

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

JULIANA GALINDO DE OLIVEIRA PONTES

**A posição assumida pelo *outro* e os possíveis efeitos na fala da criança  
durante a estruturação de diferentes narrativas**

Recife

2014

JULIANA GALINDO DE OLIVEIRA PONTES

**A POSIÇÃO ASSUMIDA PELO *OUTRO* E OS POSSÍVEIS EFEITOS  
NA FALA DA CRIANÇA DURANTE A ESTRUTURAÇÃO DE  
DIFERENTES NARRATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Glória Maria Monteiro de Carvalho

Recife  
2014

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

P814p Pontes, Juliana Galindo de Oliveira.  
A posição assumida pelo outro e os possíveis efeitos na fala da criança durante a estruturação de diferentes narrativas / Juliana Galindo de Oliveira Pontes. – Recife: O autor, 2014.  
205 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Glória Maria Monteiro de Carvalho.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH.  
Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2014.  
Inclui referências e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Aquisição de linguagem. 3. Narrativa (Retórica). 4. Crianças. 5. Fala. I. Carvalho, Glória Maria Monteiro de (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2014-56)

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Juliana Galindo de Oliveira Pontes

“A Posição Assumida pelo Outro e os Possíveis Efeitos na Fala da Criança durante a Estruturação de Diferentes Narrativas”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.  
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 30 de abril de 2014

## Banca Examinadora

Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho  
Instituição: UFPE

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dra. Juliene da Silva Barros Gomes  
Instituição: UFRPE

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dra. Marina Assis Pinheiro  
Instituição: ESUDA

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dra. M<sup>a</sup> Cicília de Carvalho Ribas  
Instituição: UFPE

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dra. Selma Leitão Santos  
Instituição: UFPE

Assinatura: \_\_\_\_\_

Para meus filhos, Heitor e Vinícius, que hoje  
são os protagonistas da minha história e fazem  
a minha vida ser cheia de sentidos.

## AGRADECIMENTOS

À Profª Glória Carvalho, que me acompanha desde a minha Graduação em Psicologia na UFPE. Sinto-me privilegiada por ter uma orientadora como você, pois a sua serenidade e gentileza fazem toda a diferença durante os momentos de orientação. Além de ser essa profissional tão admirada e reconhecida, aqueles que têm a oportunidade de conviver com você são inevitavelmente contagiados pela sua paz interior.

À Profª Juliene Barros (UFRPE), que sabiamente une a competência e a simplicidade. Durante o exame de qualificação suas palavras foram, como sempre, precisas e preciosas. A você, minha amiga, minha gratidão e admiração.

À Profª Luciane De Conti (UFPE), pela importante participação no meu exame de qualificação, e por todos os seus ensinamentos que me ajudaram a conhecer o fascinante mundo da narrativa.

A todos aqueles que fazem o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, e principalmente àqueles professores que escutaram minhas ideias durante as disciplinas e contribuíram com questionamentos e sugestões.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, mais especificamente à Unidade Acadêmica de Garanhuns, Instituição à qual estou hoje vinculada como Professora Assistente. Agradeço a oportunidade de ter me afastado das minhas atividades para a conclusão deste trabalho. Não poderia deixar de lembrar o apoio da minha colega e amiga Profª Juliene Barros, que voluntariamente assumiu algumas disciplinas que estavam sob minha responsabilidade, enquanto eu me via sobrecarregada aguardando a autorização do meu afastamento. Jamais esquecerei esta atitude de tamanha solidariedade e amizade.

Ao Colégio Santa Sofia (Congregação das Damas da Instituição Cristã), de Garanhuns, na pessoa da Diretora Irmã Paula Frascinetti, que, confiando no meu trabalho, permitiu que fosse realizada neste espaço a coleta de dados deste estudo.

Agradeço ainda a autorização para que eu pudesse circular livremente pela Instituição e utilizar o espaço da biblioteca para meus momentos de estudo e concentração.

Às crianças que participaram do estudo minha imensa gratidão, sem vocês esta pesquisa não seria possível.

À professora que participou da pesquisa, pela disponibilidade e simpatia que demonstrou desde o início.

Às mães que participaram do estudo, por terem dedicado um momento tão especial de interação com seus filhos para compor meu estudo.

À Iracilda, Paulo, Paula Roberta, Ianara, Izabelle, Thaisa e Filipe, minha segunda família, pela disponibilidade sempre que precisei.

Agradeço de forma especial a Paula Roberta e Tibério Medeiros, meus cunhados e amigos, que me auxiliaram durante a elaboração do abstract deste estudo.

Às minhas irmãs e melhores amigas, Andrezza, Vanessa e Michelle, pela nossa união, o que me dá a certeza de nunca estar sozinha. Destaco o apoio da minha irmã Michelle, você tem grande participação nesta conquista, chegando muitas vezes a viabilizar o que não estava ao meu alcance. Obrigada por tudo.

Agradeço especialmente aos meus pais, Fátima e Gilson, por todo cuidado e carinho, sempre tentando encontrar alternativas para favorecer meus momentos de estudo. Vocês são os maiores responsáveis pela minha história pessoal, acadêmica e profissional. Vocês me mostraram o caminho e me deram condições de caminhar por ele.

A Klébio Pontes, meu marido e companheiro de todas as horas. Por sempre enxergar o lado bom das coisas, você é o grande responsável pelo clima de paz e leveza no nosso dia-a-dia, o que me ajuda a enfrentar todos os desafios. Obrigada por sempre ter me apoiado e me incentivado, acreditando em mim, às vezes, até mais do que eu mesma.

Aos meus filhos, Heitor Galindo e Vinícius Galindo, e as demais crianças com quem convivo – destaco Gabriel Antônio, Caio Medeiros, Vitor Medeiros, Gabriel Pontes, Marina Pontes e Cleto Miguel – que, de certa forma, também fazem parte deste estudo. Conviver com vocês durante o período de aquisição da linguagem me permitiu estar diante de preciosidades linguísticas características de tal período.

Agradeço especialmente à Marina, minha afilhada, que, com toda sua criatividade na contação de histórias, me ajudou a refletir algumas questões metodológicas.

Não poderia deixar de agradecer mais uma vez e de forma especial aos meus filhos, que mesmo tão pequenos, respeitaram e compreenderam meus momentos de estudo. Heitor e Vinícius saibam que hoje vocês são a razão maior de todo o meu esforço. A vocês todo meu amor.

Para finalizar, agradeço a Deus, por está sempre ao meu lado, iluminando meus pensamentos e guiando meus passos.

*Em mim  
eu vejo o outro  
e outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas  
o outro  
que há em mim  
é você  
você  
e você  
assim como  
eu estou em você  
eu estou nele  
em nós  
e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós*

*(Paulo Leminski)*

## RESUMO

Pontes, J. G. de O. A posição assumida pelo *outro* e os possíveis efeitos na fala da criança durante a estruturação de diferentes narrativas. 2014. 206f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

As questões investigadas neste estudo estão centradas nos efeitos produzidos pelas posições assumidas pelos *outros* que se encontraram em interação com as crianças – com idade média de 3 anos – durante a estruturação de narrativas por essas crianças. Considerando que o *outro* se encontra no foco da investigação, foram convidados a assumir tal posição as mães das crianças, a professora que convive com as crianças na escola, a própria investigadora e uma outra criança que também já conviva com a criança narradora. Dessa forma, as duas crianças narradoras participaram de quatro momentos de produção de narrativas, sendo sugerido, em cada momento, que as crianças produzissem três narrativas: *história, relato e caso*. O estudo teve como base teórica a abordagem interacionista de aquisição da linguagem, inaugurada e representada por Cláudia Lemos, a qual considera que o processo de aquisição da linguagem acontece a partir de mudanças de posição numa estrutura, onde estão relacionadas a fala da criança, a fala do outro e o próprio funcionamento da língua. Nessa perspectiva, a criança passaria de *infans* a sujeito falante a partir de mudanças de posição nessa estrutura. Essa mesma autora trata também do discurso narrativo, fazendo uma correspondência entre as mudanças de posição da criança na estrutura relacional e a trajetória da criança através da narrativa. Considerando que a ação narrativa está ligada à constituição da subjetividade, esse tipo de produção foi colocado em destaque, no presente estudo, também pelo fato de ser um lugar empírico privilegiado, no qual podemos visualizar os movimentos linguísticos durante a estruturação de narrativas pela criança. Esses movimentos permitem compreender a *captura* da criança pelo próprio funcionamento da língua. Quanto à análise dos dados, esta foi dividida em três partes. Primeiro foram analisadas as posições assumidas pelos *outros* diante das produções narrativas das crianças, observando se essa posição assumida sofria variações em função da narrativa. Em seguida, foram analisados os movimentos que caracterizaram a estruturação das narrativas infantis, considerando ainda se tais movimentos foram afetados pela narrativa. Relacionando esses dois momentos de análise, por fim, foram identificados os *efeitos da posição assumida pelos outros em interação com as crianças sobre as produções verbais singulares destas crianças durante a estruturação de narrativas*. A análise dos resultados foi realizada, considerando a seguinte proposta: já que o processo de aquisição da linguagem está diretamente ligado as posições assumidas na estrutura relacional (a fala do outro, a fala da criança e o funcionamento da língua), quando um desses pólos muda, é provável que a arrumação dentro da estrutura também se modifique. É a partir destas indagações que o estudo aponta para a especificidade do papel do *outro*, assim como para as diversas formas em que esse *outro* pode interferir durante o processo de aquisição da linguagem, neste caso, mais precisamente sobre a produção narrativa, podendo assumir desde uma função estruturante, até mesmo uma função de interdição da fala da criança na sua singularidade. Nesse sentido, abre-se uma possibilidade de diálogo entre a abordagem interacionista de aquisição da linguagem e as discussões mobilizadas pelo presente estudo.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Narrativas Infantis. Papel do Outro.

## ABSTRACT

Pontes, J. G. de O. The position taken by *others* and the possible effects on the child's speak during the structuring of different narratives. 2014. 206f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

The issues investigated in this study are focused on the produced effects by the positions taken by *others* who found themselves in interaction with children – with an average age of 3 years – during the structuring of the narratives by these children. Whereas the other is in the focus of the investigation, were invited to assume that position the children's mothers, a teacher who works with the children in school, the investigator itself and another child who has also socialized with the child narrator. Thus, the two narrators children participated in four times on the production of the narratives, being suggested, at each time, that children produced three narrative: story, reporting and case. The study was based on the interactionist theoretical approach of language acquisition, inaugurated and represented by Cláudia Lemos, which believes that the process of language acquisition happens from position changes in a structure, which are related to the child's speaking, the speaks of another and the actual functioning of the language. In this perspective, the child would change from infans to speaking subject through the position changes in this structure. This same author also deals with the narrative discourse, making a correspondence between changes in the child's position in the relational structure and trajectory of the child through the narrative. Considering that narrative action is linked to the constitution of subjectivity, this type of production was put in focus in this study, also being a privileged empirical place which we can view the linguistic movements when the narratives are being structured by the children. These movements allow to understand the child's capture by the functioning of the language. Regarding data analysis, this was divided into three parts. First were analyzed the assumed positions by the other on the narrative productions observing if this position changed depending on the narrative. Then the movements that characterize the structure of children's narrative were analyzed, still considering whether such movements were affected by the type of narrative. Relating these two moments of analysis, finally were identified the effects of the assumed position by others on the singular verbal productions of these children during the structuring narratives. The analysis was performed considering the following proposal: since the process of language acquisition is directly linked to the taken positions in the relational structure (the speak of the other, the child's speaking and language functioning), when one of these poles change it is likely that the structure arrangement also changes. From these questions that this study points to the specificity of the role performed by the other as well as to the various ways which the other may interfere during the process of language acquisition, in this case, more precisely in the narrative production, and may assume a structural function, or even the inhibit function in the singularity of the children's speaking. In this sense, it raises the possibility of dialogue between the interactionist approach to language acquisition and discussions mobilized by this study.

Keywords: Language Acquisition. Children's narratives. Role of the other.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A LINGUAGEM</b> .....	23
1.1. A Abordagem Estruturalista da Linguagem .....	24
1.2. A Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem .....	47
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A NARRATIVA</b> .....	61
2.1. A Narrativa .....	62
2.2. A Narrativa como um Fenômeno Interacional .....	68
2.3. As Narrativas Infantis: Reflexões sobre a Produção de Sentido.....	72
2.4. A Narrativa como Meio para o Estudo da Linguagem da Criança .....	78
<b>CAPÍTULO III – MÉTODO</b> .....	82
3.1. Objetivos da Pesquisa .....	83
3.2. Descrevendo o Estudo Piloto .....	83
3.3. Conhecendo o Cenário da Pesquisa .....	85
3.4. Metodologia Utilizada .....	86
3.5. Algumas Questões Metodológicas .....	89
3.6. Situando a Análise dos Resultados .....	92
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	94
4.1. Análise dos resultados considerando os diferentes <i>outros</i> .....	95
4.1.1. Investigadora .....	96
4.1.1.1. Considerações sobre a posição assumida pelo <i>outro-investigadora</i> .....	98
4.1.2. Professora .....	99
4.1.2.1. Considerações sobre as posições assumidas pelo <i>outro-professora</i> .....	103
4.1.3. Mãe .....	104
4.1.3.1. Considerações sobre as posições assumidas pelo <i>outro-mãe</i> .....	107
4.1.4. Criança .....	109
4.1.4.1. Considerações sobre as posições assumidas pelo <i>outro-criança</i> .....	112
4.1.5. Considerações sobre as posições assumidas pelos diferentes <i>outros</i> .....	113
4.2. Análise dos resultados considerando o movimento de estruturação das narrativas infantis .....	117
4.2.1. Criança 1.....	118
4.2.2. Criança 2 .....	138
4.2.3. Considerações sobre o movimento de estruturação das narrativas infantis .....	154
4.3. Os efeitos das posições assumidas pelos outros no movimento de estruturação das narrativas infantis: uma discussão .....	161

<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>174</b>
5.1. Considerações Finais .....	175
<b>VI – REFERÊNCIAS .....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO 4 .....</b>	<b>204</b>

## INTRODUÇÃO

As crianças têm contato com narrativas desde a mais tenra idade, seja através da leitura de livros da literatura infantil feita por alguém, seja através de relatos de experiências ou mesmo através de casos inventados e narrados. Com essas vivências, mediadas pelo *outro*, representante da língua, as narrativas vão se tornando familiares para as crianças, que vão percebendo, aos poucos, como elas são contadas, sua função, estrutura e organização.

Envolvidas nessas experiências, que fazem parte do seu dia-a-dia, as crianças ainda em processo de aquisição da linguagem começam a produzir suas próprias narrativas, geralmente em interação com outra pessoa.

No entanto, quando as crianças estão estruturando suas primeiras narrativas, é comum que sejam produzidas narrativas que podem vir a ser caracterizadas pelo *outro* como ‘sem sentido’ ou mesmo como ‘incoerentes’.

O presente estudo vem colocar em destaque as posições assumidas por este *outro* diante das produções narrativas de crianças que ainda se encontram em período de aquisição da linguagem.

A possível inquietação e o estranhamento do *outro* diante da produção de narrativas infantis, assim como a análise da estruturação de tais narrativas, foram pontos discutidos na Dissertação de Mestrado, que teve como título “*Levantamento de questões sobre a estrutura das narrativas infantis considerando o papel desempenhado pela interpretação do outro*” (Oliveira, 2004).

As narrativas analisadas na referida pesquisa foram apenas narrativas de histórias, ou melhor, a recontagem de histórias da literatura infantil feita por crianças, com idade entre 2 e 4 anos, após a leitura de livros feita por um adulto.

Em Oliveira (2004), é possível observar que as narrativas estruturadas pelas crianças são marcadas pelo movimento de desestruturação e reestruturação da história original, o que é perceptível através de rupturas com essa história. Tais rupturas foram relacionadas ao próprio funcionamento da língua, ou seja, aos processos metafóricos e metonímicos, de acordo com a posição teórica assumida, a Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem, inaugurada por Cláudia de Lemos (2002).

A posição assumida pelo *outro* diante da estruturação de narrativas infantis, ou seja, as intervenções dominantes deste *outro* foi um ponto de destaque no estudo de Oliveira (2004). Vale mencionar que, nesse caso, quem assumiu a posição de *outro* foram adultos, ora a própria investigadora e ora a monitora/cuidadora que convivia com as crianças em uma creche.

No referido estudo foi feita uma tentativa de identificar a existência de uma possível relação entre a postura do adulto e a forma como as crianças estruturavam suas narrativas. 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 adulto diante das rupturas. Nesse sentido, foi possível supor que, quando a fala da criança, marcada por rupturas com o texto da história original, era interrompida e corrigida 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 fala da criança em sua singularidade.

O exemplo<sup>1</sup> abaixo demonstra a postura assumida pelo *outro/cuidadora*, assim como o rumo da narrativa da criança após as interferências deste *outro*:

---

<sup>1</sup> Exemplo extraído da minha Dissertação de Mestrado. Vale dizer que em todas as transcrições apresentadas no presente estudo, foi preservada a forma singular com que a criança lida com a língua, sendo os dados transcritos de forma literal.

Criança (3 anos e 1 mês): - *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)*

Outro/Cuidadora: - *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)*

Criança: - *Foi, tava dodoi aqui. (repete a fala da monitora e termina sua narrativa)*

Oliveira (2004) interpreta as “interrupções” do *outro*, do tipo correção, como uma ação indesejada para a produção narrativa da criança, atribuindo a estas interdições a desmotivação ou o desencorajamento da criança nesta atividade.

Dessa forma, o papel desempenhado pela interpretação do *outro* foi, aqui, realçado como um ponto que desencadeou muitas reflexões durante a análise dos dados da referida pesquisa. Nesse sentido, o presente estudo traz uma proposta de variação dos *outros* como forma de abordar algumas questões que serão posteriormente discutidas.

Assim como no estudo Oliveira (2004), Beltrão (2008) também colocou o *outro* em lugar de destaque.

Ambos os estudos supracitados, baseados na Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem, apontam para a especificidade/singularidade deste *outro* assim como para os efeitos que as diferentes posturas podem revelar na fala da criança.

Dessa forma, Beltrão (2008) também entra neste campo de discussão, referindo-se à singularidade do papel do *outro* na aquisição de linguagem de crianças abrigadas. Nesse estudo, foi analisada, mais especificamente, a postura do *outro/cuidador* em interação com crianças de um abrigo. O estudo aponta para a questão do sentido implicado na circunstância da fala da criança ficar à deriva devido à falta de interpretação, ou seja, quando a fala da criança é ignorada pelo *outro*, pois nesse caso, o *outro* não interpretava os enunciados insólitos das crianças, não apresentando qualquer reação diante da fala da criança.

A mencionada autora sugere que a posição assumida por esse *outro* revela prejuízos na fala da criança, pois considerando a função estruturante desse *outro*, no que

se refere ao processo de mudança de não-falante para falante, foi observado que a criança sofria um considerável atraso no processo de aquisição da linguagem, o que traria efeitos para a constituição da sua subjetividade.

Considerando que a posição teórica assumida nos dois estudos citados acima reserva ao *outro* uma posição estruturante, no que se refere à interpretação das produções linguísticas singulares das crianças, **convém indagar até que ponto, ou mesmo de que forma, a interpretação/intervenção do outro em busca de sentido é estruturante, ou vem limitar as possibilidades de combinações e substituições de significantes e, portanto, a singularidade da fala da criança?**

Vale notar que, de acordo com a postura teórica assumida, entendemos por singularidade a convocação, combinação e substituição de significantes, na fala da criança, o que, em relação a nossa pesquisa, provoca rupturas no texto narrativo.

Nessa perspectiva, a postura dos *outros* analisados nos referidos estudos, além de revelar especificidades, também provocam outras questões. Com relação ao outro/cuidador, destacado em ambos os estudos, observaram-se posturas distintas: enquanto no estudo de Oliveira (2004) o *outro* interrompe e corrige a criança a cada enunciado insólito ou a cada produção diferente da esperada, no estudo de Beltrão (2008) o *outro* não apresenta reação de interpretar os enunciados insólitos, os quais ficam à deriva, demonstrando a postura de um *outro* que ignora essas manifestações linguísticas.

Nos dois casos, percebe-se que, embora representantes da língua padronizada e assumindo posições sociais semelhantes, a posição assumida diante da fala da criança é diversa, trazendo, possivelmente, efeitos também diversos.

Vale considerar que, de acordo com a Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem, aqui assumida, a *fala do outro*, a *fala da criança* e o *próprio funcionamento*

*da língua* compõem uma estrutura de relações, a qual assume configurações diferentes de acordo com as posições assumidas, por cada um dos polos, nessa estrutura.

Dessa forma, o processo de aquisição da linguagem está relacionado a uma arrumação dentro dessa estrutura. De acordo com essa posição teórica, as posições assumidas pela criança dentro de uma estrutura se deveriam, sobretudo, à relação estabelecida com o *outro* e com a língua. Assim, quando um desses polos muda, é provável que o arranjo, ou tipo de relações na estrutura também mude. Nesse sentido, provavelmente, se uma mesma criança se encontra em interação com *outros* diferentes, sua relação com a língua sofrerá alterações de acordo com o tipo/especificidade de interação.

Dentro dessa perspectiva, considerando que a estrutura relacional é composta por três polos (criança, língua e outro) que possuem relações entre si, é relevante compreender que efeitos a posição assumida pelo *outro* pode provocar na fala da criança.

Realçando o papel do *outro* e tomando como referência a Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem, é importante destacar que, 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. Com relação às narrativas, inicialmente a criança se apropria da fala do *outro*, e, posteriormente, se distancia deste, elaborando sua própria forma de estruturar narrativas, rejeitando interferências em seu discurso.

De acordo com De Lemos (2002), as primeiras narrativas que surgem na fala da criança correspondem a fragmentos da fala do outro-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 sustenta a atividade narrativa, passando a rejeitar as intervenções da mãe.

Nessa linha de pensamento, é possível dizer que, quando a criança estrutura sua narrativa de forma relativamente autônoma, ela está tendo a oportunidade de expor a forma como interpreta e dá sentido à realidade? Essa questão será discutida mais adiante.

Quanto à concepção de *outro* adotada no presente estudo, vale dizer que o *outro* aqui considerado é o *outro-falante*, e não o outro-social, o que diferencia esta abordagem das demais abordagens interacionistas, que dão ao outro uma posição social, como um *ajudante* mais capaz na interação com a criança. A noção de *outro-falante* está de acordo com a concepção de *sujeito* aqui adotada, o *sujeito* do estruturalismo, constituído na e pela linguagem.

O estudo em questão tenta atender a maiores esclarecimentos acerca da função desse *outro* em interação com a criança durante a produção de narrativas, trazendo, portanto, uma variação desses *outros*, assim como uma variação das narrativas.

Para a realização deste estudo, foram convidados a assumir esse papel de *outro*, durante a estruturação de narrativas pela criança, a mãe, a professora, a própria investigadora e uma outra criança que também se encontrava no período de aquisição da linguagem, porém em um momento mais avançado.

Embora nos diversos estudos sobre aquisição da linguagem a mãe geralmente se encontre em papel de destaque, no que se refere à posição de *outro*, neste estudo a mãe foi incluída como uma das quatro pessoas que assumiram o papel de *outro*, sem que fosse dado destaque a nenhuma delas.

Sobre a participação da professora, vale considerar os dados analisados por Oliveira (2004), em que um dos adultos (monitora/cuidadora) que esteve na posição de

*outro* em interação com as crianças assumiu uma postura de *transmissor de saber*, o que pode ser evidenciado devido às tentativas de controle/correção de certas manifestações da língua, na narrativa infantil, que fugiam ao previsível, buscando sempre uma narrativa que reproduzisse fielmente um modelo pré-estabelecido. Indagamos: será que essa questão – relacionada ao controle/correção – poderá ser mais bem analisada se um professor assumir o papel de *outro*, considerando que ele pode estar mais envolvido com questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem?

Quanto à proposta de participação de outra criança, de acordo com a posição teórica assumida para embasar a presente pesquisa, embora o *outro* seja considerado um representante da língua padronizada, no cotidiano, a posição de interlocutor é incorporada por diversas pessoas, não necessariamente apenas por adultos. Desta forma, a participação de uma criança que se encontre num período mais avançado do processo de aquisição da linguagem pode vir a provocar movimentos diversos na estrutura linguística.

A própria investigadora também participou deste momento, assumindo a posição de *outro*, porém buscando uma postura de "neutralidade" diante da fala da criança, ou seja, uma postura de não interromper a produção narrativa da criança.

Como este estudo vem utilizar a narrativa como meio para compreender fenômenos relacionados ao processo de aquisição da linguagem, mais especificamente os efeitos da posição assumida pelo *outro* diante da fala da criança, a narrativa foi aqui considerada como um lugar de investigação que envolve algumas particularidades.

Perroni (1992) distingue as narrativas em *histórias, relatos e casos*, distinção esta adotada no estudo de Oliveira (2004), no qual foram analisadas apenas narrativas de histórias, conforme já mencionado. De acordo com Perroni, as narrativas de *histórias* teriam um enredo previamente estabelecido, enquanto que as narrativas de *relatos*

seriam livres quanto ao enredo e as narrativas de *casos* seriam livres quanto ao enredo e a verdade da narrativa.

Fazendo referência ao estudo de Oliveira (2004), como fora citado, além da análise do movimento de estruturação das narrativas infantis, a referida autora também colocou como foco de análise a posição assumida pelo *outro* que se encontrava em interação com a criança, e põe como suposição o fato de que a narrativa (as histórias) em questão pode ter influenciado tal posição, pois um dos adultos participantes da pesquisa apresentou uma postura de correção da fala da criança diante de cada afastamento do enredo original da história. Dessa forma, a autora levanta a suposição de que um dos adultos poderia estar preso à ideia de reconstrução de tal enredo.

Nesse sentido, um estudo com narrativas que estejam mais livres quanto a um enredo original pode se mostrar ainda mais relevante, uma vez que, partindo da ideia de analisar o papel do *outro* em interação com a criança durante a produção das narrativas, talvez a narrativa altere a posição do *outro*, ou seja, talvez diante do reconhecimento de uma narrativa específica, o *outro* espere da criança uma narrativa também “específica e adequada” àquele formato. Dessa forma, convém variar as narrativas, buscando compreender se a posição assumida por esse *outro* sofre influência em função da narrativa em questão.

Visando à necessidade de situar a narrativa neste estudo, serão considerados diversos mundos teóricos que a rodeiam. Nessa perspectiva, será apresentada uma variação teórica indicando formas diversas de lidar e interpretar essa ação narrativa, marcando qual dessas possibilidades de interpretação narrativa foi tomada como base para o presente estudo.

Nesse sentido, foi realizado um diálogo entre a abordagem da narrativa considerada um instrumento ou um veículo que dá visibilidade às produções linguísticas

singulares e a narrativa considerada como uma construção da realidade ou mesmo como forma de organizar o psiquismo.

Considera-se aqui que tomar a narrativa como instrumento não exclui considerar suas particularidades, já que os atuais estudos narrativistas vêm apontando as especificidades e a amplitude deste objeto de estudo.

Para fundamentar teoricamente os objetos deste estudo, o primeiro capítulo desta Tese trata dos Fundamentos Teóricos sobre a Linguagem, sendo dividido em duas sessões: a primeira trata da Abordagem Estruturalista da Linguagem, citando seus principais representantes, porém tendo como foco contextualizar e justificar a postura teórica adotada por De Lemos acerca do processo de Aquisição da Linguagem. Esta postura teórica será apresentada na segunda sessão desse mesmo capítulo, onde serão discutidas também as particularidades do papel do outro no processo de Aquisição da Linguagem.

No segundo capítulo, serão apresentados os Fundamentos Teóricos sobre a Narrativa. Na primeira sessão deste capítulo serão tratados temas como conceito e propriedades da narrativa. Na segunda sessão, será discutida a Narrativa como um Fenômeno Interacional. A terceira sessão será dedicada especificamente às Narrativas Infantis, considerando as narrativas enquanto uma ação de produção de sentido, tomando como base as interpretações de De Lemos sobre o discurso narrativo e as relações deste com as particularidades do período de Aquisição da Linguagem. Ainda nesse capítulo, será discutida a questão da narrativa como instrumento para o estudo da linguagem da criança.

Em seguida, no terceiro capítulo, será apresentado o Método, onde serão descritas, de forma detalhada, as decisões e os caminhos metodológicos. Este capítulo foi organizado com alguns subitens. Primeiramente foram retomados os objetivos da

pesquisa, visando relacioná-los com os aspectos metodológicos. Em seguida, foi descrito o estudo piloto, a partir do qual foram tomadas algumas decisões metodológicas. Porém, antes de descrever os procedimentos utilizados na coleta de dados foi feito um detalhamento do cenário institucional em que fora realizada a pesquisa, assim como dos trâmites para dar início à coleta de dados. Seguindo, foram caracterizados os participantes da pesquisa, os materiais utilizados e detalhados os procedimentos. Considerando o campo de estudo, foram ainda discutidas algumas questões metodológicas inerentes a este campo de estudo, ou seja, a singularidade da fala da criança. Por fim, foi descrita a forma como os dados foram aqui tratados, situado, portanto, a análise dos resultados.

O quarto capítulo foi dedicado à Análise e Discussão dos Resultados. Vale dizer que este foi dividido em três sessões, as quais foram sempre seguidas de uma discussão. Na primeira sessão foi colocada em foco a análise das posições assumidas pelos *outros* diante das produções narrativas das crianças, considerando ainda se a diferença entre narrativas trazia influências para essa postura. Na segunda sessão foi feita uma análise detalhada dos movimentos linguísticos que caracterizaram a estruturação das narrativas. Por fim, e a fim de responder aos objetivos do presente estudo, na terceira e última sessão, foram analisados e discutidos os efeitos das posições assumidas pelos *outros* no movimento de estruturação das narrativas infantis.

Por fim, nas Considerações Finais, foram realçados alguns pontos, já analisados e discutidos no capítulo anterior, que mobilizaram questionamentos e até mesmo uma possibilidade de diálogo com a Abordagem Interacionista de Aquisição da Linguagem, mais especificamente com relação às particularidades do *outro*.

**CAPÍTULO I:**  
**FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A LINGUAGEM**

## 1.1. A ABORDAGEM ESTRUTURALISTA DA LINGUAGEM

A abordagem da linguagem aqui assumida é o Estruturalismo, a qual será discutida sob os pontos de vista das obras de Saussure e Jakobson.

Ferdinand de Saussure (1857-1913) é considerado o principal representante do Estruturalismo Francês, tendo sido também o fundador da Linguística Moderna como Ciência<sup>2</sup>. A partir da divulgação das ideias de Saussure, a Linguística passou a ter seu objeto de estudo próprio.

Em seus escritos, Saussure (1989) faz uma distinção entre linguagem, língua e fala. Para este teórico, a linguagem pode ser definida como multiforme e heterogênea, o que faria dela um objeto de estudo inapropriado.

Para definir o objeto de estudo da linguística, 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.

Desta forma, Saussure definiu a língua como objeto da linguística reconhecendo a existência de uma ‘ordem própria da língua’. Neste sentido, o falante para Saussure estaria sujeito aos efeitos da língua. Há a ideia de uma autonomia da língua, a qual possuiria um funcionamento próprio, em que o falante não pode intervir, submetendo-se a este funcionamento que lhe é anterior, deixando de ser ‘causa’ para ser ‘efeito’ da língua (Bakker Faria, 1997).

---

<sup>2</sup> A publicação do Curso de Linguística Geral (CLG), em 1916, foi o marco fundador da Linguística enquanto ciência autônoma. Embora esta obra tenha se tornado pública postumamente, sua autoria é atribuída a Ferdinand de Saussure.

Apesar de dar primazia à língua, Saussure não deixa de realçar a função e a importância da fala ao colocá-la como veículo das manifestações individuais e meio pelo qual os falantes podem selecionar os elementos do código linguístico.

Para Saussure (1989), o estudo da língua pode seguir eixos diferentes, diferenciando dois eixos, o diacrônico e o sincrônico. O eixo diacrônico é o eixo horizontal, das sucessões, tem um aspecto histórico, pois representa as transformações de uma palavra, a partir das mudanças que ela sofre ao longo do tempo. Já o eixo sincrônico, o eixo vertical, tem a ver com as relações que um determinado termo mantém com os demais termos da língua.

Considerando o objeto de estudo da Linguística, o foco deve estar no eixo sincrônico, em como as línguas funcionam e não sobre como elas se modificam.

Ao assumir um compromisso com a *ordem própria da língua*, Saussure assume também a ideia de que aquilo que é da dimensão individual, ou seja, a fala, não intervém no funcionamento próprio da língua, porém considera que é a partir da fala que a língua sofre suas transformações. No entanto, apenas as modificações na fala que superam o âmbito individual e tomam uma dimensão social são consideradas dignas de atenção por Saussure, uma vez que passam a trazer modificações para a língua.

Portanto, pode-se dizer que a língua ocupou o ponto central dos questionamentos saussurianos.

Nesse contexto, considerando a língua como o objeto de estudo da Linguística, o signo linguístico seria, portanto, sua unidade de análise. De acordo com Saussure (1989), o signo linguístico é a relação que une de forma indissolúvel o significado (conceito) e o significante (imagem acústica). Vale destacar que os signos linguísticos 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).

Convém observar que Saussure (1989) destaca uma relação entre os signos, relação esta de valor, elaborando a *teoria do valor*, a qual corresponde a um *sistema de relações* em que o valor de um signo dependerá da sua relação de oposição com os demais termos de sua língua.

Saussure acreditava que a língua é um *sistema* composto por termos solidários, dependendo, o valor linguístico de um termo, tanto em seu aspecto conceitual, como em seu aspecto fônico da presença de outros. Não existe, portanto, ideias dadas de antemão, mas valores que emanam do sistema, valores estes que não são definidos por seu conteúdo, mas por suas relações com os demais termos do *sistema*.

No que se refere ao valor linguístico, 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),

Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta nem ideias nem sons preexistentes ao sistema linguístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema. O que haja de ideia 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)

Desta forma, ao tratar a língua como um sistema, considerando as relações entre seus elementos, Saussure (1989) traz a ideia de *sistema linguístico*.

