigante atrás de mim! Com o machado, João cortou o tronco, que caiu com um estrondo. Foi o fim do gigante. E todas manhãs, a galinha põe ovos de ouro e a harpa toca para João e sua mãe, que viveram felizes para sempre e nunca mais sentiram fome.

“Cachinhos Dourados e os Três Ursos”

Era uma vez três ursos. Papai urso era grandão. Mamãe urso era um pouco menor e o bebê urso era bem pequenininho. Papai urso tinha uma tigela de mingau grandona. A tigela da mamãe urso era um pouco menor e o bebê urso tinha uma tijelinha. Mamãe urso encheu as tigelas de mingau quente. Foram dar uma volta enquanto o mingau esfriava. Então, Cachinhos Dourados chegou e, não vendo ninguém na casa, entrou. Vendo o mingau, Cachinhos Dourados provou da tigela do papai urso. Estava muito quente. Aí, provou do mingau da tigela da mamãe urso. Estava muito frio. Depois, provou da tigela do bebê urso. Hum! Estava uma delícia. Comeu tudo! Cachinhos Dourados foi sentar na cadeira do papai urso. Era muito alta. Depois, sentou na cadeira da mamãe urso. Era muito larga. Então, jogou-se na cadeira do bebê urso, que se quebrou toda. Cachinhos Dourados ficou com sono e foi deitar-se na cama do papai urso. Era muito dura. Depois, deitou-se na cama da mamãe urso. Achou macia demais. Então, deitou-se na cama do bebê urso. Achou-a muito aconchegante. Aí, ela adormeceu. Os três ursos voltaram com fome. – Alguém comeu do meu mingau! Rosnou o papai urso. – Alguém comeu do meu mingau! Falou a mamãe urso. – Alguém comeu do meu mingau! Disse o bebê urso, e completou: - E comeu tudo! Os três ursos viram que tudo estava fora de ordem. – Alguém sentou na minha cadeira! Rosnou o papai urso. – Alguém sentou na minha cadeira! Disse a mamãe urso. - Alguém sentou na minha cadeira! Disse o bebê urso, e completou: - e está toda quebrada! No quarto, papai urso rosou: - alguém deitou-se aqui! E a mamãe urso falou: - alguém deitou-se aqui! E o bebê urso disse: - alguém deitou-se aqui e ainda está deitada! De repente, Cachinhos Dourados acordou e viu os três ursos à sua frente. Ficou tão assustada, que saiu correndo para casa. Nunca mais Cachinhos Dourados entrou na casa de outras pessoas sem avisar.

“A Bela e a Fera”

Era uma vez um humilde comerciante que vivia com sua filha, uma moça chamada Bela. Certa ocasião, quando voltava de uma longa viagem, o pai de Bela se perdeu na floresta, ao anoitecer. Depois de algum tempo, chegou a um misterioso palácio que parecia abandonado e passou a noite ali. Ao partir, colheu uma rosa para sua filha. Uma Fera assustadora surgiu dizendo: - Morrerá por roubar a rosa do meu jardim! Apavorado, o homem implorou: - Preciso despedir-me de minha filha... Em casa, ele contou tudo a Bela, que decidiu voltar ao palácio com o pai. No palácio, Bela propôs, corajosa: - Deixe meu pai ir embora. Eu ficarei em seu lugar.... A fera concordou. No começo, Bela teve muito medo, mas era bem tratada e nada lhe faltava. Com o tempo, a Fera apaixonou-se por Bela e pediu-a em casamento. A moça não aceitou, mas prometeu que seriam amigos. Um dia, Bela pediu à Fera para visitar seu pai. Prometeu que voltaria logo e o monstro deixou-a partir. Bela passou muitos dias cuidando de seu pai, que havia envelhecido de tristeza. Quando voltou ao palácio, encontrou o monstro quase morto, devido a sua ausência. Então, Bela soube o quanto era amada e compreendeu que, apesar de assustadora, a Fera tinha um grande coração. Comovida, beijou-o dizendo: - Não morra, eu me casarei com você... Neste instante, o monstro virou um belo príncipe. Uma bruxa o enfeitiçara até que alguém o amasse de verdade. A verdadeira beleza está no coração.