E é essa noção de *sistema* revelada nos escritos de Saussure (1989) que inaugura a noção de *estrutura* no campo da linguística, ainda que este teórico não tenha feito uso deste termo.

Para Beveniste (2005), ao considerar a língua como *sistema de relações* fica implícita a ideia de estrutura, sendo esta a forma em que foi trazida inicialmente a noção de estrutura.

Para explicar as leis do *funcionamento estrutural da língua*, considerando que na língua tudo se baseia em relações, Saussure (1989) distingue dois tipos de relações, as sintagmáticas e as associativas ou paradigmáticas. Estas relações correspondem a duas formas de nossa atividade mental.

Os sintagmas, ou as relações sintagmáticas, são estabelecidos no discurso, na cadeia da fala, 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.

A frase, que 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).

Vale destacar que é sobre este eixo das relações sintagmáticas que Saussure esboça mais claramente 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 ideia 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 (Bakker Faria, 1997).

Voltando-se para o estudo de uma *ordem própria da língua* Saussure apresentou uma estrutura muitas vezes caracterizada como “sem sujeito”. Portanto, esta postura teórica em relação ao sujeito e à linguagem abriu espaço para a ideia de um sujeito construído na/pela linguagem, sujeito este que é submetido à autonomia de funcionamento do código linguístico.

Esta concepção admite um sujeito que se distancia da concepção de *sujeito idealista* vigente em sua época, daí a impressão de sujeito excluído. A proposta de Saussure vem se contrapor à ideia de sujeito que tem domínio sobre a língua e que a utiliza como elemento de comunicação. Na verdade o *sujeito excluído* por Saussure foi esse *sujeito idealista*.

Por tratar o *sujeito-falante* como submetido ao funcionamento da língua, de acordo com a posição de Saussure (1989) o sujeito é *capturado* por este funcionamento.

No entanto, vale destacar que o grande interesse de Saussure estava focado na língua e no seu modo de funcionamento estrutural, não fazendo parte das discussões deste teórico o funcionamento desta língua na fala individual. Como já fora mencionado, apenas aquilo que toma uma dimensão social, trazendo transformações para a língua é que predomina nos interesses saussurianos.

Como observado por Ramazini (1990),

O mérito de Saussure consiste em lançar as bases para a compreensão do conceito de estrutura, palavra-chave para o desenvolvimento do pensamento linguístico (...). A idéia difundiu-se a ponto de constituir o fulcro da tendência conhecida por Estruturalismo. (p.25)

Diante do que foi discutido, fica clara a imensa contribuição de Saussure para o estudo da *língua*, o que justifica ser indispensável o retorno às ideias saussurianas em qualquer estudo que trate da linguagem.

O estudo em questão adota a Abordagem Estruturalista da Linguagem por considerar a existência de um funcionamento próprio da linguagem, funcionamento este baseado nas relações, ou seja, estrutural. A noção de *captura*<sup>3</sup> também é adotada neste estudo, considerando que na aquisição da linguagem o sujeito é constituído enquanto *sujeito-falante* na e pela linguagem.

Essas ideias serão mais debatidas adiante, quando forem explicitados os caminhos percorridos por De Lemos, a qual apresenta uma teoria sobre a aquisição da linguagem que retoma as ideias estruturalistas já apresentadas.

Antes de trazer a abordagem teórica de aquisição da linguagem que serviu de embasamento para o presente estudo, serão apresentadas ainda as contribuições de

---

<sup>3</sup> Esta noção de *captura* será retomada adiante, quando este conceito será tratado de forma mais detalhada.

Roman Jakobson, também considerado um grande representante do Estruturalismo Linguístico, e a leitura destas ideias do estruturalismo linguístico feita pelo psicanalista Jacques Lacan.

Roman Osipovich Jakobson (1896-1982) foi um linguista russo que se tornou um dos maiores linguistas do século XX. Dentre os seus trabalhos, Jakobson se destacou na análise estrutural da linguagem.

Seu percurso intelectual foi diverso, interessando-se por áreas como poesia, cultura e fonologia, mas sempre a partir da visão linguística. Na Suécia, juntou-se com os médicos a fim de estudar os avanços sobre a análise linguística da afasia.

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 linguística. 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 (Bakker 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 à predominância de um dos arranjos como consequência da deficiência do outro (sintagmático – associativo). Jakobson classifica como distúrbio da similaridade e da contiguidade 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 linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas 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 linguístico 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 linguísticas, 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. Este distúrbio 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 linguístico*, começando por abordar o problema da *liberdade do falante* relativamente a esse processo. Jakobson (1971) afirma que existe “na combinação de unidades linguísticas 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 Linguística. 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 ideias, 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 relações 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 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 Bakker 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 linguísticas.

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 seja 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, pode ilustrar *uma relação dos sujeitos com o funcionamento da língua, a qual foge ao previsível*.

A seguir serão discutidas as ideias de Jacques Lacan, que lançou mão do estruturalismo linguístico na sua abordagem do sujeito da psicanálise. Esse autor introduz a noção de inconsciente estruturado como linguagem, apresentando uma forma de funcionamento da linguagem semelhante ao funcionamento do inconsciente.

Nesse sentido, esse teórico abarca as manifestações linguísticas estranhas e pouco convencionais como sendo resultantes do movimento do próprio funcionamento da língua.

A discussão das ideias de Lacan se justifica no presente estudo pelo fato destas ideias trazerem consigo a noção de sujeito adotada neste estudo, ou seja, a concepção de sujeito dividido da psicanálise, o qual é *capturado* pela linguagem e encontra-se submetido ao seu funcionamento.

### **A leitura lacaniana do Estruturalismo Linguístico**

Jacques Marie Lacan (1901-1981) foi um psicanalista francês que apresentou uma leitura da linguística estrutural trazida inicialmente por Saussure<sup>4</sup>. Na sua leitura da psicanálise freudiana, Lacan trouxe para a psicanálise alguns conceitos da linguística estrutural, porém com algumas reformulações. Portanto, pode-se dizer que assim como a leitura lacaniana da obra de Saussure foi fortemente influenciada pela sua leitura

---

<sup>4</sup> Vale dizer que embora as ideias de Saussure se sobressaíam, Lacan buscou referências também nas ideias de Jakobson e Benveniste.

freudiana anterior, os seus conceitos psicanalíticos foram também revistos a partir das ideias saussurianas.

Vale dizer que embora Lacan tenha se apoiado em ideias saussurianas, existem divergências que marcam a singularidade das duas obras. Desta forma, serão aqui observadas particularidades entre os dois mencionados teóricos.

Porém, antes de tratar as divergências entre estes teóricos, é válido dizer que eles convergem quanto à noção de estrutura, considerando que esta noção “resulta de uma mudança de atitude a respeito dos objetos de estudo, que consiste em se afastar de sua singularidade para ligar-se às relações latentes que existem entre eles ou entre seus elementos” (Chemama & Vandermersch, 2007, p.133).

Quanto às divergências, primeiramente pode-se dizer que enquanto Saussure elaborou reflexões sobre a língua e a fala, Lacan (1998) trouxe o foco para uma posição intermediária entre estes dois fenômenos, marcando o campo do *discurso*, que pode ser definido como sendo a expressão individual do social que permite a comunicação.

Fazendo referência a Lacan, Melman (2004) destaca que “o objeto da linguística não é apreensível sem o ponto de vista do locutor, implica, portanto, o sujeito” (p.42). Este mesmo autor destaca ainda que tanto para Freud, como para Lacan e Saussure, a língua constitui o psiquismo, agindo sobre a linguagem através da fala.

Outro ponto que merece ser mencionado acerca das divergências entre Saussure e Lacan é com relação à importância dada ao significante. Lacan reformula a noção de signo linguístico de Saussure, dando supremacia ao significante em relação ao significado. Para Saussure, o signo linguístico é formado por duas partes, significante e significado, que possuem caráter indissociável. Para Lacan (1998), diferentemente de Saussure, o significante se sobrepõe ao significado, considerando que um significante só se define na sua relação de oposição com um outro significante.

Para explicar a relação entre significante e significado, Lacan (1998) introduz a noção de *ponto de estofa*, fazendo uma analogia com este conceito para explicar como se dá a significação na frase. Popularmente, esta expressão é usada para fazer referência ao ponto de costura que une um determinado ponto do tecido a outro em um estofado. Lacan traz esse conceito para explicar a forma como um significante se associa ao significado na cadeia discursiva, considerando que esta ligação é sempre fluída, sempre prestes a se desfazer.

No que se refere aos conceitos psicanalíticos, Dor (1992) descreve o percurso percorrido por Lacan, destacando as 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) desses elementos latentes. A condensação pode ser considerada, portanto, como análoga a uma substituição significante. 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, neste caso, mais precisamente nos achados de Jakobson, 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 à 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 linguísticas.

A dificuldade de separar o processo metafórico do metonímico pode ser devida 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 considerado 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 ideia de que o inconsciente é estruturado como linguagem.

Com relação à noção de inconsciente, de acordo as ideias freudianas, Lacan (1998) revela que “o inconsciente é o capítulo da minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado. Mas a verdade pode ser resgatada; na maioria das vezes já está escrita em outro lugar” (p.260).

Lacan faz assim uma articulação entre a teoria psicanalítica e certos princípios da linguística 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)

Como já fora destacado, é nesta articulação que Lacan, apoiado na noção de signo linguístico 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 se encontram numa relação fixa.

O signo linguístico 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-estofo. A metáfora e a metonímia nos conduzem, igualmente, à ideia fundamental de Lacan da supremacia do significante e as suas consequências com relação às formações do inconsciente. (Dor, 1992, p.35)

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

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 ideia da supremacia do significante.

Nessa linha de pensamento, pode-se dizer que num discurso a produção de sentido estaria muito mais nas entrelinhas do que nas linhas, ou seja, que o não dito marca mais o sentido do discurso do que o propriamente dito.

O sujeito do estruturalismo, retomado por Lacan, é constituído na língua e pela língua. Sendo assim, considera-se que a língua interfere 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 ideia 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 linguístico 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 linguística, 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 (Linguisteria). Sendo assim, pode-se dizer que Lacan, introduziu estes dois novos conceitos (Alíngua e Linguisteria), visando incluí-los na língua, ou mesmo considerar de alguma forma, todas as manifestações possíveis desta, principalmente as manifestações linguísticas formadas pelo inconsciente, isto é, formações do 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 linguísticas estranhas à padronização imposta pelos linguistas, e pouco convencionais, que Lacan propôs o conceito de Linguisteria e de Alíngua, como sendo mais propícios por abranger toda e qualquer manifestação da língua, comparando-os aos conceitos de Linguística e Língua, respectivamente. O termo Linguisteria, trazido por Lacan, abarca as possibilidades de manifestações inconscientes, imprevisíveis, que se afastam das formas de manifestações convencionais e permitidas pela linguística. A origem deste termo, Linguisteria, consiste no fato de Lacan ter, na época, um maior conhecimento sobre a linguagem da 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 Linguisteria, ou seja, um funcionamento (metafórico e metonímico) que trás como efeito produções verbais imprevisíveis, as quais transgridem os padrões convencionais da língua.

De Lemos (2002) traz ao campo de aquisição da linguagem uma concepção de linguagem e sujeito com base na leitura realizada por Lacan. 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 do 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 de sua vontade.

Para ilustrar esse não controle do sujeito sobre suas emoções e sobre sua língua e evidenciar o funcionamento do inconsciente, podemos citar Lemos (1994), a qual faz

referência ao “Caso Dora”<sup>5</sup>, no qual Freud tenta explicar o surgimento de certo significante no discurso da sua paciente. O significante em questão foi o significante “mau passo” trazido por Dora durante a análise.

Lemos (1994) com base em Freud, destaca que o “mau passo” apresentado por Dora, é uma expressão equívoca que escapa ao controle do sujeito. Desta forma, o significante em questão pode ter duas possibilidades de interpretação 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 recalado, devido à 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.

Dentro dessa reflexão vale citar Lacan (2002), quando este afirma que o inconsciente é “estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (p.139).

No que se refere à forma de funcionamento da língua, e, portanto, do inconsciente, de acordo com a abordagem estruturalista da linguagem revista por Lacan, existem alguns indicadores que estão ligados aos processos metafóricos e metonímicos.

---

<sup>5</sup> Caso clínico publicado por Freud em 1905. Trata-se de um caso real de histeria de uma jovem de 18 anos que fora acompanhada por Freud por apenas 3 meses. Vale dizer que se trata de um nome fictício por ter sido preservada a identidade da paciente.

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 remetem sempre a uma pluralidade de fatores determinantes, tornando impossível esgotarmos o sentido de um sonho ou de um sintoma numa única explicação. (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 linguísticos, o que admite a ideia 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, relido por Lacan, 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, segundo a leitura lacaniana, 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, destacada na psicanálise, 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 ideia de sujeito dividido, defendida na psicanálise lacaniana, 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 como poesias e músicas, além dos atos falhos, chistes, sonhos, delírios. 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 linguísticas desta subjetividade.

Como descrito, a proposta do inconsciente, que é o objeto da Psicanálise freudiana, foi relida por Lacan que, apoiado no estruturalismo linguístico de Saussure e Jakobson, encontrou elementos que lhe permitiram ressignificar a Psicanálise tentando utilizar uma linguagem em que coubesse o sujeito dividido e, a partir daí, modificou algumas ideias trazidas por estes linguistas.

Dessa forma, vale dizer que Lacan apresenta uma proposta de assujeitamento do indivíduo ao próprio funcionamento da língua, o qual é *capturado* por este funcionamento. Saussure, por sua vez, abre um lugar para essa proposta, mas deixa a impressão de uma estrutura sem sujeito, enquanto Lacan vem nomear esse *sujeito falante*, apresentando o *sujeito dividido* da Psicanálise como totalmente compatível com essa visão estrutural da linguagem. Nesse sentido, para Lacan, este *sujeito dividido* encontra-se submetido a um funcionamento da língua e preso a este funcionamento, *sujeito constituído na e pela linguagem*.

Quanto à noção de inconsciente estruturado como linguagem, vale lembrar que enquanto Freud descreveu os movimentos de condensação e deslocamento para explicar o funcionamento do inconsciente, Jakobson preocupou-se em explicar o funcionamento da linguagem, definindo os processos metafóricos e metonímicos. Baseado nestes teóricos, Lacan (1998) inaugura a noção de inconsciente estruturado como linguagem, considerando uma analogia entre o que a condensação e o deslocamento desempenham no sonho e o que a metáfora e a metonímia desempenham no discurso.

Nessa concepção lacaniana, defende-se a ideia 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.

Como já dito, o referido autor traz, portanto, para o estudo da linguagem, a ideia de sujeito cindido, – 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.

Considerando a noção de funcionamento próprio da língua, funcionamento este estrutural, é indispensável falar ainda sobre o tratamento dado por Lacan a esta estrutura exterior e anterior ao sujeito. Lacan (1998) usa o termo *Outro* para designar esse lugar da articulação inconsciente, obscura ao sujeito. Fazendo um retorno a Freud, Lacan diz que “o Outro é o lugar da memória que ele descobriu pelo nome de inconsciente” (p.581).

O “grande *Outro*” é aqui escrito com O maiúsculo para diferenciar do *outro* que corresponde ao outro sujeito, ao semelhante.

De acordo com Lacan, o *Outro* surge de forma indireta, através de sonhos, sintomas, ou mesmo na interrupção do discurso do sujeito por atos falhos e chistes, revelando uma verdade que o próprio sujeito parece desconhecer.

Para falar de constituição da subjetividade, Lacan (1998) faz referência a este *Outro*, pois partindo do princípio de que a linguagem caracteriza a condição humana, a aquisição da linguagem seria condição essencial para a subjetivação do indivíduo.

No entanto, em se tratando de constituição, vale dizer que a ideia trazida por Lacan afasta-se da noção de “desenvolvimento”, enquanto tempo cronológico. Para este

teórico, o *infans*<sup>6</sup> vai constituindo sua subjetividade a partir do campo do *Outro*, daquilo que lhe é anterior e exterior.

Nesse momento, geralmente, a mãe assume essa função de *Outro* para a criança, fazendo passar pela ordem simbólica as necessidades do filho. A mãe se encontra na função de *Outro* primordial e de *outro*. É ela que dá o sentido, por exemplo, quando diz: “você está com sono”, “você está com calor”, etc. Dessa forma, o simbólico já está presente antes mesmo da criança se tornar um *sujeito falante*.

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.

Nesse sentido, foi no Estruturalismo, sobretudo na 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 de uma condição de não falante para uma condição de falante, a qual será tratada no próximo tópico.

---

<sup>6</sup> Termo utilizado por Lacan para designar a criança ainda não falante.

## 1.2. A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A aquisição da linguagem é um fenômeno que vem sendo estudado a partir de diversas abordagens teóricas. As particularidades inerentes a esse fenômeno vêm cada vez mais despertando o interesse de estudiosos que tratam a fala da criança como objeto de estudo.

Finger e Quadros (2008) destacam, historicamente, como esse fenômeno vem sendo estudado. De acordo as mencionadas autoras, as primeiras tentativas de se aproximar da fala da criança, no sentido de compreender o que acontece durante o processo de aquisição da linguagem, foram feitas através de registros diários feitos pelos pais<sup>7</sup> acerca das modificações que aconteciam na fala da criança durante determinado período de tempo. Esses registros serviram como banco de dados para pesquisas sobre a aquisição da linguagem, embora sejam marcados por incompletudes e imaturidades metodológicas.

Vale mencionar que essas primeiras tentativas versavam mais sobre o desenvolvimento cognitivo geral da criança, considerando o linguístico como sendo secundário. Outras tentativas surgiram como a busca por grandes amostras de linguagem, em oposição aos registros longitudinais. Com essas grandes amostras, visava-se identificar padrões de comportamento, mais precisamente padrões linguísticos específicos. No entanto, esses estudos apresentavam apenas resultados generalizantes e superficiais, que não levavam em conta as particularidades individuais que caracterizam o processo de aquisição da linguagem.

---

<sup>7</sup> Filósofos e Linguistas iniciaram as primeiras tentativas de colocar a fala da criança como objeto de estudo. Charles Darwin, em 1877, a partir da observação do seu filho, fez registros que resultaram em uma publicação sobre a aquisição da linguagem.

Por volta de 1960, ressurgiram os estudos longitudinais, que buscavam analisar o desenvolvimento linguístico da criança, porém agora com um maior rigor metodológico. Dessa forma, o investigador passava a poder identificar um padrão no desenvolvimento da linguagem de uma criança específica.

Como citado por Finger e Quadros (2008), não existe uma única abordagem teórica que consiga explicar consistentemente todos os aspectos envolvidos durante a aquisição da linguagem, o que existe são diversas perspectivas teóricas que ajudam na compreensão desse fenômeno linguístico.

Dentre as várias possibilidades de olhar o fenômeno da aquisição de linguagem, será apresentada aqui a proposta teórica inaugurada por Cláudia Lemos, conhecida por Interacionismo.

Cláudia Lemos foi professora do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em 1976, já nesta Instituição, ela dá início ao seu projeto de aquisição da linguagem, contando com a participação de um grupo de pesquisadoras<sup>8</sup> também interessadas em entender as particularidades das mudanças que acontecem na fala da criança, no processo em que ela passa de *infans* a sujeito falante.

De Lemos, durante a realização de sua Tese de Doutorado (1975) volta seu olhar para a singularidade da fala da criança, mais especificamente para a heterogeneidade dessa fala, e afirma, ao se deparar com o seu objeto de estudo que: “em vez de regularidades, encontrei a heterogeneidade sob a forma de fragmentos do enunciado precedente do adulto, restos de expressões usadas pelo adulto em determinadas

---

<sup>8</sup> Inicialmente o grupo de pesquisadoras era formado por Ester Miriam Scarpa, Rosa Attié Figueira, Maria Fausta Pereira de Castro, Maria Cecília Perroni e Célia Carneiro da Cunha e foi coordenado até 1990 por Cláudia Thereza Guimarães de Lemos.

situações, flexões que, na verdade, só ocorriam com um determinado verbo, enfim algo que resistia à sistematização” (De Lemos, 2002, p.44).

Nesta linha de pensamento, essa autora afirma que os enunciados produzidos pelas crianças que se encontram em processo de aquisição de linguagem, ou seja, a fala singular e indeterminada destas crianças não eram consideradas analisáveis, sendo muitas vezes descartada.

Dessa forma, De Lemos assume compromisso com a fala da criança e reconhece uma ordem própria da língua, o que a aproxima das ideias do estruturalismo linguístico.

Assim, a proposta teórica elaborada por De Lemos (1999) partiu de contra-evidências fornecidas pela fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem. Essas contra-evidências são destacadas como sendo a heterogeneidade dos enunciados da criança (o que inviabiliza uma descrição linguística em estágios), o retorno, nos enunciados da criança, de fragmentos da fala de seu interlocutor (o que demonstra um não conhecimento da língua pela criança) 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 à 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 linguistas, 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*. Essas relações serão retomadas e melhor explicadas adiante.

No campo da Aquisição da Linguagem, De Lemos (1999) refere-se à 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.

Situando a postura teórica em questão dentre as abordagens teóricas de base estruturalista, Bakker Faria (2002) ressalta que “a língua deixa de ser algo que a criança localiza fora de si e do qual se apodera para expressar um sentido prévio, para se transformar em lugar de constituição, tanto da sua fala como de si mesma” (p.40).

Para dar conta da sua proposta teórica sobre a aquisição da linguagem, De Lemos (2002) toma como apropriadas algumas ideias do estruturalismo linguístico, com base em Saussure e Jakobson, assim como da psicanálise, mais precisamente da leitura do estruturalismo feita por Lacan.

De Lemos (1999) vem adotar o conceito de estrutura, considerando que a aquisição da linguagem acontece a partir de mudanças de posição dentro de uma estrutura triádica, composta pelos pólos do **outro, língua e sujeito**. Para De Lemos, há a predominância de um desses pólos em cada uma das posições assumidas pelo sujeito. 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 ideia de desenvolvimento é aqui repelida pelo fato das mudanças de posição na estrutura não serem atribuídas a acúmulo ou construção de conhecimento, já que é possível o retorno às posições de acordo com o funcionamento linguístico. Até mesmo o adulto pode circular nessas três posições, conforme as relações que podem ser estabelecidas.

Trata-se, portanto, da noção de *captura* do sujeito (criança) pelo funcionamento da língua. Na proposta de De Lemos (1999), esse termo *captura* assume a função de abreviatura de processos de subjetivação por efeito da língua, a qual precede ao sujeito e o significa. Fica aqui implícita a concepção de sujeito imerso em um sistema linguístico que o antecede.

De Lemos (1999), voltando-se para questões da Psicanálise, mais especificamente, à leitura de Freud feita por Lacan, a qual relaciona 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)

Retomando Saussure e Lacan, é válido lembrar aqui que o primeiro teórico introduziu as ideias de *funcionamento estrutural da língua* e o segundo, a de *sujeito capturado por este funcionamento*. Essas ideias foram essenciais para se chegar à *Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem*, inaugurada e representada por De Lemos.

Como já citado, De Lemos (1999) apresenta uma postura teórica alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição da Linguagem, pois de acordo com sua proposta teórica, as mudanças que ocorrem na fala do sujeito não devem ser 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, *captura* esta que coloca a criança em uma estrutura,

que se torna incompatível com uma ideia de desenvolvimento enquanto mudança de um estado de conhecimento.

Essas 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 fala. Essas 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, isto é, dos processos metafóricos e metonímicos. Esses processos foram inicialmente apresentados por Jakobson, considerando que eles constituem o funcionamento linguístico; e retomados por Lacan, quando este apresenta a noção de inconsciente estruturado como linguagem, fazendo uma analogia entre os processos de condensação e deslocamento, identificados por Freud nos sonhos, e os processos metafóricos e metonímicos.

De acordo com De Lemos (1999), são esses 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 da criança na *terceira posição*.

Essas mudanças de posição na estrutura caracterizam-se pela emergência do sujeito em diferentes intervalos. Vale destacar as três posições percorridas pelo sujeito nesta estrutura, considerando as características de cada uma delas.

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 à fala da criança. Explicando melhor, nesta primeira posição, a fala da criança é marcada por um caráter fragmentado dos enunciados infantis 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 cujos significados 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 linguístico, 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*.

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 correspondem ao intervalo em que o sujeito intervém.

Foi a partir de reflexões acerca do ‘erro’ produzido na fala das crianças que De Lemos (2002) 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 leitura 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. É 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 pela *fala da criança*. A criança rejeita intervenções do interlocutor como tentativa de dar sentido a seus enunciados.

Com referência a essa terceira posição, De Lemos (2002) chama atenção para o fato de que “(...) pausas, reformulações e correções não ocorrem sempre onde se faria

necessário e podem ocorrer quando não parecem necessários, não sendo, portanto, previsíveis(...)" (p.62).

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.

Não é demais lembrar que De Lemos (2002) afasta a noção de desenvolvimento, por considerar que não existe uma sequência linear e ascendente de estágios, no que se refere a aquisição da linguagem, considerando que estas posições estruturais são possibilidades do sujeito em qualquer momento da sua vida.

Ao caracterizar as três posições possíveis na estrutura triádica, fica claro que o **outro** ocupa um lugar de destaque na Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem.

No entanto, quais as particularidades deste **outro** dentro desta perspectiva teórica?

Situar o **outro** implica em situar também o interacionismo de De Lemos dentre as demais abordagens interacionistas.

São várias as abordagens teóricas que versam sobre o interacionismo, o que faz com que seja indispensável marcar de que tipo de interacionismo está se falando.

Como bem destacaram Lier-De Vitto e Carvalho (2008), "o termo interacionismo nomeia propostas que incluem o outro" (p.116). Estas autoras acrescentam que nos estudos sobre aquisição da linguagem, geralmente, os termos interação ou interacionismo são utilizados para tratar da relação mãe-criança. Dessa forma, este termo interacionismo pode ser empregado por diversas abordagens teóricas.

Portanto, as abordagens interacionistas seriam todas aquelas que realçam a relação entre criança e o outro, considerando que, durante o processo de aquisição da linguagem, a criança cita a fala do outro.

É a partir da concepção dada a esse “outro” que podemos situar e marcar a diferença entre a abordagem teórica assumida para fundamentar o presente estudo e as demais abordagens teóricas interacionistas.

A concepção interacionista inaugurada e representada por De Lemos privilegia o *outro-falante*, diferente dos outros interacionismo que destacam o *outro-social*. Desta forma, “a oposição entre *outro-social* e *outro-falante* abre a fenda do corte que separa este interacionismo dos demais” (Lier-De Vitto & Carvalho, 2008, p.118).

Para deixar essa distinção mais clara, é preciso conceituar o que vem a ser *outro-falante* e *outro-social*.

O *outro-social* está diretamente relacionado à noção de *sujeito epistêmico*, ou seja, aquele que possui o controle da linguagem e que através dela comunica suas intenções e emoções. Na relação com o *outro*, esse sujeito busca uma negociação de pontos de vista em busca de uma comunicação efetiva e eficaz.

Por traz dessa concepção de *outro* e de *sujeito*, o que está em jogo é justamente a dinâmica da interação, não a relação entre falas.

Aqui, nesta linha de pensamento, o *outro* assume um papel secundário no processo de aquisição da linguagem, pois em última análise considera-se que a criança se apropria da linguagem por uma atividade cognitiva, ou melhor, por um processo de internalização da fala do outro.

A linguagem é aqui tratada como uma função cognitiva como as demais, havendo, portanto, a busca por conhecimentos adquiridos, deixando de lado os enunciados mais imprevisíveis da criança em período de aquisição de linguagem.

Nessa abordagem, conhecida como cognitivista, no que se refere ao processo de aquisição da linguagem, o *outro* é citado como um mediador desse processo, assumindo um papel importante. No entanto, dentro desta postura teórica, a criança é considerada

um sujeito cognitivo ativo, que vai adquirindo a linguagem a partir de experiências mediadas pelo *outro*, experiências estas que mobilizam na criança estados mentais de equilíbrio e auto-regulação. Como já fora mencionado, embora seja considerado, aqui o *outro* se encontra num papel secundário, uma vez que cabe a ele colaborar para que sejam desencadeados na criança conflitos cognitivos que a levem a um estado de reequilíbrio.

Nesse contexto, a trajetória linguística da criança é tratada num modelo desenvolvimentista, considerando a ideia de ordenação e superação de estágios de desenvolvimento.

Como bem mencionado por Lier-De Vitto e Carvalho (2008), “Nesse cenário reina o sujeito psicológico: aquele que tem ‘pontos de vista’, que quer ‘informar/expressar’ intenções e emoções” (p.119).

Esta postura teórica se distancia bastante da Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem tomada como referência nesse estudo. Para diferenciar, será usado o termo Interacionismo, no singular, para nomear a posição teórica de De Lemos das demais propostas interacionistas (Lier-De Vitto & Carvalho, 2008).

Nesta abordagem teórica, o *outro* é colocado em lugar de destaque, ou seja, o *outro-falante* se revela como sendo um indivíduo que assume a posição de representante da língua padronizada, diante da criança que se encontra em período de aquisição da linguagem.

Considerando que os enunciados iniciais da criança em período de aquisição da linguagem são marcados pela heterogeneidade e pela imprevisibilidade, de acordo com De Lemos (2002), a atividade interpretativa da mãe é fundamental nesse período, pois tem um caráter estruturante, ou seja, é considerada uma força fundante da linguagem e do sujeito.

Destacando o papel do *outro* durante o processo aquisição da Linguagem, essa autora traz a noção de processos dialógicos (ver De Lemos, 2002) referindo-se à congruência entre a fala da criança pequena e a fala do seu interlocutor adulto, ou melhor, “à aparente coesão e progressão dialógicas que emergiam como efeito tanto do enunciado com que o adulto interpretava o que a criança fazia ou falava de modo ainda informe e fragmentado, quanto pela dependência que essa fala fragmentada mostrava ao se ancorar na fala do adulto, muito particularmente na fala da mãe” (De Lemos, 2002, p.45-46).

Desta forma, De Lemos evidencia o diálogo como unidade de análise e não o enunciado isolado da criança.

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 à 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.

Desta forma, pode-se dizer que a fala da criança está bastante entrelaçada à fala do *outro*. Num determinado momento de elaboração da sua abordagem teórica, De Lemos chega a enfatizar o papel deste *outro*, descrevendo os processos de *especularidade*, *complementaridade* e *reciprocidade* como processos constitutivos do diálogo e da aquisição da linguagem. A descrição de cada um desses processos aponta para a importância do outro no processo de vir-a-ser falante da criança pequena. A especularidade se refere à presença na fala da criança de partes de enunciados da fala da mãe, ou mesmo na incorporação pela mãe de enunciados da criança. Já o termo complementaridade está ligado à relação da pergunta da mãe com a resposta da criança, relação esta que parece complementar-se, formando uma unidade. E o processo de

reciprocidade tem a ver com o momento em que a criança assume o papel da mãe, refletindo e complementando sua própria fala (ver De Lemos, 2002).

No entanto, essa autora dá um destaque maior ao processo de especularidade, considerando os outros dois processos como secundários.

Diferente da imitação enquanto reprodução, a especularidade está relacionada com a noção de espelhamento, de reflexo, de imitação recíproca. Essa reversibilidade da imitação dá a especularidade um caráter constitutivo e não de aprendizagem. Desta forma, “uma das novidades instauradas pelo processo de especularidade é a de que ela – a especularidade – abala a noção de sujeito epistêmico” (Arantes, 2001, p.254).

Beltrão (2009) com base em De Lemos afirma que nessa perspectiva teórica “destaca-se o papel do outro adulto durante o processo de aquisição da primeira língua, visto que caberá a esse outro atribuir um sentido à fala infantil” (p.100).

Nesta linha de pensamento, a concepção de *outro* vai além de um simples interlocutor, ou seja, o *outro* é parte integrante da estrutura linguística, exercendo, portanto, uma função importante, dentro dessa estrutura, no vir-a-ser falante.

De acordo com Pereira de Castro (1997), o *outro* é responsável pela entrada da criança na linguagem, ou seja, é a interpretação do *outro* que submete a criança ao funcionamento da língua.

Desta forma, a concepção de interação supõe uma estrutura triádica, onde estão relacionadas a *criança*, o *outro* e a *língua*; diferente a relação dual (criança-outro) defendida por outras abordagens interacionistas.

Esta concepção de *outro* difere radicalmente da concepção de *outro* como sendo um indivíduo que atribui à criança intenções, cognições, vontades, etc. Diferente, portanto, da concepção de *outro* que traz consigo a noção de sujeito epistêmico, aquele que se apropria da linguagem a partir da mediação do *outro*.

A concepção de *outro* aqui assumida está ligada à ideia de *outro* como representante da língua, o qual assume uma posição dentro da estrutura linguística, e portanto, uma função na *captura* do sujeito pela língua. Esta concepção de *outro* abarca a concepção de sujeito dividido da psicanálise, o qual é *capturado* pela linguagem e encontra-se submetido ao seu funcionamento.

Desta forma, o *outro-falante*, compatível com a Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem, se aproxima do Outro (com O maiúsculo) apresentado por Lacan, já que ele é aqui considerado como uma instância de funcionamento da língua. Seria, em última análise, uma posição ocupada por um representante da língua constituída, portanto, por um adulto.

O presente estudo coloca a Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem em uma posição privilegiada pelo fato de esta ser a abordagem teórica que serviu como suporte para a análise da posição assumida pelo *outro-falante* e os efeitos dessa posição assumida na fala da criança, mais especificamente na estruturação de diferentes narrativas.

Desta forma, esta proposta alternativa trazida por De Lemos (2002) para explicar o processo de aquisição da linguagem foi escolhida para fundamentar a abordagem do objeto de estudo do presente trabalho, já que é colocada em evidência a interação durante a produção de narrativas por crianças que ainda se encontram em período de aquisição da linguagem.

Embora as reflexões sobre o papel do *outro* no processo de aquisição da linguagem seja tema central de debate do presente estudo, no próximo item será aberta uma discussão sobre a narrativa, a qual foi utilizada neste estudo como instrumento a partir do qual poder-se-á visualizar um momento de interação entre a criança e o *outro*. Portanto, nesse estudo a narrativa foi tomada como um lugar metodológico privilegiado.

**CAPÍTULO II:**  
**FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A NARRATIVA**

## 2.1. A NARRATIVA

Partindo da constatação de que atualmente a narrativa é tema central de diversos estudos, é preciso considerar as várias formas de abordar teoricamente esta manifestação linguística tão comum em nosso cotidiano.

O estudo da narrativa entra na Psicologia como mais uma forma de estudar a linguagem. Porém, hoje, a narrativa ocupa um lugar de destaque nos estudos que buscam compreender os fenômenos humanos de uma forma mais ampla.

Jerome 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 humana para organizar a experiência de forma narrativa.

Nesse sentido, este teórico 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)

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). De acordo com este autor, a narrativa é uma forma convencional usada em produções culturais como histórias, mitos, argumentos.

Concordando com Bruner, Brockmeier e Harré (2003) afirmam que organizamos nossa memória, intenções, histórias de vida, ideais do nosso self ou nossas identidades pessoais em padrões narrativos. Esses autores destacam ainda que “nós não recebemos instruções especiais para contar estórias e nem as construímos simplesmente por nós

mesmos, mas sim somos habituados a um vasto repertório de linhas de histórias<sup>9</sup> (...) crescemos dentro de um padrão cultural de modelos narrativos” (p.532).

Dunn (1988, citado em Macedo & Sperb, 2007), também defende a ideia da existência de um entusiasmo natural por narrativas, que se traduz como uma prontidão para explorar e compreender o mundo social.

De acordo com Bruner (1997), a habilidade narrativa não é apenas uma conquista mental, mas uma conquista da prática social, considerando que há uma tendência humana de partilhar histórias narrativamente, como forma de dar sentido à realidade.

Ao nascer, o indivíduo ingressa, imediatamente, no mundo do significado, o que é definido por Bruner como “*um fenômeno culturalmente intermediado*” (Bruner, 1997, p.66).

Nesse sentido, Bruner (1997, 2001) refere-se à narrativa destacando o seu papel social, assim como suas propriedades, tomando como base as exigências sócio-culturais.

Estas ideias de Bruner estão contextualizadas com o movimento da Segunda Revolução Cognitiva<sup>10</sup>, o qual está envolvido num movimento maior chamado Virada Linguística ou Virada Interpretativa. Esta revolução marcou uma nova forma de conceber e explicar os fenômenos mentais. Este movimento inaugura uma abordagem mais interpretativa da cognição, interessada na “produção de significados”, trazendo de volta a subjetividade e a singularidade para a compreensão da cognição humana.

---

<sup>9</sup> Embora não se utilize mais a forma ortográfica “estória”, foi aqui mantida a escrita original do texto. De acordo com a reforma ortográfica de 2009, "recomenda-se apenas a grafia *história*, tanto no sentido de ciência histórica, quanto no de narrativa de ficção, conto popular, e demais acepções" (Ferreira, 2012).

<sup>10</sup> “Revolução Cognitiva é a designação do movimento intelectual que iniciou uma nova área de estudos, conhecida como ciência cognitiva. De outra forma, um novo movimento chamado de segunda revolução cognitiva enfatiza a importância das práticas discursivas para os processos mentais humanos” (Vaconcellos & Vasconcellos, 2007).

O grande esforço de Bruner foi compreender a mente como criadora de significado. Para ele, “o conceito central de uma psicologia humana é o significado, juntamente com os processos e transações envolvidos na construção do significado” (Bruner, 1997, p. 39).

Dessa forma, considerando a mente como criadora de significado, as explicações narrativas têm o efeito de estruturar o idiossincrático de uma forma verossímil, ou seja, os seres humanos dão significado narrativo às violações e afastamentos de estados “normais” da condição humana.

Nesta perspectiva, a narrativa seria um instrumento da mente na construção da realidade. Ou seja, de acordo com Bruner, ao narrar, o indivíduo constrói realidades e constitui a sua mente. Portanto, a subjetividade encontra-se na dinâmica, na marca pessoal, não estaria “dentro da cabeça”.

Ricoeur (1982, citado em Bruner, 1997) ao falar sobre narrativa, recorre à noção aristotélica de "mimese" considerando que esta é um tipo de metáfora da realidade, ou seja, não se trata de uma cópia da realidade, mas de uma nova leitura.

Nesse sentido, Bruner (1997) destaca a narrativa como um modo específico de funcionamento cognitivo, um modo de pensamento, de organização mental. Esse autor fala da modelagem cultural da produção de significado, considerando que não existe natureza humana independente da cultura, ou seja, “a atividade mental humana depende, para sua expressão completa, de estar ligada a um conjunto de ferramentas culturais” (p. 16).

Nesta perspectiva, a narrativa não é compreendida como um modo de representação, mas como um modo de construção e constituição da realidade. O acesso à realidade é sempre intermediado, no campo simbólico. A realidade é, portanto, sempre

uma realidade construída. Nestes termos, afirma o autor que “as histórias criam uma realidade própria, tanto na vida como na arte” (p.46).

De acordo com Bruner (1997), a narrativa possui algumas propriedades, sendo a principal delas a sequencialidade, isto é, uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Esses constituintes da narrativa ganham significado de acordo com o lugar que ocupam na configuração geral da sequência 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, a sequência de suas sentenças importaria mais do que a verdade ou falsidade destas.

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). Assim, a narrativa demonstra um afastamento da falha, da desordem, baseando-se numa busca de estados intencionais que dêem sentido à narrativa.

Referindo-se à narrativa, Bruner (1997) escreve que “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” (p.52).

De acordo com Bruner, a narrativa é também 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.

Brockmeier e Harré (2003) discutem a existência de gêneros e formas de textos narrativos, mas destacam que algo em comum prevalece para que todos sejam considerados narrativa. Com base nas ideias de Bruner, estes autores definem que “a narrativa é o nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas” (p.526).

Ainda de acordo com Brockmeier e Harré (2003), “os gêneros e formas de textos narrativos parecem ser inumeráveis. No entanto, existem entre eles algumas características em comum, quer se trate de monólogos ou diálogos, histórias verídicas ou literárias, textos orais ou escritos” (p.526).

Bakhtin (2000) faz algumas considerações acerca dos gêneros discursivos. De acordo com esse filósofo russo, grande pesquisador da linguagem humana, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, utilizados nas esferas da atividade humana. De acordo com este teórico, “Para falar, utilizamo-nos sempre de gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão*, e relativamente estável de *estruturação de um todo (...)*” (p.301).

Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos (...) Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos gramática. (Bakhtin, 2000, p.301)

Para Bakhtin, mesmo fazendo uso de gêneros nosso discurso seria caracterizado por uma marca individual.

O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários (...) (Bakhtin, 2000, p.283).

Em contrapartida, esse autor ressalta que os gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada dão menos condições de refletir a individualidade do falante, sendo, portanto, menos favoráveis para refletir o estilo individual.

Em sua proposta, Perroni (1992) distingue três narrativas, as *histórias*, os *relatos* e os *casos*. Esta autora faz essa distinção, considerando que as *histórias* possuem um enredo fixo, com a existência de um ‘fundo moral’. Já os *relatos* são narrativas construídas para recuperar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais pelo narrador; portanto, haveria uma ‘verdade’ prévia. E quanto aos *casos*, esta seria a mais livre atividade de criação do narrador, visto que não há enredo fixo, nem verdade anterior. O narrador pode organizar eventos de natureza diversa em sequências temporais não determinadas previamente.

Esta diferenciação foi adotada por Oliveira (2004), que optou por usar apenas narrativas de histórias clássicas da literatura infantil em seu estudo, uma vez que um dos seus objetivos estava ligado à análise dos movimentos de desestruturação e reestruturação da história, o que se tornou perceptível através de rupturas com o enredo da história original.

Além de todas estas particularidades acerca da narrativa, a seguir será discutida a ideia de narrativa enquanto um fenômeno interacional, considerando que a ação narrativa teria um caráter social.

## 2.2. A NARRATIVA COMO UM FENÔMENO INTERACIONAL

Tendo como base as ideias de Bruner, Macedo e Sperb (2007) destacam que é na vivência social que as pessoas compreendem e adquirem a forma de construir narrativas. Desta forma, essas autoras discutem o papel da interação social na aprendizagem da narrativa. Para isso, retomam concepções do sócio-interacionista Lev Vygotsky (1896-1934) sobre o papel da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com Vygotsky (1989), o processo de desenvolvimento está diretamente ligado ao apoio social que o indivíduo recebe. Como citado em Macedo e Sperb (2007), para Vygotsky os mais experientes da cultura ajudam os novatos a também se tornarem experientes. Nesse sentido, pode-se dizer que se aprende a narrar na interação com o outro.

Discutindo as ideias de Rogoff (1990), Macedo e Sperb (2007) revelam que “o apoio verbal da fala do adulto num determinado *setting* de resolução de problema guia a compreensão geral da criança com uma narrativa que utiliza conceitos da cultura” (p.234).

Segundo Bruner (1997), “a compreensão depende da possibilidade de locutor e ouvinte compartilharem um conjunto de convenções para comunicar diferentes tipos de significado” (p.59).

Brockmeier e Harré (2003), ao discutirem a noção de narrativa no senso comum, destacam o papel do ouvinte, considerando que “se um contador de histórias não tiver se apropriado devidamente das convenções, os ouvintes irão reclamar, parar de ouvir, zombar, corrigir o contador (...) o contador de histórias deverá dominar a delicada arte de

combinar o tradicional e o novo, o usual e o inesperado, o padronizado e sua ruptura” (p.532).

Buscando focar os aspectos contextuais e históricos, os referidos autores destacam a atividade narrativa como uma atividade culturalmente entrelaçada, pois para quem as narrativas são contadas é um fator de grande influência. Desta forma, esses autores criticam a ideia de tratar a narrativa a partir delas mesmas (Brockmeier & Harré, 2003).

Miranda (1997) estudou a interação adulto-criança numa situação específica de produção de história. O objetivo desse estudo foi o de investigar os tipos de assistência das professoras em interação com crianças durante a realização da atividade de contar história, verificando os papéis desempenhados pelas professoras para levar as crianças a produzir uma história coerente e compreensiva. Nesse estudo, foi considerada a ideia 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, ou seja, 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.

Perroni (1992) descreve e analisa o processo de desenvolvimento do discurso narrativo. Em seu estudo, os fragmentos de frase e os enunciados menos interpretáveis

também foram considerados, levando-se em conta que estes esclarecem muitas das 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).

De acordo com esta autora, desde a fase dos dois anos já surgem as primeiras tentativas de narrar, a partir de uma atividade de construção conjunta entre criança e adulto. Esse período foi denominado de fase das protonarrativas, onde são encontrados apenas fragmentos de enunciados. O adulto estimula a criança a desenvolver narrativas fazendo perguntas, pretendendo levá-la a organizar as lembranças.

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. É nessa fase que Perroni (1992) distingue três narrativas, as *histórias*, os *relatos* e os *casos*.

Especificamente com relação ao desenvolvimento dos *casos*, Perroni identificou alguns recursos de construção da narrativa primitiva como a *colagem*, a *combinação livre* e o *apoio no presente*. De acordo com essa autora, estes recursos utilizados pela criança assemelham-se à ‘estratégia de preenchimento’, ou seja, “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 na narrativa da criança. As *combinações livres* manifestam-se no nível do discurso, e consistem em combinações de fonemas/morfemas que resultam em formas possíveis, mas não existentes na língua portuguesa. Já o *apoio no presente* corresponde à inserção na narrativa da criança de experiências pessoais vividas na situação imediata

de interação linguística, ou atribuir a objetos físicos, presentes na situação de interação, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados.

Nesta fase a criança coordena as situações de interlocução, porém incorpora em suas narrativas fragmentos do discurso do 'outro', o que pode ser evidenciado nas colagens.

A partir dos quatro anos de idade, aproximadamente, encontra-se a constituição da criança como narradora, assim como uma mudança no 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 entre as narrativas, como de si e do outro na interação.

De Lemos (2002) faz algumas colocações acerca do discurso narrativo, considerando que as mudanças que ocorrem no discurso narrativo em nada diferem das mudanças de posição que ocorrem na estrutura linguística durante o período de aquisição da linguagem.

As ideias de De Lemos acerca do discurso narrativo, tomadas como base teórica específica no presente estudo, serão discutidas de forma mais detalhada a seguir.

### **2.3. AS NARRATIVAS INFANTIS: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDO**

Partindo do princípio de que a ação narrativa está ligada à constituição da subjetividade, nos deparamos com a ideia de que produzir narrativas está diretamente associada à ideia de produzir sentido e de constituir sujeitos.

Em se tratando de narrativas infantis, tomando como referência as exigências sócio-culturais, assim como a padronização da língua, uma narrativa pode vir a ser classificada como incoerente e insólita, marcada por uma ausência de sentido. Porém, na Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem, tomada como base teórica neste estudo, esta suposta ‘incoerência’ pode ser a marca da relação singular da criança com a língua, que ilustra o próprio funcionamento dessa língua, sendo, portanto, uma manifestação digna de sentido.

Como já fora descrito, nesta perspectiva teórica, 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 proposta, discutida anteriormente, De Lemos (2002) faz algumas considerações acerca do discurso narrativo. Essa autora afirma que as primeiras narrativas que surgem na fala da criança correspondem a fragmentos da fala 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. 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. Esses momentos serão retomados e explicados a seguir.

De Lemos (2002) faz uma correspondência entre as mudanças de posição da criança na estrutura e a trajetória da criança através da narrativa. Conforme já foi dito antes, 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.

Retomando o estudo de Perroni (1992), De Lemos (2002, p.6, 7) distingue 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 linguística 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) pontua que, enquanto é mantida a primeira posição, com relação à 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’.

Esse ‘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). Como exemplo, podemos citar os seguintes episódios:

Exemplo 1:

*Ó o avião que a Cuca vai comprá chapéu pra mim*  
*Ó o avião que o Michel vai comprá chapéu pra Cuca*  
*Ó o avião que a Cuca vai comprá chapéu pro Michel*  
*Vai comprá casinha pra nós morá.*  
(Michel 2;7.15)<sup>11</sup>

Exemplo 2:

*Ave Maria*  
*Vida Maria*  
*Vida Marinha*  
(H. 2;11)<sup>12</sup>

Esses enunciados são marcados pela heterogeneidade discursiva, não possuem relação com a história, nem são relacionáveis entre si pelo sentido, estando associados pelo ‘paralelismo’. Esta forma com 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.

---

<sup>11</sup> Episódio extraído do texto de De Lemos, *Das vicissitudes da fala da criança e sua investigação* (2002).

<sup>12</sup> Registros pessoais.

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 a realidade.

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.

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, ou seja, são exibidos lugares heterogêneos de ação e de fala que ganham uma suposta consistência em um mundo feito e efeito de linguagem.

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 Costa (1998, citado em 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 – as 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 se encontram formadas, porém destinadas a serem pulverizadas para que novas histórias nasçam de seus fragmentos.

A desestruturação e reestruturação de narrativas como efeitos da relação da criança com a língua se contrapõe à padronização e homogeneidade da língua. Esta forma singular com que a criança lida com a língua e estrutura suas narrativas, muitas vezes, de maneira pouco convencional, pode vir a resultar em narrativas marcadas por uma “incoerência” para aquele que ouve.

Salvaguardando as contribuições trazidas por cada uma das formas de abordar a narrativa, o estudo em questão adotou como base a Concepção Interacionista 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, assim como coloca em destaque a posição ocupada pelo *outro* no processo de aquisição da linguagem.

Outro ponto que distingue esta posição teórica das demais 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 narrativa e reestruturar de forma singular, o que rejeita qualquer ideia de padronização, uniformização da relação do sujeito com a língua.

Considerando que o estudo em questão tem como objetivo analisar a relação da criança com a língua, tendo elegido a narrativa como espaço de manifestação desta relação, assim como a posição ocupada pelo *outro* que interpreta e atribui sentido a tais manifestações linguísticas, a Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem de De Lemos apresenta-se como a mais adequada para abordar tal objetivo.

Nesse 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 visa a atuar sobre alguns pontos ainda não tratados por essa autora. Nesse 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), ao mesmo tempo em que se deteve apenas ao outro-mãe.

Como já fora explicitado, a posição ocupada pelo *outro* é aqui realçada, já que o estudo apresenta uma variação destes *outros* que estiveram em interação com as crianças durante a estruturação de narrativas. Dessa forma, foi destacada aqui a seguinte questão: que efeitos as posições assumidas pelos variados *outros* trazem para o movimento de estruturação de narrativa pelas crianças?

## **2.4. A NARRATIVA COMO MEIO PARA O ESTUDO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA**

De acordo com Spinillo (2001), apesar da narrativa se revestir de uma imensidão de possibilidades de interpretação, o investigador precisa explorar esse objeto de estudo tendo como cerne seus objetivos e posições teóricas bem definidas.

Nesse contexto, sobre as narrativas infantis, a referida autora destaca que estas podem ser estudadas de diversas maneiras:

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 ideias são relacionadas e conectadas ao longo do texto ou como a continuidade do sentido é garantida. (Spinillo, 2001, p.73)

Com essa citação é possível visualizar a imensidão de possibilidades de análise que uma narrativa representa. A riqueza desse objeto de estudo está justamente no fato dele ser tão complexo e, ao mesmo tempo, tão fascinante.

Como bem mencionado por Spinillo, é preciso escolher o ângulo pelo qual iremos olhar para a narrativa de uma criança, visto que existe uma infinidade de formas de tomá-la como objeto de estudo.

Nesse sentido, a narrativa pode ser tomada como um meio para o estudo da linguagem, ou seja, um instrumento para a compreensão das arrumações linguísticas que dão forma à narrativa.

De Lemos (1992) destaca “o percurso da criança pela narrativa como um lugar empírico privilegiado para compreender a natureza do processo a que a criança é submetida pela própria linguagem” (p.X).

Vamos retomar, mais uma vez, o estudo de Oliveira (2004) para exemplificar esse tipo de análise da narrativa.

Tomando como base a Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem, o estudo de Oliveira (2004), como já foi colocado, teve como objetivo analisar as narrativas produzidas por crianças com idade média de 3 anos, ou seja, por crianças que estavam em um determinado momento do processo de aquisição da linguagem.

Neste estudo, as crianças produziram apenas narrativas de histórias, tendo como base a leitura de livros contendo histórias clássicas da literatura infantil feita por um adulto. Após a leitura pelo adulto, a criança era convidada a recontar a história, ou seja, a estruturar sua narrativa. Vale lembrar que, mesmo que as crianças já fossem familiarizadas com as histórias que foram utilizadas, o estudo teve como foco o movimento de desestruturação e reestruturação na produção de narrativas pela criança, ou melhor, a maneira como elas estruturam suas narrativas.

Desta forma, as narrativas foram comparadas com a história original, para que fossem localizados os pontos de ruptura com tal história. 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 provocada pela fala da criança nas produções verbais 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.

De uma forma geral, as narrativas foram marcadas por produções linguísticas singulares, próprias do momento de aquisição da linguagem em que as crianças se encontravam.

Como forma de demonstração da análise das manifestações dos movimentos linguísticos contidos na narrativa, será ilustrado a seguir um trecho dos momentos de produção de narrativas infantis estudadas por Oliveira (2004):

#### Exemplo

*Criança (2 anos e 11 meses): - 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 e finaliza)*

O exemplo descrito acima pode ser tomado para ilustrar a forma como esta narrativa foi analisada. Conforme já foi citado, Oliveira (2004) buscou compreender o movimento linguístico dentro da narrativa. Desta forma, quanto aos significantes “rei”, “bicho” e “tijovos” que surgem na narrativa da criança, estes foram interpretados como produtos dos processos metafóricos e metonímicos que marcam o funcionamento linguístico. Em outras palavras, ao substituir o significante ‘gigante’ pelos significantes ‘rei’ e ‘bicho’, pode ter ocorrido na produção da criança um movimento de substituição de significantes, por ter havido uma relação de aproximação entre os significados. E ao condensar os significantes ‘tijolos’ e ‘ovos’ criando um significante composto ‘tijovos’, pode ter sido convocado na fala da criança o significante ‘tijolos’ tanto por uma relação de contiguidade entre os termos ‘tijolo’ e ‘ouro’, considerando que os dois referem-se a materiais fortes e resistentes, e/ou por ter trazido significante de outra história infantil, mais especificamente da história dos ‘Três Porquinhos’, onde há uma casa de tijolos.

Focada na análise do funcionamento linguístico na narrativa, Oliveira (2004) tomou a narrativa como uma forma de compreender o movimento linguístico que tem lugar na fala de crianças, buscando atribuir sentido às arrumações linguísticas e aos enunciados imprevisíveis por elas produzidos, durante a estruturação de narrativas.

Assim como no estudo de Oliveira (2004), o presente estudo pretende realizar uma análise do movimento linguístico que ocorre na fala da criança durante a estruturação de narrativas, considerando, entretanto, a relação entre esse movimento e a posição assumida pelos *outros*, sem perder de vista que a ação narrativa está ligada à constituição da subjetividade.

**CAPÍTULO III:  
MÉTODO**

### **3.1. OBJETIVOS DA PESQUISA**

Este estudo teve como objetivo geral *compreender os possíveis efeitos da posição assumida pelos outros em interação com as crianças sobre as produções verbais singulares destas crianças durante a estruturação de narrativas.*

Como objetivos específicos, bastante entrelaçados ao objetivo geral, tivemos os seguintes:

- 1- *Analisar o movimento de estruturação das narrativas produzidas pelas crianças, em função do outro;*
- 2- *Explicar se a narrativa (histórias, relatos e casos) influencia a posição assumida pelo outro face à estruturação da narrativa pela criança e, conseqüentemente, se tal posição influencia esta estruturação.*

Desta forma, para atender a tais objetivos foi necessário um estudo piloto que permitesse colocar em prática algumas ideias metodológicas, visando tomar decisões sobre o perfil dos participantes, os materiais e procedimentos que seriam utilizados durante a coleta dos dados.

### **3.2. DESCRREVENDO O ESTUDO PILOTO**

O estudo piloto é uma abordagem metodológica inicial, que se torna necessária quando é preciso tomar algumas decisões metodológicas antes do início da coleta de dados, visando reduzir questões que poderiam vir a surgir durante a coleta.

Alguns pontos precisavam ser refletidos, como a idade das crianças; o envolvimento das crianças na produção de narrativas; se estas crianças produziriam narrativas de *casos*; se era necessário algum suporte visual para a estruturação de tais

*casos*; etc. Daí foi realizado um estudo rápido com crianças que faziam parte do convívio da investigadora.

Durante o estudo piloto, a criança de 3 anos e 10 meses, envolveu-se na atividade de contação de histórias, gostando de manusear os livros e recontando as histórias lidas pela investigadora, sempre que solicitada. Após escutar e contar algumas histórias, por iniciativa própria, a criança diz: “ – Eu não gosto muito de história de livros, eu gosto de inventar histórias!” Daí a criança passou a contar histórias inventadas por ela própria (aqui chamadas de narrativas de *casos*). Nesse caso, não foi oferecido nenhum apoio visual que motivasse a narrativa de *casos*, porém observou-se que a criança fazia referência a objetos do ambiente (sala de brinquedos) para compor sua narrativa. Diante desta vivência, ficou decidido que seriam utilizadas apenas cartas contendo imagens de objetos, visando motivar a criança para a atividade de “*inventar histórias*”, ou seja, para a *narrativa de casos*.

Neste estudo piloto ainda existia outra criança de 4 anos e 8 meses, no mesmo ambiente. As duas crianças interagiram, sendo definido pela investigadora qual era o momento de cada uma contar história. Vale dizer que as duas crianças participaram, tanto recontando as histórias de livros, como inventando histórias e relatando experiências. Embora não tenha tido o rigor metodológico da coleta de dados, foi possível observar que algo acontecia na fala destas crianças, durante a estruturação das narrativas, em função da posição assumida pela outra criança. Por exemplo, a criança maior tentava participar da narrativa da criança menor e vice-versa. Acredita-se que algum efeito deve ter sido produzido na narrativa da criança diante da postura do *outro* em interação.

Com essa experiência, proporcionada pelo estudo piloto, ficou decidido que entraria no estudo, além dos momentos de interação criança-adulto, um momento de interação criança-criança.

Nesse sentido, fica clara a importância do estudo piloto, pois a partir dele foi possível tomar decisões metodológicas mais acertadas.

### **3.3. CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA**

Para a realização deste estudo, inicialmente foi escolhida uma instituição de ensino que tivesse alunos em período de aquisição da linguagem.

A instituição escolhida foi uma instituição cristã, que oferece desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Após a autorização da direção do colégio e dos pais das crianças, foram feitas algumas visitas ao local, visando encontrar um espaço adequado para a coleta dos dados. É importante esclarecer que os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>13</sup>, onde constavam informações sobre a pesquisa e sobre a forma de participação dos seus filhos.

O local escolhido foi uma sala um pouco afastada das salas de aula, o que favoreceu a gravação em áudio, já que quase não chegavam ruídos sonoros até lá. Trata-se da sala de tatames, que só era utilizada após as aulas para treinos de judô.

Vale dizer que este foi o cenário da coleta da maior parte dos dados, apenas quando as mães assumiram o papel de *outro* é que o cenário variou, uma vez que estas mães foram autorizadas a levar os materiais e instruções para casa, visando garantir que

---

<sup>13</sup> Documento exigido pelo Comitê de Ética da UFPE, no qual são descritos os objetivos do estudo, os procedimentos e os riscos e benefícios para os participantes. O modelo deste documento consta no anexo I desta Tese.

a mãe e a criança interagissem em um contexto mais natural possível. Foi respeitada ainda a disponibilidade das mães, permitindo que elas ficassem com os materiais quanto tempo fosse necessário.

Quanto às crianças, embora só tenham participado da pesquisa quatro crianças, foram pedidas várias autorizações, já que algumas crianças convidadas a participar do estudo apresentaram algumas resistências. Algumas adoravam ouvir as histórias, mas na hora de contar se negavam; outras sugeriam outra brincadeira ou invés da contação de histórias. Diante de tais acontecimentos, a vontade da criança foi respeitada, daí a necessidade de ter várias autorizações, pois não houve insistência diante de sinais de recusa pela criança. As crianças que participaram do estudo foram aquelas que se interessaram pela atividade e se sentiram à vontade para contar histórias.

Vale dizer que a professora convidada para participar do estudo já fazia parte do convívio das crianças, visto que esta estava sempre envolvida em momentos de contação de histórias com as crianças da Educação Infantil.

As mães que participaram da pesquisa só foram escolhidas após o contato com as crianças, pois só depois de identificar as crianças que realmente entrariam no estudo é que suas mães foram convidadas.

### **3.4. METODOLOGIA UTILIZADA**

#### ***Participantes***

Participaram da pesquisa 2 crianças, de aproximadamente 3 anos de idade, um menino e uma menina, que frequentavam a Educação Infantil. Além das crianças, participaram também a própria investigadora, uma professora que convivia com as

crianças na escola, as mães destas crianças e mais 2 crianças que também assumiram o papel de interlocutoras.

### Material e Procedimento

Foram utilizados dois livros da literatura infantil, com histórias curtas e tradicionais e de fácil manuseio para a criança (anexo 2). Doze cartões, do tipo carta de baralho, contendo ilustrações no verso (anexo 3). Gravador para registro das atividades.

Como já fora descrito, antes do início da coleta, foi feito um contato prévio com os envolvidos na pesquisa, visando a autorização da direção da escola, dos pais das crianças e da professora que participou da pesquisa.

Cada criança participou de quatro momentos de estruturação de narrativas, três com adultos (investigadora, professora e mãe) e um com outra criança.

Em cada momento, a criança foi convidada a estruturar narrativas, seja contando histórias já conhecidas, seja relatando experiências ou seja ainda inventando uma história.

Em relação à atividade de narrativa de *histórias*, o adulto em interação com a criança fazia a leitura de dois livros de histórias clássicas da literatura infantil, e, após esse momento de leitura, era pedido à criança para ela escolher e narrar uma das histórias.

Em relação à atividade de narrativa de *relatos*, o adulto em interação com a criança solicitava que esta relatasse alguma experiência vivenciada por ela, como seu dia na escola, festa de aniversário, passeios, etc.

Já em relação à atividade de narrativa de *casos*, o adulto em interação com a criança pedia que ela inventasse uma “história”, que não fosse história de livros ou alguma coisa que já tivessem acontecido. Neste momento era colocado, diante da

criança uma série de cartas contendo imagens diversas. A criança era convidada a inventar uma história que poderia ser a partir daquelas imagens ou não.

No momento da interação criança-criança, a investigadora conduziu o momento de estruturação de narrativas, ou seja, neste caso as duas crianças foram convidadas a estruturar narrativas, porém foi marcada a "vez de cada uma". Desta forma, foram tomadas para análise no presente estudo apenas as narrativas da criança mais nova.

Vale destacar que os adultos que interagiram com as crianças, mais especificamente a professora e as mães, receberam instruções sobre como proceder nas atividades (anexo 4). Portanto, apesar de tais instruções, esses adultos ficaram livres quanto à forma de interagir com as crianças, visto que foi permitido que eles interrompessem e fizessem suas colocações, sempre que achassem necessário, durante a estruturação de narrativas pelas crianças.

Vale dizer ainda que estes adultos foram orientados sobre a possibilidade de interrupção da atividade diante de sinais de cansaço ou desmotivação por parte da criança, ou mesmo do adulto, deixando claro que não haveria prejuízo para o estudo, uma vez que seria possível dar continuidade ao momento de interação posteriormente.

Considerando que as duas crianças de aproximadamente 3 anos foram convidadas quatro vezes para momentos de coleta de dados – mesmo se tratando de situações diferentes, visto que havia a alteração de quem assumia o papel de *outro* – houve um cuidado com estas crianças, sendo decidido, como forma de preservá-las e não desmotivá-las, que houvesse um intervalo mínimo de uma semana para que a criança fosse novamente convidada a participar da pesquisa.

Para melhor visualização dos momentos de coleta de dados, a tabela abaixo ilustra todos os momentos de interação durante a estruturação de narrativas.

	<b>CRIANÇA 1</b>	<b>CRIANÇA 2</b>
<b>INVESTIGADORA</b>	História – Relato – Caso	História – Relato – Caso
<b>PROFESSORA</b>	História – Relato – Caso	História – Relato – Caso
<b>CRIANÇA 1</b>	História – Relato – Caso	-----
<b>CRIANÇA 2</b>	-----	História – Relato – Caso
<b>MÃE 1</b>	História – Relato – Caso	-----
<b>MÃE 2</b>	-----	História – Relato – Caso

### 3.5. ALGUMAS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Bakker Faria (2002) ressalta que o projeto de aquisição da linguagem, desenvolvido inicialmente por De Lemos

“...não se caracterizou simplesmente pela incorporação da fala ‘resíduo’, ou dos dados ‘excluídos’ que as pesquisas em aquisição da linguagem normalmente descartavam. O que marca sobremaneira o esforço do grupo de pesquisadores é a disposição de enfrentar as questões teóricas e metodológicas implicadas no estudo da fala da criança” (p.32).

Considerando a narrativa como uma produção singular de significado, tomar a narrativa como meio para o estudo da linguagem da criança requer considerar a singularidade inerente a esse fenômeno.

Desta forma, os dados foram analisados de forma 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 investigar os efeitos na fala da criança da posição assumida pelo *outro* durante a estruturação de diferentes narrativas, e considerando ainda que a própria investigadora esteve inserida também como participante da pesquisa, é válido destacar uma particularidade que caracteriza os estudos neste campo de pesquisa. Carvalho e Avelar (2001) fazem

referência a esta particularidade levantando alguns impasses em que se encontra o investigador da área de aquisição da linguagem frente aos dados de sua pesquisa.

De acordo com as autoras supracitadas, 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 das crianças, que se distanciam do padrão da língua, do convencional e socialmente esperado.

Em se tratando da fala da criança, De Lemos (2002) afirma que esta é “determinada pela fala do outro, indeterminada do ponto de vista categorial, heterogênea, resistente à apreensão de suas regularidades e de seus pontos de mudança” (p.51).

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.

No que se refere à análise dos dados, De Lemos (2002) também destaca um impasse metodológico na área de aquisição da linguagem, considerando o fato do investigador isolar em compartimentos linguísticos o que é indissociável na fala da criança. Em consonância com esta autora, 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.

Portanto, o investigador deve se submeter ao movimento da língua, considerando também a submissão 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 (Carvalho; Avelar, 2001).

Como já fora descrito, Oliveira (2004) tomou a narrativa como um espaço de manifestação da relação da criança com a língua, tendo, portanto, elegido uma forma particular de pensar e analisar as narrativas que aparentemente careciam de um sentido, considerando os enunciados insólitos contidos na narrativa.

Desta forma, a autora usou a narrativa como um instrumento para estudar a linguagem infantil, considerando as narrativas das crianças como dignas de interpretação e sentido, buscando compreender o sentido das manifestações linguísticas mais inesperadas.

Deste modo, o citado estudo assumiu um compromisso com a fala singular da criança, mais precisamente com o próprio funcionamento da língua, e suas diversas possibilidades de manifestação, ou seja, buscou interpretar os enunciados insólitos contidos na narrativa a partir da análise das arrumações linguísticas, destacando a atuação dos processos metafóricos e metonímicos próprios da linguagem.

Quanto à análise das narrativas infantis no presente estudo, esta seguiu o mesmo tipo de análise do estudo citado acima, ou seja, foi aqui assumindo um compromisso com a singularidade da fala da criança, considerando como interpretáveis os mais

diversos enunciados produzidos pelas crianças, tomando como base teórica a Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem.

### 3.6. SITUANDO A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a transcrição dos dados, gravados em áudio, foi iniciada a etapa da análise, considerando os objetivos e os fundamentos teóricos do presente estudo.

Durante as primeiras leituras foi possível observar o que se sobressaiu, porém foram necessárias várias leituras para que os dados se tornassem familiarizados e fosse possível visualizar o que eles indicavam sobre *os efeitos da posição assumida pelo outro na fala da criança durante a estruturação de diferentes narrativas*. Desta forma, foi preciso chegar bem perto dos dados para conseguir elaborar um caminho de análise da *relação triádica*, assim como dos movimentos linguísticos que aconteceram durante os momentos de interação.

Primeiramente, o foco de atenção foi voltado para a posição assumida por cada um dos *outros* que se encontravam diante da criança durante a estruturação de diferentes narrativas. Vale dizer que foi levado em consideração se a postura destes *outros* sofreu alterações em função da narrativa em questão.

Após colocar os *outros* em foco, foi a vez de analisar o movimento de estruturação das narrativas infantis, buscando identificar indicadores do funcionamento linguístico. Foi considerado ainda se essa estruturação sofria alterações em função da narrativa.

Tentando unir os dois momentos de análise, considerando que se trata de uma interação triádica, onde *língua, outro e sujeito* se relacionam intensa e constantemente,

em um terceiro momento, foi analisado como a postura assumida pelos *outros* influenciou na produção narrativa da criança, ou seja, quais os efeitos linguísticos do *outro* sobre a criança.

O papel do *outro* teve grande destaque neste estudo, uma vez que de acordo com a Concepção Interacionista de Aquisição da Linguagem, o *outro* é considerado essencial no processo de constituição do sujeito.

Seguindo esta linha de pensamento, a análise dos resultados da presente pesquisa teve caráter qualitativo, sendo apresentada de forma detalhada e minuciosa a partir do próximo item. Vale dizer ainda que foi feito um grande esforço para dar conta da singularidade inerente à fala da criança durante este período de aquisição da linguagem.

**CAPÍTULO IV:**  
**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **4.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS CONSIDERANDO OS DIFERENTES *OUTROS***

Como já fora explicitado, o estudo em questão propôs uma variação daqueles que assumiram o papel de *outro* diante da estruturação de narrativas pelas crianças. Desta forma, inicialmente foram destacadas as posições assumidas por estes *outros*, a fim de compreender os possíveis efeitos destas posições nas narrativas das crianças.

Nesse sentido, foram identificadas as interferências dominantes dos *outros* durante a estruturação de narrativas pelas crianças. Essas interferências foram analisadas a fim de atribuir um perfil para cada um dos *outros*, de acordo com as posições dominantes assumidas por eles durante a produção de narrativas pelas crianças.

Considerando que as crianças que participaram da pesquisa se encontravam em período de aquisição da linguagem, como não poderia deixar de ser, elas produziram enunciados singulares que foram aqui interpretados como enunciados heterogêneos, levando em consideração o próprio funcionamento da língua. Lemos (2002) fala do *efeito de estranhamento* ou *efeito de enigma* causado no adulto pelas produções insólitas da criança, características do período de aquisição da linguagem.

É com base nessa concepção teórica que serão detalhadas a seguir as posições assumidas por cada um dos *outros* durante a estruturação de narrativas pelas crianças, sendo selecionados, em alguns casos, trechos dos dados transcritos, a fim de ilustrar cada uma dessas posições assumidas.

#### 4.1.1. INVESTIGADORA

Como já descrito, a investigadora participou da atividade de estruturação de narrativas tanto com a criança 1 como com a criança 2. Nos dois momentos foram elaboradas narrativas de *história, relato e caso*.

Nesse sentido, procuramos caracterizar a postura assumida pela investigadora na interação com cada uma das crianças, diante de cada narrativa. Para isso, foi retomado cada momento, a fim de encontrar um perfil para a posição assumida pela investigadora diante das narrativas das crianças.

### NARRATIVAS DE HISTÓRIA

#### CRIANÇA 1

A investigadora não interrompe. A criança estrutura toda sua narrativa sem nenhuma interferência.

#### CRIANÇA 2

A participação da investigadora se caracteriza por demonstrar que está acompanhando, chegando a pedir alguns esclarecimentos.

*C2 – O urso era desse tamanho, a mamãe era desse tamanho e o bebê era desse tamanho, igual ao meu (pausa).*

*I – Igual a você?*

*C2 – É, quando eu era nascida, eu era gordinha. Tem que tomar pra ficar bom. Aí ela, essa chata tomou tudinho o gagau dele, uuuuuuu e bebeu tudo. Ai sentou aqui com a boca suja de gagau, sentou aqui com a boca suja de gagau e sentou aqui e quebrou, ela é gorda. E depois quebrou a cama, quebrou essa e quebrou essa. (pausa)*

*I – Huhum.*

*C2 – “-Quem comeu meu gagau?” (fala imitando a voz do urso). Aí a mamãe disse: “-quem tomou meu gagau todinho?” hum. E o bebê tá engatinhando (começa a engatinhar pela sala). “- Alguém pegou minha cadeira (fala imitando a voz do urso), aí mamãe disse assim: “- alguém pegou minha cadeira”, e o bebê disse: “-ãããããããã”.*

*I – Como foi que ele disse?*

C2 – Olha ele chorou, quebrou a cadeirinha do pobrezinho. E o bebê disse assim: - “alguém sentou na minha cama” (fala com uma voz fina). Aí quando a mamãe dele: “-alguém sentou na minha cama, hum”. Aí ele, quando viu disse: - “Sai pra lá sua bolinha”.

## **NARRATIVAS DE RELATO**

### **CRIANÇA 1**

A investigadora demonstra que está acompanhando e incentiva a produção da narrativa diante de algumas pausas da criança.

C1 – O bebê, foi assim o bebê, o burro pequenininho pretinho morreu.

I – Huum.

C1 – Aí ele tava deitado, dormindo. Aí eu vi o burrinho pretinho, aonde tá o seu papai? Pronto. Aí, aí...

I – Aí...

C1 – Aí o papai não queria dormir, ele só tava descansando só (pausa).

I – Sim.

C1 – E quando eu vi um rato no sítio de vovô (pausa) no teto e aquele cachorro brabo, chama Quite. Aí nasceu só um, um bezerrinho morreu de fome, morreu de fome, ele tava com tanta sede e tava com fome.

### **CRIANÇA 2**

A investigadora demonstra interesse na narrativa da criança, mas não interfere.

C2 – A páscoa foi legal, eu brinquei, brinquei, brinquei. Eu fui pra Salvador. Eu cheguei ontem. Tinha uma corda, eu descia com cuidado. Lá tinha cavalinho, tinha escorregador, tinha pula corda, tudo. Tomei banho de piscina, tomei banho de praia, eu tenho uma bóia amarela. Aí eu fiquei nadando com a minha bóia amarela (pausa).

I – Que bom!

C2 – Tava eu, minha Vó L., Mainha e eu e meu Pai, meu avô e eu e a minha cadeira e meu travesseiro. A minha Vó queria o meu travesseiro, e eu não vou mais viajar com ela, hum. Pronto.

## **NARRATIVAS DE CASO**

### **CRIANÇA 1**

A investigadora incentiva, encorajando a criança a estruturar narrativas.

C1 – Quero. Quero esse do peixinho.

I – Vai, conta a história do peixe pra mim.

CI – *O peixe era do mar.(pausa)*

I – *Sim. O que mais?*

CI – *Ele mora na água, num aquário e ele fica pendurado no lago. Aí ele é, parecia um tubarão que ele tem uma asa (pausa). Aí o jacaré, mas tava só o peixe, só o roxo, o rosa não tá aí, tá passeando, mergulhando, aí pronto.*

...

CI – *Agora o hipopótamo. O hipopótamo faz aaaaaa, abre a boca aaaaaaaa e cai na água, aí os crocodilo ele faz aaaaaaa. Aí o hipopótamo, o pó. Aí o popótamo fazia uma coisa que era na boca dele. Aí o passarinho num tá comendo isso aqui?*

I – *O quê?*

CI – *A formiga. E quando o hipopótamo foi simhora, aí ele queria, muita fome que ele tava, tava com muuuuuita fome, muuuuuita fome, e pronto, e quando ele/ (interrompe) vaca toma leite.*

I – *É mesmo né?*

CI – *É ela toma no peito a vaca. Aí nasceu um burrinho lá no sítio de S. Um pequenininho que nasceu na mãe.*

## **CRIANÇA 2**

A investigadora não interrompe. A criança estrutura toda sua narrativa sem nenhuma interferência.

### **4.1.1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A POSIÇÃO ASSUMIDA PELO OUTRO- INVESTIGADORA**

Quanto à posição assumida pela investigadora, esta poderia ser caracterizada como *outro-silencioso*, *outro-encorajador*, ou mesmo *outro-interessado*, já que sua postura foi caracterizada por encorajar a criança para estruturar suas narrativas, assim como incentivar a produção de narrativas diante de algumas pausas da criança.

Quanto ao silêncio da investigadora, este pode ser caracterizado como uma escuta, portanto, não se trata de uma neutralidade, uma vez que existia uma presença, um olhar.

Pode-se dizer que a postura assumida pela investigadora parece não ter sofrido alterações em função da narrativa.

Diante das narrativas de *história*, com a criança 1, a investigadora assume uma postura de silêncio, já com a criança 2, embora não tenha ficado em silêncio; sua

participação se restringe em demonstrar que está acompanhando a narrativa e pedir alguns esclarecimentos.

Com relação às narrativas de *relato*, com a criança 1, a investigadora incentiva e demonstra que está acompanhando; com a criança 2, a investigadora demonstra interesse, o que pode ser tratado como um incentivo.

Nas narrativas de *caso*, com a criança 1 a investigadora incentiva e encoraja diante de pausas da criança, enquanto com a criança 2 a investigadora assume uma posição de silêncio.

Desta forma, independente da narrativa a investigadora apenas demonstrava que estava interessada na narrativa da criança, mesmo quando se encontrava em silêncio, incentivando quando necessário, ou seja, diante de pausas.

Nesse sentido, a participação da investigadora foi “mínima”, considerando que ela não chegou a conduzir em nenhum momento a narrativa da criança.

Embora a investigadora “apareça” mais em uma narrativa do que em outras, a posição assumida por ela foi a de não interferir na narrativa da criança, permitindo que a produção narrativa da criança fluísse de acordo com a singularidade desta fala.

#### **4.1.2. PROFESSORA**

A professora participou da atividade de estruturação de narrativas tanto com a criança 1 como com a criança 2. Nos dois casos foram elaboradas narrativas de *história*, *relato e caso*.

Nesse sentido, foi caracterizada a postura assumida pela professora na interação com cada uma das crianças, diante de cada narrativa.

Para isso, foi retomado cada momento, a fim de encontrar um perfil para a posição assumida pela professora diante das narrativas das crianças.

## **NARRATIVAS DE HISTÓRIA**

### **CRIANÇA 1**

Durante a estruturação da narrativa pela criança, observa-se que a professora incentiva induzindo, passando, num certo momento, a conduzir a narrativa da criança.

*P – Conte do seu jeito, do jeito que você souber.*

*C1 – Aí papai urso, é... eu não sei.*

*P – Conte do seu jeito,  você vai dizer: Era uma vez...*

*C1 – Era uma vez Cachinhos Dourados e os Três Ursos.*

....

*P – Como é o nome dessa história?*

*C1 – Os três porquinhos.*

*P – Isso mesmo.*

*C1 – Os três porquinhos é é é é, peraí, é é é é saíram da casa da mamãe. E foram os três. Ficam contentes. E o lobo mau: - Abre a porta senão eu vou derrubar, assoprar. E aí não vai, aí assoprô.*

*P – O que aconteceu com a casinha quando o por ou quando o lobo soprou?*

*C1 – Sopró mais forte fuuuuuuuuu.*

*P – E o que aconteceu com a casinha dele?*

*C1 – Derrubô.*

*P – Eita. E ele fez o quê? O porquinho?*

*C1 – (Fica em silêncio)*

*P – Ficou esperando o lobo pegar ele?*

*C1 – Aí o lobo queria comer esse porquinho. Ele construiu uma cabana de árvores.*

### **CRIANÇA 2**

A professora conduz a narrativa fazendo perguntas. Ela direciona, mas não corrige, aceitando respostas da criança que rompiam com o enredo original.

*P – Olha, o que é isso que eles vão comer?*

*C2 – Mingau quente.*

*P – Mingau quente e eles foram pra onde?*

*C2 – Foram comer/ foram passear na praia.*

*P – Foram passear na praia? E quem chegou na casa?*

*C2 – Iam, iam, iam, iam.*

*P – Hum que gostoso. Ela comeu a papa do papai urso foi?*

*C2 – Hum hum.*

*P – E agora?*

*C2 – Comeu muito, muito, e ela quebro! Eita!*

....

*P – Essa casa é fraca ou é forte?*

C2 – Forte. É pedra. Fuuuuuuuuuu.  
P – Eita soprou muito não foi? E conseguiu derrubar?  
C2 – Ele, ele...  
P – Ele entrou aonde o lobo?  
C2 – Na chaminé. Aaaaaaaaaa.  
P – Eita, o que foi isso que aconteceu com o lobo?  
C2 – Aaaaaaaaaa meu bumbum aaaaaaa.  
P – Tá doendo né o bumbum? Ele se machucou aonde?  
C2 – No toco.  
P – Eita.  
C2 – Tome o livro pra você.

## **NARRATIVAS DE RELATO**

### **CRIANÇA 1**

A professora começa direcionando qual vivência a criança deveria relatar, delimitando as possibilidades, principalmente quando dá alternativas, permitindo apenas que a criança escolha entre as respostas já sugeridas por ela.

P – Como foi o Dia das Mães na tua casa ontem?  
C1 – Não. Foi na minha escola.  
P – E lá na tua casa como foi, me conta.  
C1 – Eu, eu, eu tava, eu tava sentado lá.  
P – Onde?  
C1 – Na escola.  
P – E lá na sua casa, você almoçou em casa ou no restaurante?  
C1 – Eu almocei na casa de P.  
P – De P.? Ela é tua tia ou tua vó?  
C1 – Minha tia.  
(...)  
P – E depois que terminou a brincadeira pra onde você foi?  
C1 – Pra casa.  
P – E fizesse o quê lá, tomasse banho?  
C1 – Tomei.  
P – E depois do banho, fosse dormir, assistir ou brincar um pouquinho?  
C1 – Fui dormir, assistir e brincar um pouquinho.  
P – Tá certo.

### **CRIANÇA 2**

A professora decide o caminho e a verdade na narrativa. Em alguns momentos ela dá alternativas, o que fecha ainda mais as possibilidades da narrativa.

P – Me conta o que foi que tu fizesse ontem?

(...)

P – Foi almoçar ou foi lancher lá? Na casa ou na lanchonete, ou no restaurante?

C2 – Eu fui brincar.

P – Só brincou? Não comeu nadinha? Um lanchinho gostoso?

C2 – Eu só almocei e fui brincar.

P – Comesse carne?

C2 – Comi.

P – Eu também gosto de carne.

C2 – Agora é sua vez.

## **NARRATIVAS DE CASO**

### **CRIANÇA 1**

A professora inicialmente incentiva a criança e tenta manter o a narrativa sugerida. Logo em seguida sua postura sugere uma narrativa de *relato*. A partir desse momento, a professora passa a conduzir a narrativa da criança, insistindo nesta condução, mesmo quando a criança não se mostrava interessada no formato da narrativa sugerido por ela.

C1 - Os meninos chutam uma bola. Eu não tive uma bola dessa não.

P – Pois inventa uma história, se tu tivesse uma bola dessa.

C1 – Eu tive uma dessa, porque S. me deu uma dessa.

P – E aí, me conta uma história.

C1 - Os meninos chutavam assim na bola, aí ele fez goool.

P – Quem fez gol?

C1 – Os meninos.

P – E tu fizesse gol também?

C1 – huhum.

P – Quantos?

C1 – Três, um, dois.

P – Quem ganhou o jogo?

C1 – Eu.

P – E qual era o seu time?

C1 – Meu time? Eu ganhei um troféu.

P – Foi mesmo? O campeão? E qual era o time?

C1 – O time? Aí eu chutei.

P – Era Sport, Náutico ou Santa Cruz?<sup>1</sup>

C1 – (Demora para responder) Sport.

P – Era? Como é que diz no Sport?

C1 – Sport que chutava, aí felizes para sempre.

### **CRIANÇA 2**

A professora tenta participar da narrativa da criança, mas não consegue.

C2 - A bicicleta tava andando aí eita, enganchou aqui na pedra/  
P – E foi a bicicleta enganchou numa pedra foi? E caiu?  
C2 - Aí felizes para sempre.

#### **4.1.2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSIÇÕES ASSUMIDAS PELO OUTRO-PROFESSORA**

Quanto às posições assumidas pela professora, pode-se dizer que, embora tenha predominado uma postura diretiva, no sentido de “dar a direção”, o que pode caracterizar um perfil de *outro-condutor*, houve variação na sua postura, provavelmente em função da narrativa.

Diante das narrativas de *história*, a professora incentiva a narrativa da criança, porém o faz de forma diretiva. Desta forma, a narrativa de *história* foi caracterizada por perguntas e respostas, sendo conduzido o caminho da narrativa pela professora, tanto com a criança 1 como com a criança 2. Vale dizer que embora a professora conduza a narrativa, ela não chega a corrigir a fala da criança, aceitando as respostas da criança, mesmo que não sejam compatíveis com o texto da história original.

Em se tratando das narrativas de *relato*, com as duas crianças, a professora decide sobre qual vivência a criança deve relatar, conduzindo a narrativa com perguntas, chegando a dar alternativas de respostas, o que impede ainda mais que surja a singularidade da criança.

Na narrativa de *caso*, com a criança 1, a professora mais uma vez conduziu e insistiu na sua condução, não aceitando respostas diferentes da sua própria expectativa. Vale dizer ainda que a professora não sustenta a narrativa proposta, passando a conduzir uma narrativa de *relato* e não mais de *caso*. Já com a criança 2, a professora também tentou sugerir o caminho da narrativa, mas a criança encerra imediatamente a narrativa.

Desta forma, percebe-se que diante de um formato de narrativa sem um enredo prévio (*história*), a participação da professora foi mais diretiva, uma vez que ela assumiu a posição de decidir o caminho e a verdade da narrativa. Enquanto na narrativa de *histórias* ela aceita as respostas singulares das crianças, nas narrativas de *relato* e *caso* não foi isso que aconteceu.

As diferenças na postura da professora em função da narrativa talvez tenha acontecido pelo fato dela supor que a criança não seria capaz de estruturar narrativas sem que houvesse um enredo ou uma verdade pré-existente.

Vale observar ainda que com relação aos *relatos*, as crianças não tiveram liberdade para “narrar do seu jeito”, uma vez que a professora determinava o caminho e sobre o que deveria ser falado, ou melhor, respondido. Desta forma, a narrativa tomou um formato de “perguntas e respostas”.

Sua participação foi mais incisiva, cada vez que a narrativa parecia ser “mais livre”, ou seja, talvez onde fosse mais favorável ao surgimento da singularidade, houve um impedimento de tal singularidade, devido à postura diretiva da professora.

#### **4.1.3. MÃE**

Como já descrito, participaram do estudo as mães das duas crianças. Desta forma, cada mãe interagiu com seu(sua) próprio(a) filho(a), participando da atividade de estruturação de narrativas de *história, relato e caso*.

Nesse sentido, foi caracterizada a postura assumida por cada uma das mães diante de cada narrativa.

Para isso, foi retomado cada momento, a fim de encontrar um perfil para a posição assumida por cada uma das mães diante da narrativa dos seus filhos.

## **NARRATIVAS DE HISTÓRIA**

### **CRIANÇA 1 – MÃE 1**

No início da narrativa da criança a mãe demonstra que está acompanhando, porém diante da pausa da criança a mãe passa a conduzir fazendo perguntas.

*CI – Era uma vez os três porquinhos saíram e o lobo chegou lá, lá na casa do porquinho. E chegando lá... Vivia um lobo e o lobo chamou ele: - Abra essa porta senão eu te pego, eu vou assoprar fuuuuuuuuu. E assoprou.(pausa)*

*M- Ele soprou, certo.*

*CI – E agora... (pausa)*

*M – E a segunda casa?*

*CI – É do outro porquinho.*

*M – Aí o lobo fez o quê?*

*CI – Soprou assim: aaaafuuuuuuuuuuuuuuuu.*

*M – E ele conseguiu?*

*CI – Conseguiu...*

### **CRIANÇA 2 – MÃE 2**

A mãe fica em silêncio durante a estruturação da narrativa pela criança.

## **NARRATIVAS DE RELATO**

### **CRIANÇA 1 – MÃE 1**

A mãe decide o que será trazido na narrativa “da criança”. A mãe chega a não aceitar as respostas que não atendem a sua expectativa.

*M – Como foi teu São João, conta pra mamãe?*

*CI - Éééé, eu eu, eu fui, eu fui dançar “ê boi” porque eu fiz assim e agora eu fiz assim, aí eu fez assim.*

*(...)*

*M – E tu comesse o que lá no São João? Foi bom? Tu lanchou?*

*CI – Lanchei.*

M – Lanchasse o quê?

CI – Coxinha.

M – Coxinha com o que mais?

CI – Com guaraná.

M – Foi legal teu São João?

CI – Huhum.

M – Tu tava bonito num era? Como era tua roupa?

CI – Éééé, tinha umas pontinhas, mais bandeirinhas e um monte de bandeirinha.

M – E tua calça era como? Era calça de...

CI – Uma calça de muitas bandeirinhas.

M – E a sandalhinha era de quê?

CI – De São João.

M – Sandália de couro né?

## **CRIANÇA 2 – MÃE 2**

*Faltou o relato. A mãe justificou que a criança não queria relatar nada. Talvez para a mãe fosse mais difícil se manter numa postura de silêncio diante de um relato, daí a ausência do relato.*

## **NARRATIVAS DE CASO**

### **CRIANÇA 1 – MÃE 1**

Inicialmente a mãe acompanha as narrativas da criança demonstrando interesse e incentivando. Em certo momento, apesar de demonstrar estranhamento, a mãe aceita um enunciado insólito produzido pela criança. Porém, mais adiante a mãe passa a conduzir a narrativa através de perguntas diretivas, chegando a não aceitar respostas da criança que não atendiam a sua expectativa. Vale dizer que a mãe não sustenta a narrativa sugerida, passando de *caso* para *relato*.

CI – *O trem fez piui tchiqui tchiqui, piui tchiqui tchiqui. E ele foi, foi, foi pra bem longe daqui. E ele vai buscar crianças e... (pausa)*

M – *E o que mais?*

CI – *Ele vai fazer piui tchiqui tchiqui, piui tchiqui tchiqui. Aí e feliz para sempre.*

(...)

M – *O que é que a galinha faz?*

CI – *Cocoricó e ela ficou curiosa e ela tá brávida.*

M – *Tá grávida?*

CI – *Brávida.*

M – *Ah tá. E a galinha ela faz o quê?*

CI – *Cocoricó. Não ela faz Poripopó.*

M – É?  
C1 – *Na casa (pausa)*  
M – No teu sítio tem galinha?  
C1 – *Humhum.*  
M – Tu vais lá olhar as galinhas?  
C1 – *Humhum.*  
M – Elas ficam presas né?  
C1 – *É.*  
M – E a gente procura o que lá?  
C1 – *O cavalo.*  
M – Não. A gente vai procurar o que lá toda vez lá dentro.  
C1 – *(Fica em silêncio)*  
M – O-vo, não é?  
C1 – *humhum.*  
M – A galinha não põe ovo?  
C1 – *Humhum.*  
M – E tem os pin...  
C1 – tinhas. E tem cocô faz assim pum. E agora feliz para sempre.

## **CRIANÇA 2 – MÃE 2**

A mãe fica em silêncio durante a estruturação da narrativa pela criança.

### **4.1.3.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSIÇÕES ASSUMIDAS PELO OUTRO-MÃE**

As mães que participaram do estudo assumiram posições bem diferentes. Enquanto a mãe 1 teve uma participação bastante explícita, a mãe 2 assumiu uma postura mais discreta, optando pelo silêncio diante da narrativa da criança.

Diante da narrativa de *história*, a mãe 1 participou incentivando durante as pausas e fazendo perguntas que direcionavam o caminho da narrativa.

Já na narrativa de *relato*, a mãe 1 decide qual a narrativa que deveria ser contada, conduzindo a narrativa através de perguntas diretas, chegando a não aceitar respostas que não atendiam a sua expectativa.

Na narrativa de *caso*, a mãe 1 começa incetivando e demonstrando interesse na narrativa da criança. No entanto, a mãe não sustenta a narrativa em questão, sugerindo e permitindo que a criança passe da narrativa de *caso* para a narrativa de *relato*. Nesse momento, a mãe passa a conduzir a narrativa através de perguntas diretivas, chegando a não aceitar respostas diferentes da sua expectativa. Em certo momento, durante a narrativa, apesar de demonstrar estranhamento diante de um enunciado insólito da criança, a mãe não corrige e aceita tal enunciado.

Desta forma, observa-se que a narrativa parece ter influenciado a postura da mãe 1, já que ela assume uma postura diferenciada diante das narrativas de *história* em relação a *relato* e *caso*. Como fora descrito, na narrativa de *história*, a mãe acompanha, incentiva diante das pausas e faz perguntas que mostravam a direção da narrativa. Já nos *relatos* e *casos*, sua postura foi semelhante, optando por conduzir a narrativa de forma ainda mais diretiva, as quais ficaram marcadas por perguntas e respostas. Vale dizer que nos *relatos* e *casos*, a mãe chegava a não aceitar respostas da criança que não atendessem a sua própria expectativa.

Diante da variação de postura assumida pelo *outro-mãe1* é possível atribuir tal variação da narrativa, pois quando não existia um enredo prévio (*história*), a mãe passou a assumir o caminho e a verdade da narrativa.

Com relação à posição assumida pela mãe 2, como já fora dito, esta optou por uma postura de silêncio diante da narrativa da criança. Vale dizer que nesta relação mãe2-criança2 não houve *relato*, o que foi justificado pela mãe como tendo sido devido a uma resistência da criança.

O silêncio da mãe2 não será aqui considerado como uma postura de neutralidade, já que assumir a postura de silêncio é uma opção que carrega seus efeitos.

O silêncio desta mãe não deve ser considerado como desinteresse, mas talvez como atenção a fala da criança e valorização desta fala.

Nesse sentido, tentando caracterizar as posições assumidas pelas mães 1 e 2, é possível falar no primeiro caso de *outro-condutor* e no segundo caso de *outro-silencioso*.

#### **4.1.4. CRIANÇA**

As crianças que participaram do estudo como *criança/outro* interagiram cada uma com uma das crianças narradoras. Desta forma, cada uma das *crianças/outro* participou da atividade de estruturação de narrativas só com uma criança, onde foram produzidas narrativas de *história, relato e caso*.

Nesse sentido, foi caracterizada a postura assumida por cada uma das *crianças/outro* na interação com uma das crianças, diante de cada narrativa.

Para isso, foi retomado cada momento, a fim de encontrar um perfil para a posição assumida pelas *crianças/outro* diante da narrativa da criança.

### **NARRATIVAS DE HISTÓRIA**

#### **CRIANÇA 1 – CRIANÇA1**

Durante a estruturação da narrativa da criança 1, a *criança/outro* demonstra interesse e parece ter se colocado numa postura de “saber mais”. Sorri algumas vezes, mas não interrompe.

*I - Vamos lá.*

*CO – (Fala sussurrando, só para a investigadora escutar): - Ele não sabe não!*  
(...)

*C1 - Aí Cachinhos de Ouro tava dormindo na cama do bebê.*

*CO - (Sorri e coloca a mão na boca para disfarçar)*

*C1 - Aí Cachinhos Dourados foi correndo e feliz para sempre.*

## **CRIANÇA 2 – CRIANÇA 2**

A criança/outro parece ter assumido a postura de “saber mais” de forma mais explícita, tentando “ensinar” em alguns momentos, mas a criança 2 rejeitou esse tipo de interferência. Porém, quando a criança/outro interfere na narrativa da criança 2, esta não aceita. A criança/outro não demonstra inquietação diante de um enunciado insólito produzido pela criança 2.

*C2 – Palha, palha (sorri). “- Mãe, eu quero ir pra outro quintal”. Esse construiu sua casa de madeira.*

*CO – Não é assim não (sorri)*

*C2 – É porque a minha história é diferente.*

(...)

*I – Conta mais.*

*C2 – Ai, ai meu rabinho (sorri). E não peticou.*

*I – Não peticou?*

*C2 – É não peticou. Ele foi simbola com o rabo torrado. (sorri e entrega o livro)*

*(As duas crianças ficam sorrindo)*

(...)

*C2 – Aí essa era a mãe, esse era o papai e esse/(é interrompida)*

*CO – Ó, ó, esse era o papai. O que tem o chapéu é o papai.*

*C2 – O meu é diferente.*

*CO – Eu vou ensinar a você. Ó o pai é esse, a mãe é essa e o filho é esse. Mostre qual é o pai.*

*(C2 mostra apontando no livro)*

*CO – Não esse é o filho. Esse é o pai, o preto é que é o pai. Essa é a mãe e esse é o filho, parabéns.*

## **NARRATIVAS DE RELATO**

### **CRIANÇA 1 – CRIANÇA 1**

A criança/outro participa da narrativa da criança 1, complementando e esclarecendo fatos. A criança/outro parece preocupada com uma descrição fiel dos fatos.

*C1 - Eu vou contar assim, foi a minha bezerra que nasceu.*

*I - Como foi essa história?*

*C1 - Foi assim, nasceu um burrinho, que era pequenininho, e tava dormindo. E papai não acordou.*

*CO - É a gente tem uma burra, um burro e um filhote.*

*(...)*

*C1 - Aí Painho queria levar Rabito pra passear. Aí ele foi simbora. (pausa) É ele tava no sítio.*

*CO - Mas Rabito num sumiu? (kkkkkkk)*

*C1 - Ele tava no sítio de vovô (ignora a fala da outra criança). Rabito tava na rua, aí eu queria segurar ele. Meu pai tava esperando eu, meu pai foi simbora e feliz para sempre.*

## **CRIANÇA 2 – CRIANÇA 2**

A criança/outro participa da narrativa pedindo esclarecimento, demonstrando interesse na narrativa da criança 2.

*C2 - ( ...) Eu fui na casa da minha tia correndo (faz a encenação) aí eu caí e arranhei o meu joelho.*

*CO - Foi na casa da tua tia e arranhou o seu joelho?*

*C2 - Foi. Aí minha tia disse: “-Eu tenho uma surpresa pra você”. Aí eu disse: “-Oba, oba, oba”. Aí acabei caindo. Aí eu chorei, ãããããã. Aí arranhei os dois joelhos.*

*CO - Doeu?*

*C2 - Não, fez um dodói assim (mostrando o joelho) aí eu fui descascando, descascando, aí ficou bom.*

*C2 - De noite eu tomei leite e pão assado. (pausa e começa a correr)*

*I - O que foi J. conta pra a gente.*

*C2 - Meu pai me deu leite de vaca de noite. Ele botou num copo de vidro, um montão danado, aí eu levei pra cama aí quebrou e minha mãe foi limpar.*

*CO - Como foi?*

*I - Tu conta de novo?*

*C2 - Tá, então eu vou contar. Foi assim, eu fiquei em cima da mesa, e meu pai pegou o copo.*

*CO - Ficasse comendo a mesa?(kkkkk)*

*C2 - Aí meu pai pegou um copo aí eu tomei, aí foi pra cama.*

## **NARRATIVAS DE CASO**

### **CRIANÇA 1 – CRIANÇA 1**

A criança/outro acha graça diante do enunciado insólito da criança1, porém aceita esse enunciado, não se inquietando em descobrir do que se trata.

*C1 - O rinoceronte (pausa) pintou ele de marrom, e a mãe dele ficou trabalhando e o pai dele ficou muito curinado.*

*I - Ficou o quê?*

CO - Curinado.

I - Ah?

CO - Ficou muito curinado (kkkkk).

I - O que é isso?

CO - Não sei.

## **CRIANÇA 2 – CRIANÇA 2**

A criança/outro não interferiu durante a estruturação da narrativa pela criança 2.

### **4.1.4.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSIÇÕES ASSUMIDAS PELO OUTRO-CRIANÇA**

Quanto às posturas assumidas pelas crianças/outro, podemos falar em *outro-participativo*, *outro-corretor* ou mesmo *outro-interessado*. Diante das narrativas de *história*, tanto a *criança/outro1* como a *criança/outro2* assumiram uma postura de “saber mais”. Porém, enquanto a *criança/outro1* não interrompe, demonstrando essa postura por “cochichos” e “sorrisos”, a *criança/outro2* demonstra esta postura de forma bem mais explícita, interrompendo para “ensinar” como deveria ser a narrativa.

Nos **relatos**, as *crianças/outro* participaram pedindo esclarecimentos dos fatos relatados, estando preocupadas com a “descrição real” dos fatos. Apenas a *criança/outro1* participa complementando e até mesmo contradizendo a *criança narradora*. Vale dizer que a *criança/outro1* também havia vivenciado o que estava sendo relatado pela criança 1.

Já nas narrativas de **caso**, as *crianças/outro* não interferem, mesmo diante de enunciados insólitos, aceitando e permitindo que apareça a singularidade da criança narradora.

#### 4.1.5. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSIÇÕES ASSUMIDAS PELOS DIFERENTES *OUTROS*

No item anterior descrevemos a(s) posição(ões) assumida(s) pelos *outros* que se encontraram diante da criança durante sua produção narrativa, considerando se a narrativa em questão influenciava a posição assumida por estes *outros*.

Tentando dar uma melhor visibilidade ao que foi detalhado neste momento da análise, serão apresentadas abaixo, de forma resumida, as posturas assumidas por cada um dos *outros* participantes deste estudo, considerando as diferentes narrativas propostas.

INVESTIGADORA		POSTURA ASSUMIDA
CRIANÇA 1	HISTÓRIA	Silêncio
	RELATO	Acompanha e incentiva diante de pausas.
	CASO	Acompanha e incentiva.
CRIANÇA 2	HISTÓRIA	Acompanha e pede alguns esclarecimentos.
	RELATO	Acompanha demonstrando interesse.
	CASO	Silêncio

PROFESSORA		POSTURA ASSUMIDA
CRIANÇA 1	HISTÓRIA	Inicia incentivando a produção narrativa, mas logo assume a postura de conduzir de forma diretiva. Não chega a corrigir as rupturas que a criança faz com o texto da história original.
	RELATO	Conduz de forma diretiva, decidindo qual <i>relato</i> deveria ser narrado, chegando a não aceitar respostas das crianças que não atendessem a sua expectativa.
	CASO	Conduz de forma diretiva, mesmo quando a criança não parece interessada no formato da narrativa sugerido pela professora. Apesar de estar “no comando” a professora não sustenta a narrativa sugerida, passando de <i>caso</i> para <i>relato</i> .
CRIANÇA 2	HISTÓRIA	Conduz de forma diretiva, mas não corrige as rupturas que a criança faz com o texto da história original.
	RELATO	Conduz de forma diretiva, chegando a decidir qual relato deveria ser narrado, chegando a não aceitar respostas das crianças que não atendessem a sua expectativa.
	CASO	Tenta direcionar a narrativa da criança.

MÃE		POSTURA ASSUMIDA
CRIANÇA 1	HISTÓRIA	Inicia demonstrando que está acompanhando a narrativa da criança, mas logo assume a postura de conduzir de forma diretiva. Não chega a corrigir as rupturas que a criança faz com o texto da história original.
	RELATO	Conduz de forma diretiva, decidindo qual <i>relato</i> deveria ser narrado, chegando a não aceitar respostas das crianças que não atendessem a sua expectativa.
	CASO	Conduz de forma diretiva, mesmo quando a criança não parece interessada no formato da narrativa sugerido pela mãe. Apesar de estar “no comando” a mãe não sustenta a narrativa sugerida, passando de <i>caso</i> para <i>relato</i> .
CRIANÇA 2	HISTÓRIA	Silêncio
	RELATO	-----
	CASO	Silêncio

CRIANÇA		POSTURA ASSUMIDA
CRIANÇA 1	HISTÓRIA	Apesar de assumir uma postura de “saber mais”, ela não chega a interromper a criança durante a estruturação da narrativa.
	RELATO	Participa da narrativa, complementando e esclarecendo fatos, estando preocupada com a descrição fiel dos fatos.
	CASO	Não interfere na narrativa da criança, aceitando a fala da outra criança na sua singularidade.
CRIANÇA 2	HISTÓRIA	Assume uma postura de “saber mais”, chegando a corrigir e a tentar ensinar a outra criança como a <i>história</i> deveria ser narrada.
	RELATO	Interessa-se pela narrativa e pede alguns esclarecimentos, parecendo estar preocupada com a descrição fiel dos fatos.
	CASO	Não interfere na narrativa da criança, aceitando a fala da outra criança na sua singularidade.

Foi observado que as posições assumidas foram diversas, havendo convergências e divergências entre estas posições, o que levanta várias reflexões.

Podemos iniciar apontando as semelhanças entre as posições assumidas pelos *outros*. Foi possível perceber uma aproximação entre as posições assumidas pela investigadora e pela mãe 2; assim como entre as posições assumidas pela professora e pela mãe 1.

No entanto, enquanto a mãe 2 se manteve numa postura de silêncio diante de todas as narrativas, a investigadora chegou a quebrar seu silêncio como forma de

demonstrar que estava acompanhando a narrativa da criança, para incentivar tal produção ou mesmo para pedir algum esclarecimento. Porém, embora tenha assumido uma postura de silêncio, é possível que a mãe 2 tenha conseguido demonstrar que estava acompanhando a narrativa da criança, pois apesar do silêncio, havia uma presença e um olhar. Pode-se dizer que estes dois *outros*/adultos assumiram a posição de não interferir na narrativa das crianças, não chegando a conduzir a estruturação das narrativas em nenhum momento.

Quanto à semelhança de posições assumidas pela professora e pela mãe 1, é interessante notar que até mesmo as variações de posição em função da narrativa parecem ter sido semelhantes. Os dois adultos assumiram uma posição diretiva diante da produção narrativa da criança, havendo uma intensificação desta diretividade nas narrativas de *relato* e nas narrativas de *caso*. Ou seja, quanto mais livres pareciam ser as narrativas, mais intensa e explícita foi a participação do *outro*. É ainda interessante notar que com ambos os adultos, as narrativas de *caso* assumiram características de *relato*. Talvez a característica de maior liberdade dos *casos*, ou seja, o fato destes não terem nem enredo nem verdade prévia tenha feito com que o *outro*/adulto viesse a assumir tal posição de diretividade, chegando a confundir as narrativas, passando a conduzir um *relato* ao invés de um *caso*.

Enquanto que a participação destes adultos, professora e mãe 1, foi mais explícita cada vez que a narrativa parecia ser mais livre, a participação da criança/*outro* foi bem diversa.

Vale à pena abrir uma discussão sobre a posição assumida pelas crianças que estiveram no papel de *outro*, no presente estudo. É interessante notar que a participação das *crianças/outro* foi mais explícita quando a narrativa já tinha um enredo previamente conhecido, ou seja, nas narrativas de *história*. Talvez essa postura tenha sido assumida

pelo fato das *crianças/outro* também conhecerem o enredo da *história*. Com relação aos *relatos*, a *criança/outro1*, que também tinha vivenciado aquilo que foi relatado, teve uma participação mais intensa, chegando a tentar complementar e esclarecer fatos. No entanto, embora a *criança/outro1* tenha interferido mais do que a *criança/outro 2* durante a estruturação da narrativa de *relato*, pode-se dizer que as duas *crianças/outro* estavam preocupadas com a descrição fiel dos fatos. Quanto às narrativas de *caso*, foi observado que as crianças assumiram uma postura de não interferir na narrativa da outra criança, parecendo ter ficado claro para as crianças que as narrativas de *caso* são mais livres, não tendo nem enredo nem verdade prévia, sendo, portanto, a criança, a “dona da narrativa”.

Portanto, percebemos que apesar dos *outros* terem assumido posições diversas entre si, estas posições ainda foram alteradas em função da narrativa, com exceção apenas da postura da investigadora e da mãe 2. Desta forma, é possível que as posições assumidas pelos *outros* tenham trazido efeitos diversos para as produções narrativas das crianças.

A seguir as narrativas infantis serão colocadas no foco de análise, visando identificar os indicadores do funcionamento linguístico que caracterizam o movimento de estruturação de tais narrativas, considerando ainda as especificidades das narrativas envolvidas no presente estudo.

Dando continuidade à análise, e considerando que se trata de uma interação triádica onde estão relacionados a *fala do outro*, a *fala da criança* e o *próprio funcionamento da língua*, por fim serão analisados os efeitos das posturas assumidas pelos *outros* na estruturação de narrativas pelas crianças, ou seja, os efeitos linguísticos das posições assumidas pelos *outros*.

## 4.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS CONSIDERANDO O MOVIMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DAS NARRATIVAS INFANTIS

Neste momento da análise, as narrativas infantis serão colocadas em destaque, visando a identificar os indicadores do funcionamento linguístico que caracterizam o movimento de estruturação de tais narrativas.

Para viabilizar a análise das narrativas, estas serão organizadas da seguinte forma: primeiro serão analisadas as narrativas da criança 1, considerando as diferentes narrativas e os momentos de produção de narrativas; depois as narrativas da criança 2 serão analisadas também considerando as diretas narrativas e os momentos de produção de narrativa.

Desta forma, tanto com a criança 1 como com a criança 2, serão colocadas em foco, primeiramente, as diversas narrativas de *história*, em seguida as diversas narrativas de *relato* e por último as diversas narrativas de *caso*.

Considerando a posição teórica adotada no presente estudo, a fala da criança é marcada pela heterogeneidade de enunciados, o que remete ao próprio funcionamento da língua.

Desta forma, esta fala será aqui tratada considerando suas particularidades e os movimentos característicos dos processos metafóricos e metonímicos, os quais evidenciam a existência de uma língua em funcionamento.

Antes de dar início a análise das narrativas, é oportuno retomar a noção de *estrutura*, a qual rege os princípios teóricos aqui adotados. Nesse sentido, o conceito de estrutura está ligado à ideia de que as relações são diversas, não cabendo aqui a ideia de relação dual. De acordo com De Lemos (1999), a aquisição da linguagem acontece a

partir de mudanças de posição dentro de uma estrutura triádica, composta pelos pólos do **outro**, da **língua** e do **sujeito**. Durante este processo, há a predominância de um desses pólos em cada uma das posições assumidas pelo sujeito. O conceito de desenvolvimento passa a ser incompatível, uma vez que não há a ideia de superação de nenhuma dessas três posições, considerando a possibilidade de movimento dentro dessa estrutura.

Seguindo esta linha de pensamento, a análise das narrativas infantis será descrita a seguir, assumindo, portanto, um compromisso com a singularidade da fala da criança.

#### 4.2.1. CRIANÇA 1

Trata-se de um menino de 3 anos e 9 meses, aluno da Educação Infantil. A criança sempre se mostrou entusiasmada em participar dos momentos de coleta de dados, estruturando suas narrativas de diversas maneiras, o que será tomado como objeto de análise agora.

Para uma análise mais detalhada, foram destacados alguns momentos das narrativas da criança 1, os quais ilustram os movimentos linguísticos que vêm à tona durante a estruturação de suas narrativas.

Portanto, serão primeiramente analisadas todas as narrativas de *história*, em seguida todas as narrativas de *relato*, e, por fim, todas as narrativas de *caso*.

#### Narrativas de História

##### **Com Investigadora:**

*C1 – O porquinho vai construir a casa do, de tijolos, ele vai vai ser de palha<sup>1</sup>, aí o lobo disse que: - Abre a porta, eu vou abrir, eu vou soprar<sup>2</sup>, aaarrrr fuuuuu. (imitando a voz do lobo) E a casa derrubou. Aí o lobo (pausa) fazia uma cabana pra se esconder, aí o lobo: - Abre a porta, eu vou, eu, eu, eu vou soprar aaarrrr e a casa derrubar aaarrrr fuuuuu. (imitando a voz do lobo) E casa destruiu. E ele comeu. O lobo comeu ele<sup>3</sup>. Abre a porta, eu quero te, eu tô muita fome<sup>4</sup>. (imitando a voz do lobo) - Não abro não*

(imitando a voz do porquinho). - Ah é é, e eu vou soprar aaarrrr fuuuuu (imitando a voz do lobo). E a casa não derrubou. Aí, - Não tenho medo (imitando a voz do porquinho). Aí você não sopra, aí você não soprou. Aí quente, água quente e fogo. Aí ele construiu uma casa de tijolos para sempre<sup>5</sup>.

Observa-se que a criança reformula sua própria fala (1, 2), aproximando a sua narrativa do texto da história original. Esse movimento na narrativa evidencia que a criança está escutando sua própria fala, e, portanto, fazendo correções em busca de manter a ordem do texto previamente estabelecida. Esta postura caracteriza a dominância da terceira posição na estrutura linguística.

A criança rompe com o texto da **história** original, pois embora o lobo diga que quer comer o porquinho, ele não chega a comer, pois o porquinho foge (3). A criança modifica o texto da **história** original e dá sentido a sua narrativa quando complementa dizendo que o lobo estava com muita fome (4).

A forma como a criança encerra sua narrativa também merece destaque. A criança encerra a narrativa estruturando uma frase que condensa os últimos acontecimentos, pois na **história** o terceiro porquinho constrói uma casa de tijolos e, após mais uma tentativa frustrada do lobo, é que a **história** é encerrada e “os porquinhos ficaram muito felizes morando na casinha de tijolos”. No entanto, a criança encerra sua narrativa dizendo: **Aí ele construiu uma casa de tijolos para sempre** (5). Percebe-se ainda que a criança utiliza parte do enunciado estereotipado “felizes para sempre” como forma de caracterizar a narrativa em questão.

Esse movimento de ruptura com o texto da **história** original é justificado pelas possibilidades da língua em funcionamento, caracterizando a segunda posição da estrutura linguística, quando o pólo dominante é o próprio funcionamento da língua.

Desta forma, durante a estruturação da sua narrativa, a criança corrige sua própria fala em alguns momentos e faz algumas modificações no texto da narrativa original, deixando marcas da sua singularidade.

## Com Professora:

CI – Era uma vez<sup>1</sup> Cachinhos Dourados e os Três Ursos.

P – Hum hum.

CI – Ele foi passear e o bebê foi na frente porque o papai não foi pra frente<sup>2</sup>, mas ele tem carro?<sup>3</sup>

P – Eles foram andar a pé. Eles foram passear e deixaram o quê aí?

CI – A tigela de mingau. (pausa) Cachinhos dourados e os três ursos comeram a tigela de mingau<sup>4</sup> do bebê.

P – Eita.

CI – Ela, ela, ela quebrou a cadeira do ursinho pequenininho e dormiu na cadê/ e dormiu na cama<sup>5</sup> do papai, da mamãe e, e, e...

P – Adormeceu não foi? (Completando a frase da criança)

CI – Adormeceu. Dormiu<sup>6</sup> na casa/ na cama<sup>7</sup> do bebê (pausa)

P – Eles voltaram aí viram o quê na mesa?

CI – Alguém tomou a minha tigela de mingau, iam, iam, iam. Alguém tomou a minha tigela de mingau, iam, iam, iam. Alguém tomou a minha tigela de mingau toda. (pausa)

P – E agora?

CI – E agora o bebê chorou. Alguém sentou na minha cadeira. Alguém sentou na minha cadeira. (pausa)

E o bebê urso viu Cachinhos Dourados dormindo na cama do bebê. Ela saiu correndo na cama<sup>8</sup> do bebê. Aí ele aaaaaaa. Felizes para sempre<sup>9</sup>.

P – Ótimo.

P – Agora conta essa.

CI – (Fica em silêncio).

P – Como é o nome dessa história?

CI – Os três porquinhos.

P – Isso mesmo.

CI – Os três porquinhos é é é, perai, é é é é saíram da casa da mamãe. E foram os três. Ficam contentes<sup>10</sup>. E o lobo mau: - Abre a porta senão eu vou derrubar, assoprar<sup>11</sup>. E aí não vai, aí assoprô.

P – O que aconteceu com a casinha quando o por ou quando o lobo soprou?

CI – Soprô mais forte fuuuuuuuuu.

P – E o que aconteceu com a casinha dele?

CI – Derrubô.

P – Eita. E ele fez o quê? O porquinho?

CI – (Fica em silêncio)

P – Ficou esperando o lobo pegar ele?

CI – Aí o lobo queria comer esse porquinho. Ele construiu uma cabana de árvores<sup>12</sup>.

P – Isso.

CI – Aí ele derrubou a casa de árvores<sup>13</sup>.

P – E o outro porquinho fez o quê?

CI – Tá aqui escondido na árvore.

P – E agora, aonde eles vão se esconder pra se proteger?

CI – Aqui.

P – Onde?

CI – Nos tijolos.<sup>14</sup>

P – É forte ou é fraca esta casinha?

CI – (Demora para responder) Forte.

P – Isso. Aí o que é que o lobo fez?

CI – Não assoprou<sup>15</sup>.

P – Não soprou não?

CI – Não.

P – E o que é que ele tá fazendo agora?

C – Ele cansou. Aqui tá quebrado e aqui também<sup>16</sup>.

P – Mas ele conseguiu entrar?

C – Não.

P – E qual a ideia que o lobo teve?

C – Ele foi queimar, ele foi pra chaminé<sup>17</sup> e ele fez auuuuuu. Queimou o rabo dele<sup>18</sup>.

P – Queimou o bumbum não foi?

C – O raaabo.<sup>19</sup>

P – O rabo do lobo? E agora?

C – E os porquinhos foi, foi pra casa dele e felizes para sempre<sup>20</sup>.

P – *Que lindo.*

A criança inicia sua narrativa com *Era uma vez* (1), marcando desde já a narrativa em questão. Logo depois a criança faz uma descrição da ilustração do livro (2), quando diz que o bebê foi na frente. Em seguida, a criança faz um questionamento (3), provavelmente por trazer para a *história* o seu contexto de vida, pois pergunta se os ursinhos têm carro, já que foram passear.

Em alguns momentos da narrativa, a criança fala em *comer a tigela de mingau* (4), o que traz a ideia de processo metonímico, uma vez que o que se come é o mingau e não a tigela. A criança faz aqui o movimento de substituição do conteúdo pelo continente.

A criança apresenta o movimento de corrigir sua própria fala (5), (7), aproximando-a do texto da *história* original, quando estrutura o seguinte enunciado *dormiu na cadê/ e dormiu na cama*, e quando faz uma reformulação imediata como esta *Dormiu na casa/ na cama*.

Observa-se também na narrativa da criança que ela repete a fala do adulto (6), mas modifica esta repetição logo em seguida.

A criança ainda produz o enunciado *correndo na cama* (8), onde surge um equívoco, já que existem possibilidades diversas de interpretação, como *dormindo na cama, correndo da cama, correndo na casa, correndo pra casa*.

Estando em coerência com a narrativa em questão, percebe-se que nesta primeira narrativa de *história* a criança tanto inicia com *Era uma vez* como conclui com *felizes para sempre* (9).

A criança estruturou mais uma narrativa, onde também foram encontrados movimentos linguísticos diversos. No início, a criança fala que os porquinhos *Ficam contentes* (10), o que não consta no texto da *história* original. Talvez a criança tenha feito um movimento de substituir o trecho “Seguiram caminhos diferentes” para *Ficam*

*contentes*, por uma relação de semelhança sonora entre os significantes “diferentes e contentes”.

Logo em seguida, a criança corrige sua própria fala quando diz *Abre a porta senão eu vou derrubar, assoprar*. (11)

A criança traz o enunciado *cabana de árvore* (12), substituindo o termo “casa” por “cabana” e abreviando “galhos de árvore” por árvore. Provavelmente, no primeiro caso a criança deve ter associado às características de uma cabana a fragilidade da casa do segundo porquinho. E no segundo caso a criança metonimicamente substitui o todo pela parte. Adiante a criança já modifica seu próprio enunciado, falando agora em *casa de árvore*. (13)

Dando continuidade à análise desta narrativa, a criança substitui metonimicamente o nome da casa pelo material de que ela é feita (14), dizendo que os porquinhos se esconderam *nos tijolos*.

Mais uma vez a criança faz uma substituição por uma relação de contiguidade entre os significantes, quando fala *não assoprou* (15) onde se esperava, de acordo com o enredo da *história*, que ela falasse *não derrubou*. Vale dizer que a criança insistiu nesse equívoco mesmo diante do estranhamento do adulto.

Em outros momentos a criança descreve a ilustração do livro (16), (18). Porém, em outro momento (17) a criança corrige sua própria fala espontaneamente, quando reformula seu enunciado *Ele foi queimar, ele foi pra chaminé*.

Finalizando a análise desta narrativa, a criança demonstra não aceitar a interferência da professora (19), não permitindo que a professora modifique termos da sua narrativa.

Nesta segunda narrativa, apesar de não iniciar com *Era uma vez*, ela encerra com *felizes para sempre* (20).



Para finalizar sua narrativa, assim como no início, a criança faz uso de enunciados estereotipados, encerrando, portanto, com *feliz para sempre* (6), o que marca a narrativa em questão.

Nesta narrativa percebe-se que a criança faz um movimento de estruturação bem particular. Embora a mãe faça algumas perguntas, a criança não deixa de comandar sua narrativa. Desta forma, as marcas da singularidade aparecem durante a estruturação da narrativa.

Vale dizer ainda que as três posições da estrutura linguística apareceram durante a estruturação desta narrativa.

### Com Criança:

CO – (Fala sussurrando, só para a investigadora escutar): - Ele não sabe não!

CI – A mamãe disse: “- Eu fiz um mingau para vocês”. *Aí sopra assim: “-Fuuuuuuuuuu”*<sup>1</sup>. (pausa) *Cachinho Dorados tinha a tigela do papai e também comeu todinho*<sup>2</sup>. (pausa) E quebrou a cadeira do bebê, quebrou tudo. *Aí derrubô ela na cadeira do papai, da mamãe e do filho, do filhinho dela.*

CO - *É porque ela sentou e quebrou as palha do filhinho. Tem mais. (Percebendo que a criança I tinha pulado uma página)*

CI - (Continuou contando sem levar em conta o que a criança-outro tinha falado). *Aí ela subiu na cama do bebê. Aí dormiu na cama da mamãe, do papai, e a mamãe disse: - Alguém tomou minha tigela<sup>3</sup>, alguém. E o papai disse: - Alguém tirou, tirou, tomou minha tigela.<sup>4</sup> Aí o bebê disse:- Alguém comeu minha tigela<sup>5</sup>, e o bebê, ele chorou, chorou, chorou, chorou, ele tá chorando olha!<sup>6</sup>*

I - *Tô vendo. É mesmo.*

CI - *Aí Cachinhos de Ouro*<sup>7</sup> *tava dormindo na cama do bebê.*

CO - (Sorri e coloca a mão na boca para disfarçar)

CI - *Aí Cachinhos Dourados foi correndo e feliz para sempre*<sup>8</sup>.

---

CI - *Três porquinhos vai...é...*

CO - *Deixa eu ver né?*

CI - *Ele vai fazer a casas do tijolos (pausa). Esse vai fazer de palha, esse vai fazer de, de....*

*Aí o lobo disse: - Abre a porta, e a casa vou derrubou. Eu não sei.*

I - *Sabe, conta do seu jeito.*

CI - *-Abre a porta, e a casa vai derrubar, derrubou, de palha. O porquinho tava escondido aqui, no jardim. Aí queria comer o lobo*<sup>9</sup>. *Aí, aí construiu uma cabana*<sup>10</sup> *pra ele, da árvore, aí derrubou, hummm: - cadê aquele lobo? aquele porquinho?*<sup>11</sup> *Tá escondido. Aí foi pra casa do tijolos, do amigos. Aí a casa: - abre a porta, a casa vai derrubar. Não, não derrubou. Aí queimou, foi lá no terreiro*<sup>12</sup> *e dois peixi/ dois pes/ dois porquinhos*<sup>13</sup> *ficaram feliz. Aí o lobo foi simhora e feliz para sempre.*<sup>14</sup>

Logo no início, quando começa narrando a *história* de Cachinhos Dourados e os Três Ursos, a criança parece trazer conteúdos da *história* dos Três Porquinhos, quando fala *Aí sopra assim: “-Fuuuuuuuuuu”* (1). No entanto, é também possível que a criança

tenha trazido conteúdos do seu cotidiano, pois ela estava falando em soprar o mingau, que no enredo original, estava quente.

Mais uma vez a criança rompe com o texto da *história* original (2), quando diz *Cachinho Dorados tinha a tigela do papai e também comeu todinho*. A criança parece abreviar os acontecimentos. É interessante notar que essas duas rupturas que surgem no início da narrativa são seguidas por pausas. Essas pausas talvez sinalizem que a criança está ouvindo sua própria fala, mas ela não chega a reformular.

Devido ao processo metonímico, o qual caracteriza o próprio funcionamento da língua, a criança substitui o conteúdo pelo continente, em dois momentos, quando fala *tomou minha tigela* (3) e quando fala *comeu minha tigela* (5).

A criança interrompe sua própria fala para corrigi-la e reformulá-la (4), quando diz - *Alguém tirou, tirou, tomou minha tigela*.

Embora a criança faça esses movimentos durante a estruturação da sua narrativa, ela também lança mão de descrever as ilustrações do livro (6), quando diz *ele tá chorando olha!*

Em outro momento a criança elabora o enunciado *Cachinhos de Ouro* (7), talvez por uma relação de contiguidade entre os termos “ouro” e “dourado”.

A criança termina sua narrativa com o enunciado *feliz para sempre* (8), marcando a narrativa em questão.

A criança estrutura mais uma narrativa de *história* e inicia já fazendo uma ruptura com o texto da história original (9), pois a criança substitui o enunciado “porquinhos” por “lobo”, invertendo a posição das personagens principais.

Em seguida, a criança convoca o significante *cabana* em substituição ao significante “casa” (10). Talvez ela faça essa substituição por uma relação de semelhança entre os termos, considerando a fragilidade das duas casas dos porquinhos.

A criança inverte mais uma vez as personagens principais, mas desta vez ela corrige sua fala (11), - *cadê aquele lobo? aquele porquinho?*

Ainda durante a estruturação desta narrativa a criança convoca o significante *terreiro* (12) o qual provavelmente faz parte do vocabulário local, uma vez que os dados foram coletados em uma cidade do agreste pernambucano. Embora no texto da *história* não se fale em nenhum enunciado semelhante, é possível que a criança tenha descrito a imagem, a qual mostra a área externa da casa.

A criança interrompe e reformula sua própria fala duas vezes, até aproximá-la do texto da narrativa original, quando diz: *dois peixi/ dois pes/ dois porquinhos* (13).

Finalizando sua narrativa, a criança encerra com o *feliz para sempre*, marcando a narrativa em questão.

Desta forma, durante a estruturação da sua própria narrativa, a criança faz algumas substituições entre significantes, o que faz aparecer o movimento da língua através dos processos metafóricos e metonímicos. A criança convoca conteúdos diversos para compor sua narrativa, a qual ainda é caracterizada por pausas e correções (reformulações) da sua própria fala.

Vale dizer que a criança estruturou sua narrativa sem considerar as colocações da criança-outro.

## **Narrativas de Relato**

### **Com Investigadora:**

*CI – Nasceu um burrinho lá no sítio de S. Um pequenininho que nasceu na mãe.*

*I – Me conta a história desse burrinho.*

*CI – O burrinho tá no sítio de S. (pausa)*

*I – Me conta mais essa história.*

*CI – O bebê, foi assim o bebê, o burro<sup>1</sup> pequenininho pretinho morreu.*

*I – Huhum.*

*CI – Aí ele tava deitado, dormindo<sup>2</sup>. Aí eu vi o burrinho pretinho, aonde tá o seu papai? Pronto. Aí, aí...*

*I – Aí...*

*CI – Aí o papai não queria dormir, ele só tava descansando só (pausa).*

*I – Sim.*

CI – *E quando eu vi um rato no sítio de vovô (pausa) no teto e aquele cachorro brabo, chama Quite. Aí nasceu só um, um bezerrinho<sup>3</sup> morreu de fome, morreu de fome, ele tava com tanta sede e tava com fome.*<sup>4</sup>

I – E foi?

CI – *Tava, morreu de fome<sup>5</sup> lá no sítio de S. E foi que a bezerrinha morreu lá no sítio de vovô. Aí ele tava com muuuuuuuta fome.*<sup>6</sup> *Peráí. Pronto.*

A criança inicia sua narrativa de *relato*, falando sobre um burrinho. Porém, logo em seguida ela substitui o significante “burrinho” pelo significante **bebê** (1). No entanto, a criança corrige sua própria fala, percebendo a inadequação do significante “bebê” nessa narrativa. Talvez esse significante tenha sido convocado pelo fato dele aparecer na narrativa de *história* de “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”, onde o animalzinho é chamado de “bebê”, o “bebê urso”.

Após a criança falar que o burrinho morreu, ela diz que ele está **deitado**, **dormindo** (2), fazendo uma contradição dentro da sua narrativa.

Em outro momento da narrativa, a criança convoca o significante **bezerrinho** (3), talvez esse movimento de substituição tenha acontecido por uma relação de semelhança entre “burrinho e bezerrinho”.

A criança repete uma estrutura mínima na sua narrativa, repetindo o enunciado “estar com fome”, de diversas formas **morreu de fome, morreu de fome, ele tava com tanta sede e tava com fome** (4), em seguida repete **morreu de fome** (5), e para finalizar sua narrativa mais uma vez diz **Aí ele tava com muuuuuuuta fome** (6).

Vale dizer que a criança não fez uso dos termos “Era uma vez” e “Felizes para sempre”, o que levanta a hipótese de que a criança compreende a distinção entre as narrativas.

Quanto à singularidade da fala da criança, esta pôde ser evidenciada durante a estruturação desta narrativa, pois os movimentos linguísticos foram diversos.

## Com Professora:

- P – Como foi o Dia das Mães na tua casa ontem?  
C1 – Não. Foi na minha escola<sup>1</sup>.  
P – E lá na tua casa como foi, me conta.  
C1 – Eu, eu, eu tava, eu tava sentado lá<sup>2</sup>.  
P – Onde?  
C1 – Na escola<sup>3</sup>.  
P – E lá na sua casa, você almoçou em casa ou no restaurante?  
C1 – Eu almocei na casa de P.<sup>4</sup>  
P – De P.? Ela é tua tia ou tua vó?  
C1 – Minha tia.<sup>5</sup>  
P – E tua vó tava lá também?  
C1 – Tava.<sup>6</sup>  
P – Quem ganhou presente?  
C1 – Minha vó.  
P – Só tua vó?  
C1 – Só<sup>7</sup>. Não tinha pra titia não.  
P – Quem foi que deu presente a tua vó?  
C1 – Minha mãe.  
P – Deu o quê pra ela?  
C1 – Sabonetinhos.  
P – E tu almoçou?  
C1 – Almocei<sup>8</sup>.  
P – Comesse o quê?  
C1 – Eu almocei carne, batatinha e cenoura.  
P – Tu come cenoura?  
C1 – Huhum.  
P – Que legal. Por isso que tu estás tão lindo né?  
C1 – É uma delícia.  
P – Eu também gosto. E depois do almoço você fez o quê?  
C1 – Eu brinquei com C.  
P – É teu primo?  
C1 – É.<sup>9</sup>  
P – Brincou de quê?  
C1 – Brinquei<sup>10</sup> de carro.  
P – Tu levasse os carrinhos?  
C1 – Huhum.  
P – Aí brincou muito ou poquinho?  
C1 – Muito.<sup>11</sup>  
P – E depois que terminou a brincadeira pra onde você foi?  
C1 – Pra casa.  
P – E fizesse o quê lá, tomasse banho?  
C1 – Tomei.<sup>12</sup>  
P – E depois do banho, fosse dormir, assistir ou brincar um pouquinho?  
C1 – Fui dormir, assistir e brincar um pouquinho.<sup>13</sup>  
P – Tá certo.

O momento da narrativa de **relato** da criança foi caracterizado por perguntas e respostas. No início, a criança tenta escolher qual vivência ela gostaria de relatar (1), chegando a insistir (2), (3), mas a professora determina o que deve ser trazido para a narrativa. Desta forma, a professora faz uma série de perguntas, as quais vão definindo a

estruturação da narrativa, ou seja, na maioria das vezes, as perguntas da professora já direcionavam para uma determinada resposta.

Nesse sentido, durante o momento da narrativa observa-se que a criança repete fragmentos da fala da professora, o que foi destacado ao longo da narrativa (4 a 13), caracterizando o movimento de espelhamento. Vale dizer que nestes momentos o pólo dominante da estrutura linguística era a fala do *outro*, definindo a primeira posição na estrutura linguística.

Houve pouco espaço para a singularidade da criança. Portanto, pode-se dizer que a fala da professora pulverizou o que poderia vir a ser uma narrativa relativamente autônoma.

### **Com Mãe:**

*M – Como foi teu São João, conta pra mamãe?*

*CI – Éééé, eu eu, eu fui, eu fui dançar “ê boi” porque eu fiz assim e agora eu fiz assim, aí eu fez assim.*

*M – Você dançou com quem? Com os...*

*CI – Com o cavalo<sup>1</sup>.*

*M – Como era o nome da música do cavalo?*

*CI – Ê boi.*

*M – E como era? Canta pra mamãe.*

*CI – Ê boi, ê boi, ê boi do Macacá. E dança esse boi. Ê boi, ê boi, ê boi do Ceará.*

*M – Aí tu fosse com quem pra o São João?*

*CI – Com você.*

*M – Quem foi? Mamãe...*

*CI – Mamãe e Papai.<sup>2</sup>*

*M – E quem mais?*

*CI – Vovó e minha irmã.*

*M – E lá tu encontrou com quem? Tu brincou com quem lá no colégio?*

*CI – Com N.*

*M – Com N. não foi? E tu encontrou teus amiguinhos?*

*CI – Humhum.*

*M – Quem são teus amiguinhos?*

*CI – J., M. e A. e P.*

*M – E P. né? Eles dançaram também o São João?*

*CI – Humhum.*

*M – E tu comesse o que lá no São João? Foi bom? Tu lanchou?*

*CI – Lanchei.<sup>3</sup>*

*M – Lanchasse o quê?*

*CI – Coxinha.*

*M – Coxinha com o que mais?*

*CI – Com guaraná.*

*M – Foi legal teu São João?*

*CI – Huum.*

*M – Tu tava bonito num era? Como era tua roupa?*

*CI – Éééé, tinha umas pontinhas, mais bandeirinhas e um monte de bandeirinha.*

M – E tua calça era como? Era calça de...  
 C1 – Uma calça de muitas bandeirinhas<sup>4</sup>.  
 M – E a sandalhinha era de quê?  
 C1 – De São João<sup>5</sup>.  
 M – Sandália de couro né?  
 C1 – É, porque tava coçando.  
 M – Tava coçando? E tu pintou teu rostinho de quê? Fez o quê no rostinho?  
 C1 – Um, um bigode.  
 M – Um bigode né?  
 C1 – É.  
 M – E foi bem legal não foi?  
 C1 – Foi.

O momento da narrativa foi caracterizado por perguntas e respostas. Ao longo das perguntas a mãe foi conduzindo o caminho da narrativa. Decidindo inclusive de que a criança deveria falar.

A criança dá uma resposta diferente da esperada pela mãe (1), (4) e a mãe resolve aceitar a resposta da criança. Já em outro momento (5) a mãe não aceita a tentativa da criança de decidir o caminho da narrativa.

Mais uma vez houve pouco espaço para a singularidade da criança. Pode-se dizer também aqui que a fala da mãe pulverizou o que poderia vir a ser uma narrativa relativamente autônoma.

Neste caso, o pólo dominante foi a fala da mãe, o que caracteriza a primeira posição na estrutura linguística. Como forma de destacar as evidências da primeira posição, foram marcados na fala da mãe e na fala da criança alguns momentos de espelhamento entre estas falas (2), (3).

### **Com Criança:**

I - M. quer me contar uma história de quê? Me conta alguma coisa que aconteceu.  
 C1 - Eu vou contar assim, foi a minha bezerra<sup>1</sup> que nasceu.  
 I - Como foi essa história?  
 C1 - Foi assim, nasceu um burrinho<sup>2</sup>, que era pequenininho, e tava dormindo. E papai não acordou.  
 CO - É a gente tem uma burra, um burro e um filhote.  
 I - Aí nasceu, aí como foi?  
 C1 - O pai dele morreu. A gente tem um pequenininho que tava dormindo assim (deita-se no chão).  
 CO - Mataram à noite.  
 C1 - Aí morreu.  
 CO - Como já matou também a mãe, aí só tem só o filhotinho, aí ele já cresceu.  
 C1 - Aí ele faz assim: - Uaaaaaaa. E eu tenho um cachorro, sabe como é o nome dele?

I – Não, como é?

CI – Rabito.

I – É mesmo? Que legal.

CI – Aí Painho queria levar Rabito pra passear. Aí ele foi simbora<sup>3</sup>. (pausa) É ele tava no sítio.

CO – Mas Rabito num sumiu? (kkkkkk)

CI – Ele tava no sítio de vovô (ignora a fala da outra criança). Rabito tava na rua, aí eu queria segurar ele. Meu pai tava esperando eu, meu pai foi simbola<sup>4</sup> e feliz para sempre<sup>5</sup>.

A criança estrutura sua narrativa de forma singular. Ela inicia já fazendo uma substituição, quando diz que irá contar uma história sobre sua bezerra (1) e logo depois continua contando a história do burrinho que nasceu (2). Provavelmente a criança faz uma substituição por uma relação de contiguidade entre os termos, o que caracteriza uma linguagem em funcionamento.

Durante a estruturação da sua narrativa, a criança repete uma estrutura mínima, quando está se referindo ao cachorro e diz que ele *foi simbora* (3) e logo após usa o mesmo termo para se referir ao pai, quando diz *meu pai foi simbola* (4).

Apesar de não iniciar sua narrativa com “Era uma vez”, a criança encerra com *feliz para sempre*, trazendo para a narrativa de *relato* um enunciado utilizado nas narrativas de *história*.

Mesmo diante das tentativas de participação da criança/outro, a criança narradora não abriu mão da “sua narrativa”.

A criança parece escapar da veracidade dos fatos, por talvez estar preocupada apenas com a verdade da sua narrativa.

## **Narrativas de Caso**

### **Com Investigadora:**

CI – Quero contar a história da casinha.

I – Certo.

CI – A casinha é do tijolos, dos porquinhos, aí não derrubô. Pronto<sup>1</sup>.

I – Muito bem. Quer contar outra historinha?

CI – Quero. Quero esse do peixinho.

I – Vai, conta a história do peixe pra mim.

CI – O peixe era do mar<sup>2</sup>.(pausa)

I – Sim. O que mais?

CI – Ele mora na água, num aquário<sup>3</sup> e ele fica pendurado no lago<sup>4</sup>. Aí ele é, parecia um tubarão que ele tem uma asa (pausa)<sup>5</sup>. Aí o jacaré, mas tava só o peixe<sup>6</sup>, só o roxo, o rosa não tá aí, tá passeando, mergulhando<sup>7</sup>, aí pronto.

I – Quer contar mais alguma historinha?

CI – Quero. Uma historinha do pé.

I – Certo.

CI – O pé já vai tomar banho que... vai tomar banho. Aí o homem pelado vai tomar banho, rá rá rá. Aí o pé e pronto.

I – Quer contar mais alguma historinha?

CI – Quero (pega a carta do avião). O avião tava voando, voando, fuuuuu. Aí ele vai pra dentro de casa<sup>8</sup> que os homens tavam aí, pronto.

I – Quer contar mais alguma historinha?

CI – A bicicleta, bicicleta é hora de andar, e quando a bicicleta anda, nan nan nan nan, aí assim pedalando, pedalando, pedalando, aí chegou na casa de do lobo mau<sup>9</sup>. Aí a bicicleta. Acabô.

CI – Agora o hipopótamo. O hipopótamo faz aaaaaa, abre a boca aaaaaaaa e cai na água, aí os crocodilo ele faz aaaaaaa. Aí o hipopótamo, o pó. Aí o popótamo<sup>10</sup> fazia uma coisa que era na boca dele. Aí o passarinho num tá comendo isso aqui?

I – O quê?

CI – A formiga. E quando o hipopótamo foi simhora, aí ele queria, muita fome que ele tava, tava com muuuuuita fome, muuuuuita fome<sup>11</sup>, e pronto, e quando ele/ (interrompe) vaca toma leite<sup>12</sup>.

I – É mesmo né?

CI – É ela toma no peito a vaca.

A criança estrutura seis narrativas de *caso*. Na primeira narrativa a criança traz conteúdos do enredo da *história* dos Três Porquinhos (1). Ela inicia dizendo que a *casinha é do tijolos*, mas logo em seguida reformula sua fala quando diz que é *dos porquinhos*. A criança faz uma condensação da *história*, encerrando rapidamente. Vale dizer que, embora tenha trazido conteúdos da *história* dos Três Porquinhos, a criança não utiliza os termos “era uma vez” e “felizes para sempre”.

Na segunda narrativa, a criança estrutura um *caso* sobre um peixinho. Ela começa dizendo que o *peixe era do mar* (2), mas traz em seguida uma contradição quando diz que ele mora na *água, num aquário* (3). Pois em se tratando de um peixe de estimação ele deveria viver na água de um aquário. A criança continua fazendo uma contradição quando diz que *ele fica pendurado no lago* (4). Desta forma, na mesma narrativa a criança diz que o peixinho estaria em três lugares diferentes. Quanto a ideia de ficar pendurado, talvez a criança esteja trazendo conteúdos da sua vida cotidiana, pois em uma pescaria o peixe parece estar pendurado.

Ainda nesta narrativa, talvez a pausa da criança (5) se justifique pelo fato da criança escutar sua própria fala, pois ela estava falando de peixe e traz o significante “asa”, que a princípio não tem relação com peixe. A criança também reformula (6) e corrige (7) sua própria fala.

Na terceira narrativa, o *caso* do pé, vale dizer que, assim como nas outras, a criança não utiliza termos como “era uma vez” e “felizes para sempre”.

A quarta narrativa, o *caso* do avião, a criança parece trazer conteúdo de outra narrativa, seja do primeiro *caso* estruturado por ela, ou mesmo da *história* dos Três Porquinhos, quando ela diz que o avião *vai pra dentro de casa* (8).

A criança estrutura mais uma narrativa, um *caso* sobre a bicicleta. Neste *caso* a criança convoca claramente conteúdo na *história* dos Três Porquinhos, quando diz *aí chegou na casa do lobo mau* (9). É interessante notar que a criança convoca o conteúdo, porém modifica-o, uma vez que no enredo original não se fala em casa do lobo, mas sim em casas dos porquinhos.

A sexta narrativa estruturada pela criança foi sobre o *caso* do hipopótamo. Nesta narrativa a criança faz uma repetição com diferença, quando traz o termo *popótamo* (10), modificando o termo hipopótamo. Nesta narrativa a criança parece trazer conteúdos da sua própria narrativa de *história*, quando faz referência ao lobo que estava com muita fome (11).

Em outro momento a criança interrompe sua própria fala (12), provavelmente pelo fato do conteúdo da sua narrativa ter sido associado a conteúdos de vivências cotidianas, o que fez com ela convocasse *vaca toma leite*.

Durante a estruturação destas narrativas percebe-se que a criança esteve livre para produzir seus *casos*, uma vez que a singularidade da criança foi respeitada e aceita. Portanto, as produções foram bastante heterogêneas, o que era de se esperar.

## Com Professora:

A criança escolhe a imagem da bola e inicia a narrativa.

CI - Os meninos chutam uma bola. Eu não tive uma bola dessa não<sup>1</sup>.

P - Pois inventa uma história, se tu tivesse uma bola dessa.

CI - Eu tive uma dessa, porque S. me deu uma dessa<sup>2</sup>.

P - E aí, me conta uma história.

CI - Os meninos chutavam assim na bola, aí ele fez gool.

P - Quem fez gol?

CI - Os meninos.

P - E tu fizesse gol também?

CI - huum.

P - Quantos?

CI - Três, um, dois.

P - Quem ganhou o jogo?

CI - Eu.

P - E qual era o seu time?

CI - Meu time? Eu ganhei um troféu.<sup>3</sup>

P - Foi mesmo? O campeão? E qual era o time?

CI - O time? Aí eu chutei.<sup>4</sup>

P - Era Sport, Náutico ou Santa Cruz?

CI - (Demora para responder) Sport.<sup>5</sup>

P - Era? Como é que diz no Sport?

CI - Sport que chutava<sup>6</sup>, aí felizes para sempre<sup>7</sup>.

Embora a criança tenha sido solicitada a estruturar uma narrativa de *caso*, ela já inicia associando conteúdos da sua narrativa a conteúdos do seu cotidiano (1). Num segundo momento a criança continua trazendo conteúdos do seu cotidiano (2), chegando a se contradizer, pois inicialmente ela diz que não teve uma bola dessa e depois ela diz que teve uma bola dessa. Desta forma, a criança se coloca na narrativa, o que caracteriza um *relato*.

Ainda durante a estruturação desta narrativa, a fala da criança faz alguns movimentos, repetindo a fala do adulto, demonstrando estranhamento, e complementando de acordo com a sua singularidade (4) e (6).

Os momentos de repetição da fala do adulto, mais especificamente os momentos de espelhamento, foram destacados no texto para que pudessem ser mais bem visualizados (3), (4), (5), (6). Vale dizer que este movimento caracteriza a primeira posição na estrutura linguística.

Finalizando sua narrativa, a criança apresenta uma resposta inesperada (6), repetindo a fala da professora de forma singular.

Neste caso, observa-se ainda que a criança faz uso do “felizes para sempre” (7) para marcar o fim da sua narrativa.

Nesse sentido, durante a estruturação desta narrativa, a criança mistura as narrativas, misturando *caso* com *relato*, e finalizando como geralmente se finaliza uma *história*.

Desta forma, pode-se dizer que a singularidade apareceu, mas de uma forma mínima, devido à postura de condução da professora. A narrativa foi caracterizada por perguntas e respostas.

### Com Mãe:

*CI – O trem fez piui tchiqui tchiqui, piui tchiqui tchiqui. E ele foi, foi, foi pra bem longe daqui. E ele vai buscar crianças e... (pausa)*

*M – E o que mais?*

*CI – Ele vai fazer piui tchiqui tchiqui, piui tchiqui tchiqui. Aí e feliz para sempre<sup>1</sup>.*

*M – Pronto você contou a história do trem e agora qual é que você quer?*

*CI – Do livro.*

*M – O que é que o livro faz?*

*CI – O livro conta a história porque ele não quer ficar junto e agora vai ficar curioso e na chuva e feliz para sempre<sup>2</sup>.*

*M – Certo e que mais?*

*CI – Eu vou escolher essa.*

*M – Esse é o quê?*

*CI – A borboleta. A borboleta vai voando pra bemmm longe da cidade e ela ficou braba, muito braba. Aí e feliz para sempre<sup>3</sup>.*

*M – Só isso? E agora?*

*CI – O peixinho ficou lá no lago e ele foi pra bem longe daqui. E agora ele foge porque ele quer comida, comida. Só que<sup>4</sup>*

*M – Ele vive onde o peixe?*

*CI – Num aquário. E felizes para sempre.*<sup>5</sup>

*M – Quer contar mais alguma?*

*CI – Humhum.*

*M – Da galinha?*

*CI – Humhum.*

*M – O que é que a galinha faz?*

*CI – Cocoricó e ela ficou curiosa e ela tá brávida.*<sup>6</sup>

*M – Tá grávida?*

*CI – Brávida.*<sup>7</sup>

*M – Ah tá. E a galinha ela faz o quê?*

*CI – Cocoricó. Não ela faz Poripopó.*

*M – É?*

*CI – Na casa (pausa)*

*M – No teu sítio tem galinha?*

*CI – Humhum.*

*M – Tu vai lá olhar as galinhas?*

*CI – Humhum.*

*M – Elas ficam presas né?*



Ainda neste trecho, a criança elabora um enunciado insólito *brávida*, o qual pode ter sido convocado por uma modificação do significante *braba*, já utilizado pela criança neste mesmo momento de interação (6). A criança insiste no seu enunciado insólito (7).

Logo depois desse enunciado insólito, a criança permite que a mãe assuma a sua narrativa. Num determinado momento, a criança completa a fala da mãe, atendendo a expectativa desta e encerra a narrativa (8).

Em certo momento da narrativa, por sugestão da mãe, a narrativa assume características de *relato*, mas a criança volta ao *caso* (10).

Percebe-se que a criança repete uma estrutura mínima (11), já que este enunciado também apareceu em outras narrativas de *caso*.

Vale dizer ainda que dentro da narrativa existe a possibilidade de contradição (12), considerando a forma como a criança encerra sua narrativa, pois ela emprega o *felizes para sempre*, mesmo quando o contexto seria de luto.

É válido notar que apesar da mãe ter conduzido a narrativa em alguns momentos, às vezes a criança permitiu essa condução e às vezes não, assumindo o rumo da sua narrativa.

### **Com Criança:**

CO - *Eu quero contar uma história da borboleta.*

I - *Certo.*

CO - *A borboleta foi voar no seu jardim. De repente uma menina encontrou uma borboleta colorida como essa e a menina pegou e colocou no seu pote, que seu pai está trabalhando com borboletas. E ela pegou e fizeram outra borboleta, pintaram ela e foram felizes para sempre.*

I - *Agora é a vez de M. Você quer contar uma historinha de quê?*

CI - *Desse. O que é isso?*

I - *É um rinoceronte.*

CI - *O rinoceronte...*

CO - *Vira assim (mostrando como a criança deveria posicionar a carta)*

CI - *O rinoceronte (pausa) pintou<sup>1</sup> ele de marrom, e a mãe dele ficou trabalhando<sup>2</sup> e o pai dele ficou muito curinado<sup>3</sup>.*

I - *Ficou o quê?*

CO - *Curinado.*<sup>4</sup>

I - *Ah?*

CO - *Ficou muito curinado (kkkkk).*

I - *O que é isso?*

CO - Não sei.

CI – Aí o lobo morreu, o pai dele morreu<sup>5</sup>. *Aí o pai, disse uma coisa, e ele faz assim: - ÔÔÔÔÔ. Aí a girafa não viu.*

CO – *Agora é minha vez. (pega a carta do pato). O patinho ficou na sua lagoa, de repente nasceu seus filhotes. E a lagoa ficou verde e quando seus filhotinhos foram passear na lagoa eles ficaram, éééé, feliz para sempre.*

I - *Agora só mais uma vez M.*

CI - *Quero esse.*

I - *É um hipopótamo.*

CI - *O hipopótamo tava: - AAAAAAA. Aí num tem um passarinho de bico amarelo?*

CO – *É a gente tem um DVD que esse passarinho tava comendo bichinho.*

CI - *Aí o hipopótamo, o jacaré, a lagoa ficou mais verdinha e mais verde, amarelo, vermelho, preto e prata<sup>6</sup>, mais ele pintou<sup>7</sup> deeee (pausa) felizes para sempre<sup>8</sup>.*

Percebe-se que a criança repete uma parte da estrutura da narrativa da criança/outra (1) e (2), porém os mesmos enunciados são convocados agora de forma diferenciada, uma vez estes enunciados vêm estabelecer relações com outros significantes. Logo em seguida, a criança produz um enunciado insólito (3). Talvez o **curinado** tenha alguma relação com *curioso* ou estar *cansado*. A criança além de produzir o enunciado insólito insiste neste enunciado (4).

Em outro momento da narrativa a criança traz conteúdos da **história** dos Três Porquinhos, quando fala **o lobo**, e também conteúdos de narrativas de **caso** já estruturada por ela, mais especificamente em interação com a professora, quando diz que o lobo **morreu, o pai dele morreu** (5).

Mais uma vez a criança repete enunciados da narrativa da criança-outra (6) e (7). E encerra sua narrativa com **felizes para sempre** (8).

#### 4.2.2. CRIANÇA 2

Trata-se de uma menina de 3 anos e 10 meses, aluna da Educação Infantil. A criança sempre se mostrou motivada em participar dos momentos de coleta de dados,

estruturando suas narrativas e chegando muitas vezes a encená-las. Houve um grande envolvimento da criança na atividade.

Para essa análise foram colocados em destaque alguns momentos das narrativas da criança 2, os quais ilustram os movimentos linguísticos que ocorreram durante a estruturação de suas narrativas.

Como já dito, serão primeiramente analisadas todas as narrativas de **história**, em seguida todas as narrativas de **relato**, e por fim todas as narrativas de **caso**.

## Narrativas de História

### Com Investigadora:

C2 – Os três porquinho ficaram doente<sup>1</sup> e foram pegar comidinha<sup>2</sup> e mentiu<sup>3</sup> pra mamãe. (pausa) Aí correu pra essa casinha, quebrou tudo. Aí ele, ele e ele correu, correndo aqui, arrrrfuuuuu, arrrrfuuuuu. Foi o lobo. Aí eles foram brincar<sup>4</sup> né? Aí ficou triste<sup>5</sup>. Aí saiu fogo do rabo dele<sup>6</sup>. Aí vai ter o casamento<sup>7</sup> do porquinho. Pronto. Aí eles foram brincar na neve<sup>8</sup>.

I – Quer contar a outra?

C2 – Quero.

C2 – O urso era desse tamanho, a mamãe era desse tamanho e o bebê era desse tamanho, igual ao meu (pausa).

I – Igual a você?

C2 – É, quando eu era nascida, eu era gordinha<sup>9</sup>. Tem que tomar pra ficar bom<sup>10</sup>. Aí ela, essa chata<sup>11</sup> tomou tudinho o gagau dele, uuuuuuuu e bebeu tudo. Aí sentou aqui com a boca suja<sup>12</sup> de gagau, sentou aqui com a boca suja de gagau e sentou aqui e quebrou, ela é gorda<sup>13</sup>. E depois quebrou a cama, quebrou essa e quebrou essa. (pausa)

I – Huhum.

C2 – “-Quem comeu meu gagau?” (fala imitando a voz do urso). Aí a mamãe disse: “-quem tomou meu gagau todinho?” hum. E o bebê tá engatinhando (começa a engatinhar pela sala). “- Alguém pegou minha cadeira (fala imitando a voz do urso), aí mamãe disse assim: “- alguém pegou minha cadeira”, e o bebê disse: “-ãããããããã”.

I – Como foi que ele disse?

C2 – Olha ele chorou, quebrou a cadeirinha do pobrezinho. E o bebê disse assim: - “alguém sentou na minha cama” (fala com uma voz fina). Aí quando a mamãe dele: “-alguém sentou na minha cama, hum”. Aí ele, quando viu disse: - “Sai pra lá sua bolinha”<sup>14</sup>.

I – Quem é bolinha?

C2 – Essa daqui, essa menina. Acabou.

A criança conta sua **história** de forma singular, sem interrupções. A criança faz várias rupturas com o texto da história lida anteriormente pelo adulto. Observa-se uma convocação e arrumação singular de significantes.

Inicialmente a criança modifica o conteúdo da *história* lida anteriormente, trazendo talvez conteúdos de outras histórias clássicas infantis (1). Logo em seguida, mais uma vez a criança parece trazer conteúdos de outras *histórias* (2), pois quem sai para pegar comidinhas é “João e Maria”, por exemplo.

O conteúdo *mentiu pra mamãe* (3) também pode ter sido trazido de outras histórias clássicas infantis, como a história de Pinóquio, com a diferença de que na história de Pinóquio ele mente para o pai.

Já o conteúdo *foram brincar* (4) pode ter sido convocado por fazer parte do seu cotidiano.

Em nenhum momento no texto da história original foi falado em “ficar triste”, talvez a criança esteja atribuindo esse estado emocional ao lobo, já que ele não conseguiu derrubar a terceira casa (5).

Ainda nesta narrativa a criança parece ter descrito a ilustração do livro para compor sua *história* (6).

Já sinalizando que irá encerrar sua narrativa, a criança diz que vai ter um casamento (7), fato que geralmente dá um fechamento as *histórias* clássicas.

Então, a criança finaliza dizendo que *eles foram brincar na neve* (8). Desta forma, a criança repete o enunciado “foram brincar”, mas nesse caso “brincar na neve” não faz parte do seu cotidiano. Vale dizer que o significante “neve” aparece também em outros clássicos infantis, como Branca de Neve. Talvez ainda este significante possa ter surgido na narrativa por uma descrição da ilustração do livro, pois na última página aparecem os porquinhos em frente a casa de tijolos, a qual é branca meio acinzentada, com quadradinhos que lembram blocos de gelo.

A criança inicia uma segunda narrativa. Durante esta estruturação a criança traz conteúdos pessoais no meio da sua narrativa de *história* (9).

Enquanto na primeira narrativa a criança diz que *Os três porquinhos ficaram doentes*, aqui ela diz *Tem que tomar pra ficar bom* (10), talvez este segundo enunciado sirva de complemento ao primeiro, o que mostra uma narrativa penetrando na outra.

Durante a estruturação desta narrativa, a criança já antecipa e julga a atitude de Cachinhos Dourados, chegando a substituir seu nome por um adjetivo que a representaria *chata* (11). Em outros momentos a criança continua atribuindo adjetivos a personagem principal, como *gorda* (13) e *bolinha* (14).

Desta forma, observa-se que a singularidade da criança marca presença durante a estruturação destas narrativas de *história*. Ela convoca uma diversidade de conteúdos que não fazem parte do enredo original, tornando sua narrativa única.

### Com Professora:

P – Você quer contar qual pra mim?

C2 – Essa. Um, dois, três. O papai, o urso era grandão, o bebê urso era menor/(é interrompida)

P – Como é o nome dessa historinha?

C2 – Os três ursos!

P – Cachinhos Dourados e os três...

C2 – ursos.<sup>1</sup> Papai urso era maior, mamãe urso era mais pequena e o bebê é bem pequenininho. Ele é grande, ela é pequena e o bebê é bem pequenininho.

P – Olha, o que é isso que eles vão comer?

C2 – Mingau quente.

P – Mingau quente e eles foram pra onde?

C2 – Foram comer/ foram passear na praia.<sup>2</sup>

P – Foram passear na praia? E quem chegou na casa?

C2 – Iam, iam, iam, iam.<sup>3</sup>

P – Hum que gostoso. Ela comeu a papa do papai urso foi?

C2 – Hum hum.

P – E agora?

C2 – Comeu muito, muito, e ela quebrou! Eita!

P – Eita. O que foi que ela quebrou J.?

C2 – A cadeirinha do bebê.

P – E agora?

C2 – Deitou na cama do papai urso.

P – A cama era dura ou era fofinha?

C2 – Dura, dura<sup>4</sup> e alta.

P – Ela não gostou não dessa cama?

C2 – Ela dói.

P – E a cama da mamãe ursa?

C2 – Era baixa.

P – Era muito baixa né?

C2 – E a cama do bebê era baixiiiiinha.

P – Ela gostou da cama do bebê urso?

C2 – Hum hum.

P – E aí o que foi que aconteceu?

C2 – *Aí ele ficou brabo: - “Quem comeu meu mingau?” (fazendo uma voz grave).*

P- *Quem ficou bravo?*

C2 – *“ Quem comeu meu mingau?” (fazendo uma voz bem fininha). – “Quem comeu meu mingau?” (fazendo uma voz ainda mais fina).*

P – *Eita, eles estão sem saber o que aconteceu né?*

C2 – *“Alguém deitou-se aqui” (fazendo uma voz grave). – “Alguém deitou-se aqui” (fazendo uma voz bem fininha). – “Alguém deitou-se aqui e ainda tá” (fazendo uma voz ainda mais fina).*

P – *E aí/ (a criança interrompe)*

C2 – *Aí Cachinho Dourado acordou:<sup>5</sup> - Aaaaaaaa (imitando a voz da menina quando acorda). Aí Cachinhos Dourados felizes para sempre<sup>6</sup>.*

P – *Foram felizes para sempre.*

*(A criança pega o outro livro)*

P – *Como é o nome dessa historinha?*

C2 – *Os três porquinho.*

P – *Os três porquinhos.*

C2 – *Aí o porquinho disse: - Vamo uma casa?<sup>7</sup> – Vamos. E foi e foi.*

P – *E aí ele fez a casa de quê?*

C2 – *(bate na mesa, como um toque-toque)*

P – *Bateu na porta o lobo foi? O que foi que o lobo falou pro porquinho?*

C2 – *(bate na mesa, como um toque-toque)*

C2 – *Ei vem cá, ei vem cá.<sup>8</sup>*

P - *Aí o que foi que o lobo fez?*

C2 – *Aí caiu<sup>9</sup>.*

P – *O que foi que o lobo fez com a casinha de palha?*  
*(a criança demora alguns segundos para responder)*

*Falam juntas:*

C2 e P - *soproou.*

P – *E derrubou.*

C2 – *É do neném<sup>10</sup>.*

P – *E o porquinho correu pra onde?*

C2 – *Pra essa casa.*

P – *E essa é feita de quê?*

C2 – *De pau.<sup>11</sup>*

P – *De pau de árvores né? Como é que o lobo falou?*

C2 – *“ Abre a porta que eu vou virá” (fazendo uma voz grave) não, não vou soprá<sup>12</sup> e essa casa eu vou derrubá!*

P – *E aí?*

C2 – *Derrubô olha.*

P – *Eita lobo danado né J.? E agora?*

C2 – *Derrubô a casa do porquinho.*

P – *O porquinho fugiu né? E agora onde é que estão os porquinhos? (a criança demora para responder)*

*Correram pra casa de quem?*

C2 – *Dele.*

P – *Essa casa é fraca ou é forte?*

C2 – *Forte.<sup>13</sup> É pedra<sup>14</sup>. Fuuuuuuuuu.*

P – *Eita soprou muito não foi? E conseguiu derrubar?*

C2 – *Ele, ele...*

P – *Ele entrou aonde o lobo?*

C2 – *Na chaminé. Aaaaaaaa.*

P – *Eita, o que foi isso que aconteceu com o lobo?*

C2 – *Aaaaaaaa meu bumbum aaaaaaa.*

P – *Tá doendo né o bumbum? Ele se machucou aonde?*

C2 – *No toco.<sup>15</sup>*

P – *Eita.*

C2 – *Tome o livro pra você.<sup>16</sup>*

Durante o momento de interação, diante das tentativas de direcionamento da professora, às vezes a criança aceita, permitindo que a professora conduza sua narrativa, mas em outros momentos a criança ignora esse direcionamento, rejeitando a participação da professora e decidindo o caminho da sua narrativa.

Alguns momentos da narrativa foram selecionados para serem analisados, principalmente aqueles que mostram a subjetividade da criança.

Logo no início, a criança apenas complementa a fala da professora (1), mas em seguida, diante de uma pergunta da professora, a criança traz sua singularidade, quando interrompe sua própria fala, reformulando e dá uma resposta inesperada (2). A criança reformula sua própria fala e traz uma resposta que rompe com o texto da história original.

Em alguns momentos fica claro que a criança ignora a tentativa de condução da professora (3), (5), (8) e (9).

No entanto, a criança também chega a repetir a fala da professora (4).

Observa-se ainda que a criança utiliza o enunciado “felizes para sempre” para encerrar sua primeira narrativa.

A criança inicia uma segunda narrativa e já produz um enunciado equívoco, pois diz - *Vamo uma casa?*, o que pode ter várias interpretações, como “vamos pra casa?”, “vamos construir uma casa?”.

Em outro momento da narrativa, a criança parece convocar conteúdos da *história* de Cachinhos Dourados, quando diz *É do neném* (10), pois no enredo da *história* dos Três Porquinhos não se fala em neném. Já na *história* de Cachinhos Dourados se fala em “bebê urso”. A criança pode ter feito o movimento de substituir o significante “bebê” por “neném” por existir uma relação de semelhança entre os termos.

A singularidade da criança ainda aparece em respostas inesperadas que ela dá, como quando diz que a casa é *de pau* (11). Diante da resposta da criança a professora vem dar um sentido quando complementa dizendo que é de *pau de árvore*, tentando aproximar a narrativa do enredo original.

A criança corrige sua própria fala, quando diz *não, não vou soprá* (12). A criança reformula sua fala, aproximando-a do texto da *história* original.

Em outro momento a criança parece tentar escapar da condução da professora, pois diante de uma pergunta ela repete a fala da professora (13), mas imediatamente traz sua singularidade quando diz que a casa é *pedra* (14), fazendo uma substituição por haver uma relação de semelhança entre “pedra” e “tijolo”, já que na *história* original a casa era de tijolo.

Mais uma vez, a criança dá uma resposta diferente da esperada quando diz que o lobo se machucou *no toco* (15), talvez por descrever a ilustração do livro, substituindo chaminé por toco.

A criança finaliza com a expressão *tome o livro pra você* (16). Essa expressão pode estar sinalizando que a criança desistiu da narrativa, já que a professora tentou conduzir a estruturação da narrativa “da criança”.

Neste caso, podemos falar em uma narrativa fragmentada, pois embora a singularidade da criança tenha aparecido, a professora não permitiu que a criança conduzisse sua própria narrativa.

### Com Mãe:

C - *Eu posso começar por essa página?*

A - *Humhum.*

C - *O porquinho logo, logo conseguiu tirar de sua casa.<sup>1</sup> Mas o o lobo fez toc toc, aí o porquinho disse: “- Quem é?” Tem gente não.<sup>2</sup> Aí o porquinho olhou pela janela, gritou, saiu correndo antes dele sopá. Tem um lobo no... o porquinho não abriu a porta e o lobo sopô. Correu pra a outra casa. Essa casa. E aí logo, logo o lobo apareceu bem rápido. E o lobo danado queria saber onde, onde o o bê, o porquinho<sup>3</sup> se meteu de ir. E aí ele seguiu os porquinhos e sopô tanto até ficar cansado. Mas cansô, mas desceu pela chaminé, queimou o bumbum<sup>4</sup>, saiu gritando e fim.*

(A mãe desliga o gravador e só recomeça a gravação exatamente nesse ponto).

C – O papai urso, o papai urso era maior e a mamãe ursa era um pouco menor e o bebê urso era menorzinho, menorzinho. A mamãe ursa saiu com seus filhos<sup>5</sup> e tinha, tinha o pai e a tua mãe. Mas olha quem apareceu, a mais sabida de todas, Cachinhos Dorados. Comeu a tigela<sup>6</sup> do papai, tava muito quente. Comeu a tigela<sup>7</sup> da mamãe, estava tão quente, tão quente que ela não agüentou. Mas a tigela<sup>8</sup> do bebezinho comeu todinho. Quando sentou na cadeira do papai não prestou, quando sentou na cadeira da mamãe, não prestou, sentou na cadeira do bebê e não prestou também porque quebô. Quando ele, ela<sup>9</sup> Cachinho Dorado adormeceu, pulou<sup>10</sup> na cama do papai urso, não gostou, pulou<sup>11</sup> na cama da mamãe ursa, não gostou também aí foi pular<sup>12</sup> na cama do bebê urso, aí adormeceu. Quando os três ursos voltaram papai: “- Aaaa, alguém comeu meu mingau”. A mamãe ursa disse: “- Ei, alguém comeu meu mingau também”. E o bebê urso disse: “- Alguém comeu meu mingau também e todo.” E aí... ele, o papai urso disse: “- Alguém sentou na minha cadeira”. A mamãe ursa disse: “- Alguém sentou na minha cadeira também”. E o bebê disse: “- Alguém sentou na minha cadeira também e quebro em em em em.” Aí o papai urso disse: “- Alguém deitou aqui”. A mamãe ursa disse: “-Ei alguém deitou aqui também”. E o bebê urso disse: “- Alguém tá dei, alguém tá dei, alguém tá deitado aqui e ainda tá. Quando Cachinho Dorado viu os três urso ela saiu --- e fim.

A narrativa da criança é marcada por sua própria singularidade. Já no início, ela substitui “sair” por **tirar** (1). Talvez a criança tenha feito essa substituição por uma relação de contigüidade entre os termos.

Em seguida, a criança mistura conteúdos do seu cotidiano para estruturar sua narrativa, pois essa expressão popular **tem gente não** (2) é muito comum, principalmente em cidades do interior, onde as pessoas costumam morar em casas. É interessante notar ainda na expressão que se trata de “gente” e mesmo assim a criança traz esse conteúdo para a **história** dos Três Porquinhos.

A criança corrige sua própria fala. Provavelmente ela iria trazer conteúdos da história de Cachinhos Dourados, na qual se fala em bebê urso, quando diz **o o bê, o porquinho** (3).

Ainda na primeira narrativa a criança descreve a ilustração do livro para compor sua narrativa quando diz que o lobo **queimou o bumbum** (4).

Na segunda narrativa, de Cachinhos Dourados e os Três Ursos, a criança diz que a mãe saiu **com seus filhos** (5), enquanto no texto original da **história** a mãe, o pai e o bebê “foram dar uma volta”. Provavelmente a criança traz conteúdos da **história** dos Três Porquinhos, onde se fala em três filhos, já que na **história** de Cachinhos Dourados só se fala em um filho.

A criança faz também uma substituição metonímica, substituindo o conteúdo pelo continente (6), (7), (8).

A criança também corrige sua fala (9), o que pode ser analisado como uma escuta da sua própria fala e, portanto, uma reformulação.

Mais uma vez é feito um movimento de substituição de significantes, pois a criança substitui o termo “deitar” por **pular** (10), (11), (12). Talvez a criança tenha trazido conteúdos do seu cotidiano, “o pular na cama”.

É válido notar ainda que embora a criança não utilize o “felizes para sempre”, ela faz uso de outro enunciado para marcar o fim das duas narrativas **e fim**.

Neste caso a criança realmente foi a dona da **história**. Foi possível visualizar uma língua em funcionamento, assim como a possibilidade de deslocamento na estrutura triádica.

### **Com Criança:**

*I – Agora é a vez de J.*

*C2 – Agora eu. (A criança pega o livro de cabeça para baixo)*

*CO – Ei tá de cabeça pra baixo.*

*C2 – (Sorri e vira o livro)*

*C2 – Palha, palha (sorri). “- Mãe, eu quero ir pra outro quintal”<sup>1</sup>. Esse construiu sua casa de madeira.*

*CO – Não é assim não (sorri)*

*C2 – É porque a minha história é diferente.<sup>2</sup> Aí o segundo construiu uma casa de palha e o lobo atrás do macaquinho<sup>3</sup>. Aí o lobo disse “- eu vou destruir”. Aí quando o lobo viu aquela casa, ele comeu<sup>4</sup>, ah não é a outra (pausa)*

*I – Conta a historinha pra a gente.*

*C2 – Soprô (sopra e sorri)*

*I – Conta mais.*

*C2 – Ai, ai meu rabinho<sup>5</sup> (sorri). E não peticou<sup>6</sup>.*

*I – Não peticou?*

*C2 – É não peticou<sup>7</sup>. Ele foi simbola com o rabo torrado<sup>8</sup>. (sorri e entrega o livro)*

*(As duas crianças ficam sorrindo)*

*I – Quem quer contar essa?*

*C2 – Eu.*

*I – Vamos lá.*

*C2 – Aí essa era a mãe, esse era o papai e esse/(é interrompida)*

*CO – Ó, ó, esse era o papai. O que tem o chapéu é o papai*

*C2 – O meu é diferente.<sup>9</sup>*

*CO – Eu vou ensinar a você. Ó o pai é esse, a mãe é essa e o filho é esse. Mostre qual é o pai.*

*(C2 mostra apontando no livro)*

*CO – Não esse é o filho. Esse é o pai, o preto é que é o pai. Essa é a mãe e esse é o filho, parabéns.*

*C2 – Hummm, “- eu adoro mingau”. Aí eles foram passear, aí o filhinho foi andando e a mãe com ele e o pai com ele. Aí ele (pausa)/*

CO – Qual é o pai, qual é o pai?

C2 – Não quero mais.<sup>10</sup>

I – Conta vai, eu sei que você sabe.

C2 – Aí o papai urso foi pro lago, aí apareceu um jacaré.<sup>11</sup> “-Ai, ai, ai, ai, cadê minha casa?”. Aí a mãe disse: “- Cadê seu pai?” Aí ele chegou, tchu tchu tchu (encenando a menina comendo o mingau). Aí ficou gorda.<sup>12</sup>

CO – Ficou gorda (sorrindo)

C2 – Eu esqueci a minha bola de brincar, mas amanhã eu trago<sup>13</sup>. Aí comeu tudo, tudo mesmo. Aí até sujou a mesa. Aí quebrou aqui essa danada. Sujou aqui, sujou aqui, essa danada (pausa).

I – Conta mais.

C2 – Não quero contar mais.

CO – Vamos brincar? Eu sou o lobo mau ááááá.

(As crianças começam a correr ela sala.)

A criança estrutura sua narrativa de uma forma bem singular, convocando e arrumando os significantes idiossincraticamente.

Durante a sua narrativa, a criança se refere a **outro quintal** (1), porém não se fala em quintal no texto da história original. Talvez a criança tenha associado a ilustração do livro, com plantas e árvores, a um quintal.

Diante da tentativa da criança/outro de interferir na sua narrativa a criança reconhece sua diferença, justifica e se apropria da sua narrativa (2).

Logo após justificar que sua **história** é diferente, a criança convoca o significante macaquinho em substituição ao significante porquinho (3), provavelmente por uma relação de contiguidade entre os termos.

A criança faz mais uma ruptura com o texto da **história** original, quando diz que **ele comeu** (4), pois na **história** é falado que o lobo queria comer o porquinho, mas ele não chega a comer, talvez a criança tenha convocado conteúdos da **história** de Cachinhos Dourados, já que nesta **história** a personagem realmente come todo o mingau.

O enunciado **ai meu rabinho** (5) pode ter sido convocado devido a uma descrição da ilustração do livro, o que acontece também mais adiante, quando a criança diz que o lobo foi embora **com o rabo torrado** (8), em substituição ao enunciado no texto da **história**, “saiu pegando fogo”.

A criança produz ainda um enunciado insólito *peticou* (6) e insiste neste enunciado (7).

Mais adiante a criança rejeita mais uma vez a postura da criança/outro, afirmando que a sua narrativa é diferente (9), ou seja, que é ela quem define a verdade da sua narrativa. Diante novamente da postura de “saber mais” da criança/outro, a criança tenta agora desistir da narrativa (10).

A criança retoma sua narrativa fazendo rupturas ainda mais evidentes com o texto da *história* original. Em nenhum momento é falado de lago ou de jacaré no texto original (11).

Em outro momento, a criança repete uma estrutura mínima da sua própria narrativa (12), estruturada anteriormente com a investigadora.

Já finalizando sua narrativa, a criança traz no meio da sua narrativa de *história* algo que lembra uma narrativa de *relato* (13). Depois retoma a *história* e encerra.

## Narrativas de Relato

### Com Investigadora:

C2 – *A páscoa foi legal, eu brinquei, brinquei, brinquei. Eu fui pra Salvador. Eu cheguei ontem. Tinha uma corda, eu descia com cuidado. Lá tinha cavalinho, tinha escorregador, tinha pula corda, tudo. Tomei banho de piscina, tomei banho de praia, eu tenho uma bóia amarela. Aí eu fiquei nadando com a minha bóia amarela (pausa).*

I – *Que bom!*

C2 – *Tava eu, minha Vó L., Mainha e eu e meu Pai, meu avô e eu e a minha cadeira e meu travesseiro. A minha Vó queria o meu travesseiro, e eu não vou mais viajar com ela, hum. Pronto.*

A criança estrutura sua narrativa de *relato* sem interrupções. Observa-se que durante a narrativa a criança repete alguns significantes, como *tinha*, *meu/minha* e *eu*.

Quanto à repetição do pronome “eu”, a criança fala três vezes na mesma frase. Talvez em cada momento que esse significante apareça ele assuma uma função diferente, pois sempre que o “eu” é aqui convocado ele vem acompanhado de outro pronome pessoal

“meu ou minha”. Provavelmente esse **eu** anteceda para reforçar que a Vó é dela, o pai é dela e a cadeira é dela.

### **Com Professora:**

*P – Me conta que foi que tu fizesse ontem?*

*C2 – Eu fui pra casa de tia A.*

*P – Quem mora lá?*

*C2 – Tia A., minha mãe...*

*P – E você brincou lá?*

*C2 – Brinquei.<sup>1</sup>*

*P – Brincasse de quê?*

*C2 – Deeee (pausa) brinquei<sup>2</sup> de lego.*

*P – E você foi pra casa da sua prima?*

*C2 – Não.*

*P – Foi almoçar ou foi lancher lá? Na casa ou na lanchonete, ou no restaurante?*

*C2 – Eu fui brincar.<sup>3</sup>*

*P – Só brincou? Não comeu nadinha? Um lanchinho gostoso?*

*C2 – Eu só almocei e fui brincar.<sup>4</sup>*

*P – Comesse carne?*

*C2 – Comi.<sup>5</sup>*

*P – Eu também gosto de carne.*

*C2 – Agora é sua vez.<sup>6</sup>*

O momento da narrativa foi caracterizado por perguntas e respostas do começo ao fim. A criança apenas respondia as perguntas da professora, muitas vezes perguntas que já induziam a uma determinada resposta. Desta forma, a criança apenas repetia a fala da professora, como num processo de espelhamento (1), (2), (4), (5). Apenas em um determinado momento a criança não atende a expectativa da professora, trazendo uma resposta que estaria de acordo com a parte inicial da narrativa, mas também repetindo um enunciado anterior da professora (3). Desta forma, a criança responde o que a professora está perguntando, mas ainda retorna talvez ao **relato** que gostaria de narrar, quando insiste em dizer **fui brincar**.

A criança encerra o momento da narrativa passando a palavra para a professora (6), já que foi a professora que assumiu a posição dominante durante o momento de interação.

## Com Mãe:

*Não houve relato.*

## Com Criança:

C2 – *Eu tenho uma bicicleta da Barbie que é pequena.*

CO – *A minha tem um monte de coraçãozinho e uma bolsa no meio.*

C2 – *E eu tenho uma cestinha. Eu fui na casa da minha tia correndo (faz a encenação) aí eu caí e arranhei o meu joelho.*

CO – *Foi na casa da tua tia e arranhou o seu joelho?*

C2 – *Foi. Aí minha tia disse: “-Eu tenho uma surpresa pra você”. Aí eu disse: “-Oba, oba, oba”. Aí acabei caindo. Aí eu chorei, ãããããã. Aí arranhei os dois joelhos.*

CO – *Doeu?*

C2 – *Não, fez um dodói assim (mostrando o joelho) aí eu fui descascando, descascando, aí ficou bom.*

C2 – *De noite eu tomei leite e pão assado. (pausa e começa a correr)*

I – *O que foi J. conta pra a gente.*

C2 – *Meu pai me deu leite de vaca de noite. Ele botou num copo de vidro, um montão danado, aí eu levei pra cama aí quebrou e minha mãe foi limpar.*

CO – *Como foi?*

I – *Tu conta de novo?*

C2 – *Tá, então eu vou contar. Foi assim, eu fiquei em cima da mesa, e meu pai pegou o copo.<sup>1</sup>*

CO – *Ficasse comendo a mesa?(kkkkk)*

C2 – *Aí meu pai pegou um copo aí eu tomei, aí foi pra cama.<sup>2</sup>*

A criança estrutura dois **relatos** bem singulares por iniciativa própria. Porém, é importante notar que quando é pedido para ela repetir a narrativa ela já modifica sua estrutura (1). Ainda nesse *relato*, a criança/outro estranha algo na fala da criança, mas esta não considera esse estranhamento e segue a estruturação da sua narrativa (2).

## Narrativas de Caso

### Com Investigadora:

C2 – *Era uma vez<sup>1</sup> um peixe, esse é o namorado dela, que não é marido. O pato<sup>2</sup> disse assim: “- o que você tá procurando?” “-Tô procurando meu peixe, meu namorado”. “- Ele tava por aqui, o azul?”. “- Não é o lilazinho”. Tinha o lilás e o azul, aí ele morreu, ãããããããã. Aí a igreja, morreu o peixe nessa igreja<sup>3</sup>, aí o pato foi nadando também. Aí os dois chorando ãããããã. Aí acabou.*

A criança estrutura sua narrativa de **caso**, iniciando com **Era uma vez** (1), convocando um enunciado estereotipado comumente usado em *histórias*. A criança

escolhe várias imagens das cartelas e vai tentando encaixar todas na sua narrativa, daí o *pato* (2) aparecer na narrativa do peixe. Ao escolher a imagem da igreja, a criança elabora a ideia de morte (3). Vale observar que na “sua narrativa” tudo é possível, pois é ela quem define a verdade da sua narrativa.

### **Com Professora:**

*P – Você vai escolher um, o que você gostou mais, que achou mais bonito.*

*C2 – Esse.*

*P – Aí você vai inventar uma historinha dessa bicicleta.*

*C2 - Depois é sua vez.<sup>1</sup>*

*P – É depois é minha vez. Vá.*

*C2 - A bicicleta tava andando aí eita, enganchou aqui na pedra/*

*P – E foi a bicicleta enganchou numa pedra foi? E caiu?*

*C2 - Aí felizes para sempre.<sup>2</sup>*

A criança inicia definindo de quem é a narrativa (1) quando diz que depois será a vez da professora. Diante da tentativa de participação da professora ela imediatamente encerra sua narrativa (2). É relevante observar que a criança utiliza o enunciado “felizes para sempre”, geralmente usado em narrativas de *história*, para encerrar sua narrativa de *caso*.

### **Com Mãe:**

*C - O namorado dela morreu<sup>1</sup>, então (pausa) pegou o namorado dela, ele se deitou e o namorado dela ficou deitado e foi pro céu, fim.*

*C - Uma menina que só queria andar de bicicleta<sup>2</sup> e fim.*

*C - Era uma vez uma menina que comia pão e também só vivia comendo pão na panela<sup>3</sup> e aí a casa dela era mesmo assim com uma chaminé igual a dos três porquinhos<sup>4</sup> e fim.*

A criança estrutura três narrativas de *caso*, sem nenhuma interferência da mãe.

Na primeira narrativa, a criança repete conteúdo de uma narrativa de *caso* já estruturada por ela mesma em interação com a investigadora (1).

A segunda narrativa fala de uma menina que só queria andar de bicicleta, mas a criança encerra rapidamente esta narrativa. Vale dizer que mais uma vez ela repete conteúdos de um *caso* já estruturado por ela mesma, desta vez em interação com a professora.

Na terceira narrativa, a criança inicia com *Era uma vez* e repete uma estrutura da narrativa anterior, por também falar de uma menina. A criança pode ter trazido conteúdos da história de Cachinhos Dourados, ou mesmo conteúdos da sua vida cotidiana, já que em outra narrativa, de *relato*, em interação com a criança/outro, esta criança diz que comeu pão assado (2). Ainda nesta narrativa a criança traz, claramente, conteúdos da história dos Três Porquinhos (3) para compor sua narrativa.

Vale observar que nas três narrativas a criança verbaliza o *fim* para encerrar.

Os movimentos feitos durante a estruturação de *casos* deixam claro que existe uma língua em funcionamento.

### **Com Criança:**

*I – Você quer escolher qual?*

*C2 – Essa.*

*I – O abacaxi?*

*C2 – É.*

*I – Conta pra mim. É uma história inventada. Não é bom inventar história?*

*C2 – É.*

*I – Conta pra a gente, a história do abacaxi.*

*C2 – O Bob Esponja<sup>1</sup> foi pra praia, mas o Lula Molusco<sup>2</sup> acabou com a sua casa<sup>3</sup>, aí quando foi de noite pra ele dormir depois ele viu a casa desmontada<sup>4</sup>, só tinha o pelinho do abacaxi e não tinha o abacaxi inteiro. Então ele foi dormir lá em cima onde ele tava vendo uma comida. Bob Esponja depois foi pra praia e quando voltou o Patrique tava na sua casa dormindo, no quarto<sup>5</sup>. Depois ele montou a casa e fim.*

*I – Agora é a tua vez.*

*CO – A borboleta voou. A borboleta tava voando pra casa dela, quando ela chegou tava tudo destruído. Aí veio o dente, comeu a borboleta. Aí veio a galinha e picou o dente. (A criança vai pegando cartas com outras imagens durante a estruturação da sua narrativa).*

*C2 – kkkkkkkk.*

*CO – Aí o dente soltou a ga/ a borboleta e fim.*

*I – Quer contar mais uma história J.?*

*C2 – Huhum.*

*I – Escolhe, você quer contar uma história de quê?*

C2 – A peixinha quebrou o dente<sup>6</sup> então o peixinho botou um dente de borracha, quando ela foi comer a ração o dente de borracha soltou e tinha um palito que o peixinho botou, o irmão dela. O irmão dela botou um dente de borracha aqui que cai o dente que o nome dela era J. igual ao teu<sup>7</sup> e o nome do peixe era João Pedro. Aí o João Pedro que era o irmão botou uma borracha e depois um palito na comida, aí quando ela comeu caiu, caiu, aí depois nasceu mais e mais<sup>8</sup> aí ficou mal ela e depois os dois se casaram e teve filhotinhos e fim.

A criança estrutura narrativas misturando conteúdos de outras histórias clássicas, vivências do seu cotidiano e até mesmo enunciados das narrativas da criança/outro.

Inicialmente a criança parece trazer conteúdos de desenhos animados que passam na televisão (1), (2). Logo em seguida surgem conteúdos da *história* dos Três Porquinhos, já que nessa *história* o lobo derruba e destrói a casa dos porquinhos (3), (4).

Talvez a criança tenha feito uma condensação das duas histórias clássicas contadas em outro momento por ela, pois ela fala em casa destruída, o que lembra a *história* dos Três Porquinhos e depois fala em sair e na volta encontrar alguém dormindo na casa o que remete imediatamente a história de Cachinhos Dourados e os Três Ursos (5).

Na segunda narrativa, a criança repete parte da narrativa da criança/outro, porém dentro de um outro contexto, e, portanto com outro sentido (6).

A criança traz ainda conteúdos do seu cotidiano para compor sua narrativa (7), trazendo fatos reais para sua narrativa.

Embora cair e nascer dentes provavelmente ainda não faça parte do universo particular da criança, já que ela ainda tem 3 anos, é possível que ela tenha presenciado essa experiência em alguém, ou mesmo, talvez ela tenha observado que a criança/outro estava na fase de mudança de dentes (8).

Neste momento de interação, percebe-se que cada criança teve seu momento de estruturação de narrativas. Desta forma, cada criança foi dona da sua narrativa de *caso*, sendo possível perceber movimentos diversos durante a estruturação destas narrativas que marcam a existência de uma língua em funcionamento.

### 4.2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DAS NARRATIVAS INFANTIS

Neste momento da análise foram detalhados os movimentos feitos pelas crianças durante a estruturação das narrativas. Foi possível observar que as duas crianças que participaram do estudo oscilaram quanto à posição na estrutura linguística, uma vez que as narrativas foram marcadas por movimentos diversos que chegavam a caracterizar até mesmo as três posições na estrutura linguística.

Para visualizar de forma resumida os movimentos feitos pelas crianças foi organizada uma tabela visando demonstrar estes movimentos:

#### Movimento de estruturação das narrativas - Criança 1

<b>HISTÓRIA</b>	
Investigadora	Reformula sua própria fala. Faz rupturas com o texto da <i>história</i> original, substituindo significantes e condensando enunciados. O enunciado “para sempre” surge no final da narrativa.
Professora	Reformula sua própria fala. Faz rupturas com o texto da <i>história</i> original, através de movimentos metonímicos, assim como do cruzamento de outros significantes. Repete fragmentos da fala do adulto. Os enunciados “era uma vez” e “felizes para sempre” surgem na narrativa.
Mãe	Reformula sua própria fala. Faz rupturas com o texto da <i>história</i> original. As descrições das ilustrações do livro também vêm compor a narrativa. Os enunciados “era uma vez” e “felizes para sempre” surgem na narrativa.
Criança	Reformula sua própria fala. Faz rupturas com o texto da <i>história</i> original, chegando a surgir cruzamentos de conteúdos de outras <i>histórias</i> . Os processos metafóricos e metonímicos caracterizam o movimento dentro da narrativa. As descrições das ilustrações do livro, assim como conteúdos do cotidiano também vêm compor a narrativa. O enunciado “felizes para sempre” surge no final da narrativa.
<b>RELATO</b>	
Investigadora	Reformula sua própria fala. Repete uma estrutura mínima. Os processos metafóricos e metonímicos caracterizam o movimento dentro da narrativa.
Professora	A narrativa foi composta por perguntas e respostas. A fala da professora se destacou, o que caracterizou um movimento de espelhamento desta fala, já que nas respostas da criança foi possível perceber uma repetição da fala da professora.
Mãe	A narrativa foi composta por perguntas e respostas. A fala da mãe se destacou, o que caracterizou um movimento de espelhamento desta fala, já

	que nas respostas da criança foi possível perceber uma repetição da fala da mãe.
Criança	Repete uma estrutura mínima. Os processos metafóricos e metonímicos caracterizam o movimento dentro da narrativa. O enunciado “feliz para sempre” surge para encerrar a narrativa.
<b>CASO</b>	
Investigadora	Reformula sua própria fala. Conteúdos de outras narrativas vêm compor a narrativa, porém estes conteúdos surgem aqui modificados. Os processos metafóricos e metonímicos caracterizam o movimento dentro das narrativas.
Professora	A narrativa foi composta por perguntas e respostas. A fala da professora se destacou, o que caracterizou um movimento de espelhamento desta fala, já que nas respostas da criança foi possível perceber uma repetição da fala da professora. Vale dizer ainda que a narrativa de <i>caso</i> passa a ter características de <i>relato</i> .
Mãe	Conteúdos de outras narrativas já estruturadas por esta mesma criança surgem fazendo um cruzamento entre narrativas. Os processos metafóricos e metonímicos caracterizam o movimento dentro das primeiras narrativas. Em certo momento a fala da mãe passa a se destacar, o que caracterizou um movimento de espelhamento desta fala, já que nas respostas da criança foi possível perceber uma repetição da fala da mãe. A partir deste momento a narrativa de <i>caso</i> passa a ter características de <i>relato</i> . Observa-se ainda a repetição de uma estrutura mínima. O “felizes para sempre” surge para marcar o fim da narrativa.
Criança	Conteúdos de outras narrativas já estruturadas por esta mesma criança ou mesmo pela <i>criança/outro</i> surgem fazendo um cruzamento entre narrativas. Os processos metafóricos e metonímicos caracterizam o movimento de estruturação das narrativas. O “felizes para sempre” surge para marcar o fim de cada <i>caso</i> .

### Movimento de estruturação da narrativa - Criança 2

<b>HISTÓRIA</b>	
Investigadora	Faz rupturas com o texto da <i>história</i> original. Conteúdos de outras <i>histórias clássicas infantis</i> surgem fazendo um cruzamento entre narrativas. As descrições das ilustrações do livro vêm compor a narrativa, assim como situações do seu cotidiano. A criança estrutura duas narrativas de <i>história</i> , é interessante notar uma interpenetração entre as narrativas.
Professora	Faz rupturas com o texto da <i>história</i> original. Repete fragmentos da fala do adulto. O enunciado “felizes para sempre” surgem apenas na primeira narrativa. A narrativa foi composta por perguntas e respostas.
Mãe	Reformula sua própria fala. Faz rupturas com o texto da <i>história</i> original. Conteúdos de outras <i>histórias clássicas infantis</i> surgem fazendo um cruzamento entre narrativas. Os processos metafóricos e metonímicos caracterizam o movimento dentro da narrativa. As descrições das ilustrações do livro vêm compor a narrativa, assim como situações do seu cotidiano.
Criança	Faz rupturas com o texto da <i>história</i> original. Os processos metafóricos e metonímicos caracterizam o movimento dentro da narrativa. As descrições das ilustrações do livro vêm compor a narrativa, assim como situações do seu cotidiano. Observa-se ainda um cruzamento entre narrativas, uma vez que a criança repete uma estrutura mínima de uma narrativa anteriormente estruturada por ela mesma.

<b>RELATO</b>	
Investigadora	Observa-se uma repetição de alguns significantes em uma mesma frase, os quais podem assumir um significado diferente em cada momento da narrativa.
Professora	A narrativa foi composta por perguntas e respostas. A fala da professora se destacou, o que caracterizou um movimento de espelhamento desta fala, já que nas respostas da criança foi possível perceber uma repetição da fala da professora.
Mãe	-----
Criança	O <i>relato</i> é modificado cada vez que a criança é solicitada pela <i>criança/outro</i> a fazer algum esclarecimento.
<b>CASO</b>	
Investigadora	A narrativa é marcada por um movimento bem particular. As imagens das cartelas vêm compor a narrativa, porém surgem outros conteúdos que se associam a esses significantes para caracterizar um <i>caso</i> , ou seja, uma narrativa inventada. Provavelmente estes significantes mantêm uma relação de contiguidade com os demais conteúdos convocados. O enunciado “Era uma vez” surge no início da narrativa.
Professora	A narrativa é iniciada a partir da descrição da imagem de uma cartela, a qual parece convocar outros significantes. No entanto a narrativa é encerrada precocemente. O enunciado “felizes para sempre” surge para finalizar a narrativa.
Mãe	Foram produzidas três narrativas de caso. Neste momento percebe-se um cruzamento entre narrativas, ou seja, uma repetição de fragmentos de narrativas já estruturadas anteriormente por esta mesma. Observa-se ainda o cruzamento de conteúdos de <i>histórias clássicas</i> . O enunciado “Era uma vez” surge apenas em uma narrativa.
Criança	Conteúdos de <i>histórias clássicas</i> , vivências do cotidiano, como desenhos animados, são convocados para compor a narrativa.

Ao retomar os movimentos que caracterizaram a estruturação de narrativas das duas crianças, embora cada criança tenha revelado particularidades, o que sobressalta é a **possibilidade de movimento dentro da estrutura linguística** na qual estão relacionados a *fala da criança*, a *fala do outro* e o *próprio funcionamento da língua*.

Em se tratando de aquisição da linguagem, a possibilidade de movimento na estrutura linguística rejeita a noção de desenvolvimento e de estágio cronologicamente definidos.

Vale relembrar aqui as três posições, considerando os pólos dominantes em cada caso. Na primeira posição a fala do *outro* assume papel dominante, sendo a fala da criança dependente da fala e da interpretação do *outro* para ganhar sentido. Na segunda

posição *o próprio funcionamento da língua* marca a fala da criança em sua singularidade. Nesta segunda posição os processos metafóricos e metonímicos marcam as relações entre os significantes. Na terceira posição a *fala da criança* assume papel dominante. Neste momento esta fala é marcada por pausas, correções e reformulações, evidenciando que a criança está escutando sua própria fala.

Em se tratando de discurso narrativo, De Lemos (2002) trata este processo de forma semelhante ao que acontece na estrutura linguística durante o processo de aquisição da linguagem. Desta forma, esta autora faz uma correspondência entre as mudanças de posição da criança na estrutura linguística e a trajetória da criança através da narrativa, considerando que as mudanças que ocorrem nessa trajetória em nada diferem das três posições que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante.

Como já tratado em item anterior, foi com base no estudo de Perroni (1992), que De Lemos (2002) distingue três momentos que qualificam a trajetória do discurso narrativo, considerando que não há superação de nenhum destes momentos, o que rejeita a noção de desenvolvimento.

As primeiras narrativas que surgem na fala da criança correspondem a fragmentos da fala da mãe. Nesse sentido, a mãe estaria numa posição dominante, uma vez que ela daria o sentido da narrativa, por retomar os fragmentos para refazer um texto.

Num 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 linguística quanto para enunciados insólitos e incongruentes do ponto de vista textual.

Apenas num terceiro momento é que a criança passaria a sustentar o fio narrativo, rejeitando as intervenções da mãe e reformulando seus próprios enunciados, na tentativa de submetê-los a restrições de ordem textual.

Desta forma, para De Lemos (2002) a criança passa de um ‘arcabouço prosódico’ – onde sua participação se resume a poucos ‘enunciados’ oriundos de fragmentos da fala da mãe – ao ‘paralelismo’, ou seja, os enunciados passam a exibir uma estrutura supostamente frasal. Esse paralelismo pode ser pensado como sendo uma sucessão de cadeias em que uma estrutura mínima se repete. É quando a emergência do sujeito é vinculada à ruptura do discurso do outro.

Enquanto a primeira posição vai de um ‘arcabouço prosódico’ ao ‘paralelismo’, a segunda posição corresponde, portanto, do ‘paralelismo’ à função organizadora do personagem.

Desta forma, na terceira posição a criança constrói segmentos mais extensos de um sub-texto particular. Neste momento, por volta dos 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’.

Feita esta retomada teórica, podemos agora nos voltar para as narrativas estruturadas pelas crianças que participaram do presente estudo. É interessante notar que as narrativas não caracterizaram uma única posição na estrutura linguística, havendo claramente uma variação entre as posições que se configuraram durante a estruturação das narrativas.

Embora a criança 1 tenha apresentado em quase todas as narrativas características da terceira posição, em nenhuma destas narrativas a criança se manteve apenas na terceira posição, havendo sempre indícios também da segunda posição. Em

outras narrativas esta mesma criança chegou a assumir características apenas da primeira posição.

Quanto às narrativas da criança 2, de uma forma geral estas assumiram características da segunda posição, porém em várias narrativas apareceram indícios da terceira posição. Apenas em uma narrativa a primeira posição foi dominante.

Neste estudo, para caracterizar a terceira posição, destacamos aqueles momentos em que a criança reformula e corrige sua própria fala, rejeitando a participação do *outro* na sua narrativa. Quanto à segunda posição, podemos falar das rupturas com o discurso do *outro*, aqui representado pelas rupturas com a língua padronizada. Percebemos várias formas de rupturas, como o movimento de substituições entre significantes, no nível da palavra, até mesmo cruzamentos entre narrativas, quando era possível observar uma interpenetração entre narrativas. Já com relação a primeira posição, percebemos que em alguns momentos a fala do *outro* tomou grande proporção no sentido de dominar a narrativa, o que pode ser evidenciado quando a narrativa foi caracterizada por perguntas e respostas, havendo uma repetição de fragmentos da fala do *outro*.

Estes movimentos que caracterizam a estruturação das narrativas das duas crianças parecem ter relação com a diferença entre as narrativas. Como cada criança produziu narrativas de *história*, *relato* e *caso*, é oportuno notar se estes movimentos foram alterados em função da narrativa em questão.

Citando Bakhtin (2000), mesmo fazendo uso de gêneros, nosso discurso narrativo não perderia uma marca singular.

Desta forma, durante as narrativas de *história*, os movimentos linguísticos foram mais variados, as rupturas com as *histórias* originais revelam uma *captura* da criança pelo funcionamento da língua. Nos *relatos*, embora os movimentos linguísticos também

estejam presentes, trazendo indícios de um paralelismo, percebe-se também um retorno à fala e a condução do *outro*. Nos *casos*, fica mais perceptível o cruzamento entre narrativas, caracterizando um movimento possível devido a existência de uma língua em funcionamento, pela qual nós somos *capturados* ao entrarmos no processo de aquisição da linguagem.

Ainda com relação as diferentes narrativas, nas *histórias* da criança 1 os enunciados “Era uma vez” e “felizes para sempre” aparecem com maior frequência que nas *histórias* da criança 2.

Quanto aos *relatos* observamos que ambas as crianças procuraram estruturar suas narrativas sem que houvesse uma preocupação com uma descrição fiel de fatos. Isso faz lembrar as propriedades da narrativa de acordo com Bruner (1991, 2001), uma vez que este teórico diz que qualquer narrativa é apenas uma construção da realidade, destacando aqui sua propriedade de verossimilhança e sua indiferença factual.

Nos *casos* observamos que, em alguns momentos, a criança estruturou essas narrativas de forma livre, como era de se esperar, já que esta narrativa não teria nem enredo nem verdade prévias. No entanto, em outros momentos esta narrativa assumiu características de *relato*, não se sustentando os limites entre as narrativas.

Mais uma vez retomando as ideias de Bruner (1991, 2001), podemos dizer que ao narrar o indivíduo constrói realidades e constitui sua mente. Desta forma, este mesmo teórico reforça esta ideia quando afirma que pelo fato de crescermos dentro de um padrão cultural de modelos narrativos, existe uma tendência cultural de partilhar histórias em formato narrativo como forma de dar sentido a realidade.

De Lemos (2002) realça a função das histórias infantis no processo de vir-a-ser falante. Esta autora defende a ideia de que as crianças fragmentam as histórias a fim de refazê-las, estruturando “novas histórias”. Vale dizer que as *histórias infantis* são

encontradas nas mais diversas culturas, sendo desestruturadas e reestruturadas pelas crianças que se encontram em período de aquisição da linguagem.

O estudo em questão veio justamente lançar um olhar sobre as narrativas infantis, as quais muitas vezes não atendem a padronização e homogeneidade da língua.

As narrativas infantis são um ótimo universo para se contemplar a forma singular com que a criança lida com a língua, já que as crianças muitas vezes estruturam suas narrativas de maneira pouco convencional.

Após ter feito uma análise detalhada das posições assumidas pelos *outros* que estiveram em interação com as crianças, assim como do movimento de estruturação das narrativas infantis, a seguir será feita uma discussão sobre **os efeitos das posições assumidas pelos *outros* sobre a fala da criança, mais especificamente sobre a produção das narrativas infantis.**

#### **4.3. OS EFEITOS DAS POSIÇÕES ASSUMIDAS PELOS OUTROS NO MOVIMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DAS NARRATIVAS INFANTIS: UMA DISCUSSÃO**

Após analisar as posições assumidas pelos *outros* – assim como identificar se houve modificações nessas posições em função da narrativa – e o movimento de estruturação das narrativas infantis, finalmente pretende-se colocar em discussão os efeitos que as posições assumidas pelos *outros* provocaram na fala das crianças, mais especificamente, em sua produção narrativa.

Partindo da ideia de que a narrativa é um lugar empírico privilegiado, ou seja, considerando que a atividade narrativa está ligada ao próprio processo de subjetivação,

este momento da análise está direcionado à abordagem de tipos de interferências que teriam permitido a elaboração de uma narrativa marcada pela singularidade da criança em período de aquisição da linguagem, assim como, de tipos de interferências que pareciam dificultar a estruturação de uma narrativa singular.

Como já citado, Oliveira (2004) e Beltrão (2008) colocaram em discussão as especificidades da posição assumida pelo *outro*, considerando que esse *outro* possui uma função estruturante no que se refere à interpretação das produções linguísticas singulares das crianças.

No entanto, esses estudos não enfocam a questão: até que ponto, ou mesmo de que forma, a interpretação/intervenção do *outro* em busca de sentido é estruturante, ou ainda até que ponto o posicionamento do *outro* vem limitar as possibilidades de combinação de significantes e, portanto, limitar a fala singular da criança?

Conforme já foi colocado, enquanto no estudo de Oliveira (2004), o *outro* interrompe e corrige a criança a cada ruptura com o texto da história original, no estudo de Beltrão (2008), o *outro* não interpreta os enunciados insólitos, deixando-os à deriva, demonstrando a postura de um *outro* que ignora essas manifestações linguísticas.

Nos estudos citados, embora as posições assumidas pelos outros tenham sido bem diferentes, ambas as posições parecem limitar a singularidade da fala da criança. Enquanto o *não interpretar* parece não ser favorável ao processo de aquisição da linguagem, chegando a protelar o processo de constituição do sujeito, ou seja, sua *captura* pelo funcionamento da língua, o corrigir a fala da criança também parece trazer efeitos de limitar a singularidade dessa fala. Vale dizer que essas pesquisadoras analisaram a fala de criança com idade média de 3 anos, tendo Beltrão (2008) se deparado com um processo de aquisição da linguagem tardio, o que foi, por ela, atribuído à falta da função estruturante do *outro*.

Dessa forma, nos referidos estudos, foram discutidas posições extremamente diferentes assumidas pelo *outro*, o que mobiliza uma reflexão sobre a função estruturante desse *outro* e a singularidade na produção de narrativas, considerando a narrativa como um espaço de constituição da subjetividade.

Portanto, neste ponto da análise pretende-se relacionar as posições assumidas pelos *outros* diante das produções das narrativas das crianças, analisando como acontece o movimento de estruturação dessas narrativas diante do posicionamento desses *outros*.

Neste momento, vale a pena retomar a discussão sobre a concepção de *outro* adotada no presente estudo.

Estando de acordo com a abordagem interacionista de aquisição da linguagem, o *outro* a que se refere esta pesquisa é o *outro-falante*, o qual tem suas especificidades, diferenciando-se radicalmente da noção de outro-social.

O conceito de outro-social, tão presente nas teorias que tratam a interação durante o processo de aquisição da linguagem, não daria conta da noção de *outro* adotada nesta Tese, o qual é revestido de uma função estruturante, uma vez que é considerado um representante da língua constituída.

O presente estudo vem corroborar a ideia de que, em se tratando do *outro*, o que importa é a posição por ele assumida diante da fala da criança, e não apenas quem é esse *outro*, enquanto papel social.

Nesse sentido, o *outro* assume, aqui, um lugar de destaque na estrutura triádica – composta pela *fala da criança*, *fala do outro* e *funcionamento da língua* – sendo o pólo dominante em alguns momentos. Dessa forma, o *outro* não é aqui considerado um provedor da língua, mas um lugar de funcionamento linguístico-discursivo.

Tomando as palavras de Lier-De Vitto (1998), o *outro* “não está diante da linguagem, a linguagem acontece nele, o atravessa” (p.134).

Em se falando de período de aquisição da linguagem, de acordo com Beltrão (2009), “a fala da criança, enquanto indeterminada e fragmentada depende do diálogo para poder ganhar sentido” (p.119). É nesse momento que a fala do *outro* assume papel estruturante no processo de aquisição da linguagem e, portanto, no processo de subjetivação.

No campo da Aquisição da Linguagem, De Lemos (1999) refere-se à noção de sujeito compatível com a ordem própria da língua, considerando a língua como sendo constitutiva do sujeito. Portanto, defende-se a ideia de um sujeito que emerge e se constitui a partir do funcionamento da língua.

Estando de acordo com a abordagem teórica de De Lemos (1999) acerca do processo de aquisição da linguagem, o presente estudo vem adotar o conceito de estrutura, considerando que a aquisição da linguagem acontece a partir de mudanças de posição dentro de uma estrutura triádica, composta pelos polos do **outro**, da **língua** e do **sujeito/criança**.

Existe, portanto, a possibilidade de movimento dentro dessa estrutura, não havendo a ideia de superação de posições. De acordo com o movimento realizado dentro da estrutura relacional, em cada momento um dos três polos assume a posição dominante.

Vale retomar também que, na primeira posição, é a fala do outro que predomina; na segunda posição, é o próprio funcionamento da língua; e, na terceira posição, é a fala da criança que assume papel dominante. Considerando que não há superação de nenhuma dessas três posições percorridas pela criança, essas mudanças são definidas, aqui, como estruturais.

Como se trata de uma relação estrutural triádica, o estudo vem defender a ideia de que, se um desses pólos muda, a relação também muda, fazendo com que a formatação da estrutura se modifique cada vez que um desses pólos se modifica.

Nesse sentido, se o *outro-falante* assume posições diversas, é esperado que a fala da criança também sofra alterações, considerando que ambos estão sendo afetados pelo funcionamento da língua.

É com base nestas concepções teóricas que iremos colocar em discussão os efeitos das posições assumidas pelos *outros* na produção narrativa das crianças. Considerando as especificidades do presente estudo, serão abertas, a seguir, discussões colocando em foco cada um dos *outros-falante* participantes deste estudo. Portanto, para organizar esta sessão serão retomadas brevemente as posições assumidas por cada um dos *outros*, considerando as diferentes narrativas, assim como o movimento de estruturação das narrativas pelas crianças. Dessa forma, serão discutidos os formatos das relações estabelecidas na estrutura triádica, focalizando os efeitos provocados pela posição assumida pelo *outro*, na fala da criança.

### **Investigadora**

Diante de todas as narrativas, a investigadora assumiu a posição de não interferir no seu movimento de estruturação, permitindo que essa produção fluísse de acordo com a singularidade da fala da criança.

Embora a investigadora tenha assumido essa postura, não podemos falar de neutralidade, uma vez que ela demonstrava que estava ouvindo e acompanhando a narrativa da criança, mesmo quando estava em silêncio, chegando a incentivar essa produção diante de pausas. No entanto, em nenhum momento, a investigadora tentou conduzir a produção narrativa da criança. Pode-se dizer ainda que essa postura se

manteve com as duas crianças, independente da narrativa. Diante da postura assumida por esse *outro*, o movimento de estruturação de narrativas foi marcado pela fala da criança em toda sua singularidade.

Nas narrativas de *história*, foi possível apreender características da segunda e da terceira posição na estrutura, pois as crianças reformulam e corrigem suas próprias falas, além de fazerem rupturas diversas com o texto da história original. Vale dizer que, durante a estruturação das narrativas de *história*, foi possível apreender movimentos próprios do funcionamento da língua, o que justifica as substituições entre significantes, muitas vezes por haver um cruzamento entre narrativas.

Nos *relatos*, também foi possível apreender características da segunda e da terceira posição, pois as crianças além de reformularem suas próprias falas, repetiam uma estrutura mínima, de uma forma mais intensa, nessa narrativa.

As narrativas de *caso* foram marcadas por um movimento de estruturação bem singular, tornando especialmente visível a segunda posição, pois os diversos enunciados que foram convocados para compor a narrativa evidenciam uma língua em funcionamento, destacando-se a convocação de significantes e, até mesmo, de enunciados de outras narrativas.

Considerando que – em se tratando da pesquisadora – o *outro* não alterou sua posição em função da narrativa, as mudanças, no movimento de estruturação de cada narrativa, podem estar relacionadas à proposta de Bakhtin (2000), uma vez que, para esse autor, alguns gêneros são mais propícios, do que outros, a refletir a individualidade. Nesse sentido, a produção de *casos* parece ter sido mais livre e, provavelmente, mais favorável à fala da criança em toda sua singularidade, ou melhor, mais favorável a dar visibilidade ao movimento de funcionamento da língua, nas produções narrativas infantis.

## **Professora**

A professora parece ter assumido a postura de educadora, no sentido de ser aquela que mostra o caminho. Embora possamos caracterizar a postura assumida pela professora como diretiva, é possível observar algumas diferenças nas posições assumidas por ela, provavelmente em função da narrativa.

Tanto com a criança 1 como com a criança 2, nas narrativas de *história* a professora conduziu esse momento por meio de perguntas, mas é interessante notar que ela não chegou a corrigir a fala das crianças quando estas davam respostas que rompiam com o texto da história original. Nessas rupturas, podemos evidenciar o próprio funcionamento da língua, considerando que a substituição entre significantes geralmente está associada a uma relação de contiguidade ou semelhança entre eles.

Apesar de podermos visualizar os processos metafóricos e metonímicos, o que caracteriza a segunda posição na estrutura, a posição predominante, nesse momento foi a primeira posição, já que a repetição da fala do *outro* marcou o movimento de estruturação das narrativas de *história*.

Quanto às narrativas de *relato*, a professora assumiu o controle dessa produção. Vale mencionar que, nessa narrativa, a sua diretividade foi intensificada, pois, apesar de conduzir a narrativa, o que a caracterizou por perguntas e respostas, a professora chegava a não aceitar as respostas que não atendiam a sua própria expectativa. Dessa forma, tais narrativas foram marcadas pela primeira posição na estrutura triádica, na qual a fala do *outro* assume papel dominante.

Com relação às narrativas de *caso*, a posição assumida pela professora foi tão diretiva quanto nos *relatos*. Com a criança 1 a professora mantém essa postura diretiva, o que traz à tona um movimento de espelhamento da fala do *outro*. Vale dizer ainda

que, nesse direcionamento da professora, os limites entre as narrativa não se sustentaram, passando de *caso* para *relato*.

Com a criança 2, diante da tentativa de direcionamento da professora a criança encerra imediatamente a sua narrativa.

Dessa forma, percebemos que a diretividade da professora foi mais intensa quando a narrativa parecia ser “mais livre”. Vale destacar que, no momento em que a professora assume a posição de comandar a narrativa, essa atitude foi desfavorável ao surgimento da fala da criança na sua singularidade.

Essa posição assumida pela professora também pode ser justificada pelo fato dela parecer tratar o discurso narrativo como qualquer outro conteúdo cognitivo, o que vai de encontro à noção de sujeito aqui defendida, o sujeito do estruturalismo, constituído na e pela linguagem. Esta posição assumida pela professora parece deixar implícita a noção de sujeito epistêmico, cognitivo, já que pela sua conduta o discurso narrativo poderia vir a ser “ensinado”, o que traria a ideia de aprendizagem para o contexto da linguagem, o que se contrapõe à ideia de aquisição da linguagem assumida neste estudo, a qual considera que o sujeito emerge e se constitui na e pela linguagem.

## **Mãe**

As duas mães que estiveram na função de *outro*, neste estudo, assumiram posturas não coincidentes, ou seja, as posturas assumidas pelas duas mães divergiram bastante.

A mãe 1 assumiu uma postura diretiva, enquanto a mãe 2 assumiu uma postura de silêncio durante todo o momento de estruturação de narrativas.

Assim como a professora, a mãe 1 assumiu uma diretividade diante das narrativas de *história*, pois através de perguntas ela ia conduzindo a narrativa. Vale

dizer que essa mãe não corrigia a fala da criança quando tal fala rompia com o texto da *história* original. Dessa forma, apesar da condução da mãe, foi possível visualizar a existência de uma língua em funcionamento, uma vez que essas rupturas caracterizavam a atuação dos processos metafóricos e metonímicos.

Durante as narrativas de *relato*, a diretividade da mãe foi mais intensa, o que caracterizou uma narrativa composta por perguntas e respostas. Houve uma predominância da fala da mãe, chegando a caracterizar um movimento de espelhamento, o que indica a primeira posição na estrutura.

Na estruturação de *casos*, os primeiros *casos* narrados caracterizam a segunda posição, já que o funcionamento da língua fica evidenciado pela atuação dos processos metafóricos e metonímicos. Porém, num certo momento, a criança passa a aceitar as interferências da mãe, o que configura uma narrativa onde o *outro* assume o domínio. Dessa forma, a partir de perguntas, a mãe passa a conduzir esse momento de estruturação de narrativa, chegando a não sustentar a narrativa em questão, pois seguindo o direcionamento da mãe, a narrativa de *caso* passa a assumir características de *relato*.

A postura assumida pela mãe 2 se aproximou da postura assumida pela investigadora, considerando que o silêncio não representaria neutralidade, mas talvez demonstre uma escuta, um acompanhamento e um interesse na narrativa da criança. Dessa forma, com relação à narrativa de *história*, observamos indícios da terceira e da segunda posição, considerando que durante a estruturação da narrativa a criança reformula sua própria fala, além de ser capturada, de forma visível, pelo próprio funcionamento da língua, uma vez que os significantes que surgem na narrativa da criança parecem ter origens diversas, além de aparecer, claramente, o cruzamento entre narrativas.

Com a mãe 2 não houve narrativa de *relato*. Essa mãe justificou uma falta de interesse da criança.

Na narrativa de *caso*, a mãe se manteve na mesma posição, ou seja, numa posição de escuta. Nesse momento, percebemos um movimento durante a estruturação da narrativa que revela uma língua em funcionamento, ou melhor, uma captura por esse funcionamento, pois os cruzamentos entre narrativas podem ser justificados pela atuação dos processos metafóricos e metonímicos.

A diferença de postura assumida pelas mães reforça que, de acordo com a abordagem teórica aqui seguida, as posições assumidas pelo *outro-falante* não têm relação com a posição deste outro-social, ou seja, o que importa é a posição que esse *sujeito falante* assume diante da fala da criança e não, quem é esse outro-social.

## **Criança**

As posturas das *crianças/outro* variaram em função da narrativa. Diante das narrativas de *história*, ambas as crianças assumiram uma postura de “saber mais”. No entanto, elas assumiram essa postura de forma diferente.

A *criança/outro 1* não chega a interromper, mas sua atitude de “cochichos” e “sorrisos”, demonstraram essa postura. Diante dessa postura, a criança narradora estrutura sua narrativa de forma singular, ignorando, ou mesmo não percebendo a postura da *criança/outro*. A narrativa foi marcada por indícios da terceira e da segunda posição.

A *criança/outro 2* demonstra essa postura de forma bem mais explícita, interrompendo para “ensinar” como deveria ser a narrativa. Mesmo diante dessa postura, a criança narradora rejeita a participação da *criança/outro* e estrutura sua

narrativa com marcas da sua própria singularidade. Desta forma, foram encontrados indícios também da terceira e da segunda posição.

Durante os *relatos*, as *crianças/outro* participaram pedindo esclarecimentos dos fatos relatados, em busca de uma “descrição real” dos fatos.

A *criança-outro 1* chega a participar complementando e até mesmo corrigindo a fala da criança, tentando aproximar a narrativa de uma descrição “fiel” de fatos. Quanto ao movimento de estruturação da narrativa, os processos metafóricos e metonímicos caracterizam a convocação de enunciados de outras narrativas por ela construída.

Quanto ao movimento de estruturação de *relato*, diante da *criança/outro 2*, é possível visualizar a propriedade da narrativa enquanto constituição de realidade (Bruner, 1991), já que a criança narradora modifica sua narrativa cada vez que é solicitada a esclarecer algo.

Nas narrativas de *caso*, as *crianças/outro* não interferem, mesmo diante de enunciados insólitos. Elas demonstram que estão escutando, acompanhando e interessadas na narrativa, o que é favorável ao surgimento da singularidade da criança narradora.

Neste momento de discussão, colocamos em destaque as posições assumidas pelos *outros* diante das narrativas e os movimentos que caracterizaram estas narrativas.

De uma forma bem geral, podemos dizer que as posições assumidas pela *investigadora* e pela *mãe 2* foram favoráveis à estruturação de narrativas singulares, enquanto que as posições assumidas pela *professora* e pela *mãe 1* não foram favoráveis à estruturação de tais narrativas.

No entanto, o estudo se propõe a compreender as especificidades em cada momento de interação. Nesse sentido, a postura de escuta e interesse do *outro* diante da

estruturação de narrativas pela criança parece ter colaborado para uma narrativa compatível com uma organização na estrutura triádica marcada pela dominância da *fala da criança* ou mesmo do *próprio funcionamento da língua*. Em contrapartida, a postura diretiva do *outro* acompanhou narrativas marcadas pela dominância da *fala do outro*.

Quanto à participação da criança convidada a assumir o papel de *outro*, ficou claro que mesmo diante de suas intervenções, a criança narradora apresentou uma postura de ignorar ou mesmo de rejeitar tais intervenções, estruturando narrativas singulares. Portanto, mesmo nos momentos em que a *criança/outro* tentou assumir uma postura diretiva, esta não chegou a assumir uma posição dominante na estrutura.

Retomando a questão inicial – até que ponto, ou mesmo de que forma, a interpretação/intervenção do *outro* em busca de sentido é estruturante, ou ainda até que ponto o posicionamento do *outro* vem limitar a fala singular da criança? – podemos dizer que mesmo quando não há correção da fala da criança, a postura de diretividade parece limitar essa singularidade, principalmente quando tal diretividade é mais intensa, ou seja, quando o *outro* utiliza perguntas que já induzem a determinadas respostas como forma de direcionar a narrativa da criança.

Considerando que as crianças narradoras que participaram do presente estudo não estavam em período tão inicial do processo de aquisição da linguagem, isto é, já tinham mais de três anos, a função estruturante da *fala do outro* é colocada em questão, uma vez que, durante a estruturação de narrativas por essas crianças, foi possível observar características das três posições possíveis na estrutura triádica.

Vale lembrar que, neste estudo, a postura de não interrupção da *fala da criança* não se confunde com a postura de ignorar essas manifestações linguísticas singulares, uma vez que essa postura de não interrupção veio acompanhada por uma escuta e um interesse pela *fala da criança*, não havendo interpretação dessa fala, devendo-se notar

que não se trata, aqui, de um período muito inicial do processo de aquisição da linguagem, onde a fala da criança precisa da interpretação do *outro* para ganhar sentido.

Essa postura diante da *fala da criança* parece ter permitido e favorecido a produção de narrativas singulares, nas quais o sentido é buscado no próprio funcionamento da língua, o que remete a narrativas marcadas pela subjetividade daquele que narra.

Nas considerações finais estes pontos de discussão serão retomados, visando a apresentar possibilidades de debate entre hipóteses mobilizadas pela análise dos resultados e a abordagem teórica tomada como referência para a realização da presente pesquisa.

**CAPÍTULO V:  
CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento das considerações finais, alguns pontos analisados e discutidos anteriormente merecem ser realçados por suscitarem diálogos e levantamentos de questões diante das abordagens teóricas tomadas como referência no presente estudo.

Com relação às direntes narrativas, vale dizer que autores como Bruner (1997), Brockmeier & Harré (2003), destacam as características comuns das narrativas, não evidenciando as diferenças entre as narrativas. De acordo com Bruner (1997), toda narrativa seria uma constituição da realidade. Para esse autor, as narrativas podem ser reais ou imaginárias sem perder seu caráter de narrativa, ou seja, a sequência de suas sentenças importaria mais do que o fato de serem elas verdadeiras ou falsas. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Brockmeier & Harré (2003) destacam que algo em comum prevalece entre as narrativas para que elas possam ser consideradas narrativas, independente de gêneros e tipos de textos narrativos.

Sem a intenção de contradizer tais ideias sobre a narrativa, o presente estudo sinaliza para as especificidades das narrativas, tendo adotado a distinção de narrativas feita por Perroni (1992): as *histórias*, os *relatos* e os *casos*. Vale retomar, aqui, que essa autora considera que as *histórias* possuem um enredo fixo; os *relatos* são narrativas construídas para recuperar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais pelo narrador; e os *casos* seriam a mais livre atividade de criação do narrador, visto que não há enredo fixo, nem verdade anterior.

Fazendo referência aos gêneros do discurso, Bakhtin (2000) considera a existência de tipos relativamente estáveis de enunciados, utilizados cotidianamente. Esse teórico defende a ideia de que, sempre que falamos, estamos fazendo uso de gêneros do discurso; no entanto, esses gêneros são caracterizados por uma marca

individual, ou seja, o enunciado reflete a individualidade de quem fala. Ainda de acordo com Bakhtin (2000), alguns gêneros do discurso dão mais condições de refletir a individualidade do falante, sendo, portanto, mais favoráveis para refletir o estilo individual.

Nesse sentido, o presente estudo indicou que, nos momentos em que as crianças puderam “comandar” suas narrativas, as marcas dessa fala singular foram refletidas, de forma mais ou menos intensa, considerando as diferentes narrativas.

A partir da análise e discussão dos resultados, foi possível perceber que a narrativa parece ter alterado a forma como o *outro* se posicionou diante da narrativa. É interessante registrar que os adultos em interação com as crianças narradoras se posicionaram de forma mais diretiva diante daquelas narrativas que “seriam mais livres”. Já as crianças que estiveram diante das crianças narradoras, interferiram mais quando a narrativa já possuía um enredo fixo ou uma experiência pessoal a ser recuperada linguisticamente. Apenas a investigadora e a mãe 2 se mativeram na mesma posição independente da narrativa.

Quanto à modificação de postura em função da narrativa, o estudo aponta para a seguinte suposição: o adulto parece ter sido mobilizado a assumir uma postura diretiva quando a narrativa deveria ser mais livre (relatos e casos), dominando e conduzindo o momento da narrativa. Essa postura do adulto pode ser atribuída ao fato dele se colocar diante da fala da criança como um representante da língua padronizada, evitando, portanto, uma produção narrativa heterogênea, ou seja, marcada pela fala da criança em sua singularidade. Ainda com relação as diferentes narrativas, na relação *fala da criança (narradora)*, *fala da criança (outro)* e *funcionamento da língua*, o polo dominante foi o da fala da criança narradora, a qual se posicionou como a “dona da narrativa”. Nesse sentido, o fato de não haver direcionamento de um representante da língua padronizada

parece ter sido favorável para que a narrativa refletisse a singularidade da fala da criança narradora.

Outro ponto que merece ser destacado é quanto à definição das diferentes narrativa. Embora os participantes da pesquisa tenham sido orientados sobre as especificidades de cada narrativa, os adultos que assumiram a postura diretiva permitiram, ou mesmo induziram, que as narrativas se confundissem, não sustentando o limite entre as narrativas. Vale dizer que as narrativas de *caso* tomaram características de *relato*, sem que os participantes percebessem a interpenetração entre as narrativas. Isso nos faz refletir sobre a *captura* do sujeito pelo próprio funcionamento da língua, pois, embora representantes da língua padronizada, os adultos também se encontram submetidos a este funcionamento, o que talvez justifique o não controle na passagem de uma narrativa para outra.

Ainda sobre os momentos de produção de narrativa citados acima, além destes terem sido marcados pela dominância da *fala do outro*, eles resultaram em narrativas de formato peculiar, ou seja, caracterizadas por perguntas e respostas. Vale dizer que essas mesmas crianças produziram narrativas singulares em outros momentos de interação, o que sustenta a hipótese de que a posição assumida por esses adultos pode ter provocado efeitos na fala da criança no sentido de pulverizar e fragmentar o que poderia vir a ser uma narrativa (relativamente) autônoma.

Entrando em outro ponto de debate e levantamento de questões, como já mencionado, o Interacionismo, aqui assumido, vem defender a noção de *outro-falante*, considerando que, nessa abordagem teórica, o *outro* é colocado em lugar de destaque como sendo aquele que assume a posição de representante da língua padronizada diante da criança que se encontra em período de aquisição da linguagem.

De acordo com essa abordagem teórica, o *outro* exerce função estruturante, nesse processo. Nos estudos de De Lemos, a mãe é geralmente colocada nesse papel de *outro*, sendo a partir da fala da mãe que a criança vai entrando no processo de aquisição de linguagem e, portanto, constituindo sua subjetividade.

De Lemos (2002) destaca a atividade interpretativa da mãe como sendo fundamental para o processo de constituição do *sujeito falante*, considerando tal interpretação como possuindo um caráter estruturante. Vale observar que essa autora exalta essa função de interpretação da mãe, no momento em que a fala da criança é fragmentada e informe, dependente da ancoragem na *fala do adulto* para ganhar sentido.

No caso específico do presente estudo, as crianças participantes já não se encontravam em período tão inicial do processo de aquisição da linguagem, o que coloca em questão a função estruturante atribuída ao *outro*, no momento em que elas se encontravam. Esse questionamento da função estruturante do *outro* não se refere a tal função no momento inicial do período de aquisição da linguagem, ou seja, o presente estudo não contesta essa função estruturante num momento inicial, mas coloca em questão se o papel desse *outro* continua sendo estruturante em outros momentos do processo de aquisição da linguagem.

Na Abordagem Interacionista de Aquisição da Linguagem, embora não haja a ideia de superação de posições, o que preserva as possibilidades de organização na estrutura triádica, existe um consenso de que, logo no início do processo de aquisição da linguagem, a organização na estrutura triádica reserva à *fala do outro* lugar de destaque, ou seja, nesse momento tão inicial, a fala da criança precisaria da interpretação do *outro* para ganhar sentido.

Vale dizer que De Lemos, referindo-se a um momento mais inicial de aquisição da linguagem, coloca a mãe, enquanto *outro*, dentro de uma estrutura, com uma função

de dar sentido à fala da criança, o que seria condição necessária para a constituição da subjetividade.

O presente estudo veio lançar um olhar sobre esse *outro*, porém problematizando essa função estruturante num momento mais avançado do processo de aquisição da linguagem. Nesse sentido, as crianças participantes do estudo já oscilavam nas três posições da estrutura triádica, não estando mais em período tão inicial da aquisição da linguagem.

A questão que se abre remete à função desse *outro* quando a narrativa já traz indícios da segunda e da terceira posição na estrutura triádica, ou seja, quando o *próprio funcionamento da língua* ou mesmo a *fala da criança* assumem posição dominante na estrutura. Considerando que a *fala do outro* continua sendo um dos pólos da estrutura, o que mantém a ideia de estrutura triádica, mesmo quando outros polos passam a dominar, qual seria a função desse *outro* nesses momentos, visando à constituição da subjetividade da criança?

Não parece demais repetir essa questão e vamos, assim, recolocá-la em outros termos. Do ponto de vista estrutural, considerando o momento em que o *outro* já não ocupa uma posição dominante, ele continua na estrutura relacional, produzindo efeitos (embora diferentes), na fala da criança. Como consequência, indagamos: que deslocamento (ou deslocamentos) ocorreria nesse *outro* e, portanto, que efeitos a sua fala estaria provocando na fala da criança?

Com fundamento nessa questão, indagamos se, do ponto de vista estrutural, não teria faltado à proposta teórica inaugurada por Cláudia de Lemos, um questionamento sobre a posição (ou posições) assumida pelo *outro* e, portanto, sobre os efeitos provocados por sua fala, nas manifestações verbais da criança, nos momentos em que esse *outro* já não ocupa uma posição dominante na estrutura triádica?

O presente estudo levanta a hipótese de que a *fala do outro* continua produzindo efeitos na *fala da criança*, mesmo quando não se trata mais de momentos em que a fala dessa criança necessitaria da interpretação desse *outro* para ganhar sentido, para se sustentar. Nessa linha de pensamento, quando a *fala do outro* passa a dominar o discurso narrativo de um sujeito/criança já capturado pelo próprio funcionamento da língua, talvez não fosse mais adequado falar em função estruturante do *outro*, considerando que a dominância desse polo ofuscaria as possibilidades de singularidade próprias da fala da criança.

Portanto, os dados já analisados e discutidos vêm concordar com a noção de estrutura triádica, e, nesse sentido, tenta compreender os efeitos da *fala do outro*, mesmo quando essa fala não mais assume função estruturante.

Dessa forma, em se tratando de discurso narrativo de crianças por volta de três anos de idade, o estudo defende a hipótese de que a *fala do outro* também precisaria ser deslocada, assumindo outra configuração na estrutura, a fim de favorecer que a narrativa da criança seja marcada por sua própria subjetividade/singularidade.

Partindo da ideia de que ambos, criança e outro, já estariam submetidos ao próprio funcionamento da língua, por já terem sido *capturados* por essa língua, a *fala da criança* não estaria mais alienada apenas à *fala do outro*. Nesse momento, o sentido da narrativa parece estar ligado ao próprio funcionamento da língua. Essa língua, vale realçar, estaria produzindo efeitos tanto na *fala da criança*, como na *fala do outro*. Assim, a posição assumida por esse *outro*, no sentido de escutar e pedir esclarecimento, demonstrando interesse ou mesmo estranhamento, poderia ser mais favorável ao surgimento da singularidade daquele que narra. Relembrando as propriedades da narrativa, de acordo com Bruner (1997), ao narrar o indivíduo constrói realidades e constitui sua mente.

De Lemos (2002) fala em um deslocamento do *outro* para outro lugar discursivo, considerando que o sujeito emerge a partir das rupturas com o discurso do *outro*. Nesse sentido, quando a criança passa a ser a “dona da história” para qual lugar discursivo esse *outro* é deslocado?

No caso específico do presente estudo, os momentos em que o *outro* assumiu uma postura diretiva talvez reflita uma postura de não aceitação da forma singular com que a criança estrutura suas narrativas, minimizando as possibilidades de marcas singulares. Em outras palavras, essa postura diretiva, num momento em que a fala do *outro* não mais exerceria uma função estruturante da fala da criança, sustentando essa fala, teria interferido nas manifestações de singularidade, em produções verbais da criança, dificultando tais manifestações. Como efeito dessa postura, a fala do *outro* se tornara, então, dominante na produção de narrativas pela criança.

Como já sinalizado por De Lemos (2002), o *outro* deveria ser deslocado para outro lugar discursivo, mas qual a caracterização desse deslocamento?

O estudo vem sugerir que, diante da fala (relativamente) autônoma da criança, a posição do *outro* de escuta, interesse, surpresa, solicitação de esclarecimento ou mesmo estranhamento parece não interferir no movimento singular de estruturação, podendo até mesmo ser considerada uma postura favorável ao surgimento da subjetividade na fala da criança narradora.

Seguindo essa hipótese, o *outro* permaneceria compondo a estrutura triádica, estando, assim como a criança, numa condição de submetimento ao funcionamento da língua; portanto, o *outro* assumiria, agora, um outro lugar discursivo, não mais com uma função estruturante, mas talvez com uma função de acompanhar os movimentos dessa fala, respeitando a sua equivocidade como uma característica do próprio funcionamento da língua.

Outro ponto que merece destaque é referente às especificidades do *outro*. De acordo com a Abordagem Interacionista de Aquisição da Linguagem, quem assume o papel de *outro* é necessariamente um adulto, por ser considerado um representante da língua constituída. No entanto, no presente estudo, uma criança foi convidada a assumir o papel de *outro*, o que desencadeou uma reflexão acerca das características deste *outro*.

Fazendo referência aos resultados da presente pesquisa, foi possível perceber que as crianças narradoras diante das tentativas de direcionamento do *outro/adulto*, permitiram ser conduzidas por essa *fala*, o que levou a produções de narrativas marcadas pela dominância da *fala do outro*. No entanto, diante das interferências do *outro/criança*, as crianças narradoras chegavam a ignorar e/ou até mesmo rejeitar tais tentativas de direcionamento.

Diante deste ponto da análise e discussão dos resultados, surge a seguinte questão: por que as crianças narradoras não foram afetadas pelas interferências da *criança/outro*?

Estando de acordo com o Interacionismo, aqui assumido, talvez o *outro/criança* não mobilize na criança narradora os efeitos que o *outro/adulto* mobilizou, ou seja, diante das tentativas de direcionamento do adulto, as crianças terminaram permitindo ser conduzidas pela *fala do adulto*, o que não aconteceu diante das crianças.

Portanto, o estudo levanta algumas reflexões acerca dos efeitos, na *fala da criança*, das posições assumidas pela *criança/outro*. Retomando o cenário durante esses momentos de produção de narrativa, vale dizer que a própria investigadora também estava presente, assumindo a posição de acompanhar as narrativas das duas crianças. Em sintonia com a Abordagem Interacionista de Aquisição da Linguagem, a qual atribui a função de *outro* apenas ao adulto, mesmo que a investigadora tenha sido colocada na função de *outro*, os efeitos das interferências do *outro/criança* merecem ser refletidas.

Nessa linha de pensamento, podemos sugerir que, mesmo ignorando e rejeitando as tentativas de direcionamento da *criança/outro*, algum efeito essas interferências mobilizaram. Supõe-se que, diante dessas tentativas de interferência e pelo fato da criança não considerar a outra criança como um representante da língua constituída, a criança narradora parece ter se apropriado ainda mais da sua narrativa, o que fez com que esse momento de estruturação de narrativas fosse marcado fortemente pela subjetividade da criança narradora.

Para finalizar, realçamos que, nesta Tese, foi reservado ao *outro* um lugar de destaque, já que ela teve, como objetivo geral, compreender, ou mesmo problematizar, **os efeitos da posição assumida pelo *outro* na fala da criança durante a estruturação de diferentes narrativas**. No entanto, o estudo faz um levantamento de questões sobre as particularidades destes efeitos, ao mesmo tempo em que abre possibilidades de debate com a posição teórica tomada como base, conforme foi indicado antes.

Por sua vez, centrado no papel do *outro*, esta pesquisa visou, de forma mais geral, a ampliar a compreensão do fenômeno da constituição da subjetividade, fazendo uso do discurso narrativo, considerando que o sujeito constroi realidades e constitui sua mente em formato narrativo.

No entanto, provocando debates acerca do papel do *outro* diante da fala da criança em processo de aquisição da linguagem, mais especificamente diante do discurso narrativo, este estudo, ao que tudo indica, vem abrir possibilidades de ampliar as formas de compreender os efeitos das posições assumidas pelo *outro* na fala singular da criança, isto é, no seu processo de subjetivação.

Estando de acordo com o Interacionismo, por nós assumido, o estudo adotou a ideia de que o processo de aquisição da linguagem pode ser entendido por uma relação estrutural triádica, composta pela *fala do outro, fala da criança e funcionamento da*

*língua*. Nessa linha teórica, em cada momento, um dos três pólos que compõem essa estrutura assume posição de dominância, o que caracterizaria as três posições possíveis na estrutura. No entanto, esta investigação vem defender a ideia de que, se um desses pólos muda, as relações também mudam, fazendo com que a formatação da estrutura se modifique cada vez que um desses pólos se modifica/se desloca.

Neste trabalho, foi possível, portanto, indicar que, se o *outro-falante* assume posições diversas, a *fala da criança* também sofre alterações, considerando que ambos estão sendo afetados pelo *funcionamento da língua*.

Enfim, espera-se que os questionamentos levantados, aqui, sirvam para abrir caminhos que mobilizem, ou mesmo, aprofundem futuras discussões sobre o *outro*.

## VI – REFERÊNCIAS<sup>14</sup>

- Arantes, L. (2001). As múltiplas faces da especularidade. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.36, n.3, p.253-259.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. 3ª edição. (Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira). São Paulo-SP: Martins Fontes.
- Bakker Faria, N. (1997). *Nas Letras das Canções, A Relação Oralidade-Escrita*. Maceió: EDUFAL, Recife: EDUFPE.
- \_\_\_\_\_. (2002). A área de aquisição da linguagem sob os efeitos do reconhecimento da ordem própria da língua. In: Spinillo, A.; Carvalho, G. & Avelar, T. *Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p.13-43.
- Beltrão, F. (2009). *Um estudo sobre a posição assumida pelo outro/cuidador e sua relação com a fala da criança*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, Recife-PE.
- Beltrão, F. & Carvalho, G. (2008). *A singularidade do papel do outro na aquisição de linguagem de crianças abrigadas*. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(1):79-94. UFPE, Recife-PE.
- Beveniste, E. (2005). *Problemas de linguística geral II*. 5. Ed. Campinas, SP: Pontes.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). *Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo*. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16(3), 525-535.
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*, 17.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.

---

<sup>14</sup> De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- \_\_\_\_\_. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_. (2001). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, G. M. M. de.; & Avelar, T. (2001). *O erro e o diálogo: levantamento de questões em aquisição da linguagem*. ANAIS da XVIII JELNE. Porto Alegre.
- Carvalho, F. R. (2005). *Aquisição de linguagem em crianças abrigadas: a singularidade do papel do outro nesse processo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, Recife-PE.
- Castro, E. M. (1986). *Psicanálise e Linguagem*. São Paulo: Ática.
- Costa, A.M.M. (1998). *A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Chemama, R. & Vandermersch, B. (2007). *Dicionário de Psicanálise*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos.
- Correia, M. (2003). *A constituição da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados*. Estudos de Psicologia, 8(3), 505-513.
- De Lemos, C. (1992). Prefácio. In: Perroni, M. C. *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, p. IX-XVIII.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem*. Relatório de Pesquisa. IEL, UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Sobre o Estatuto Lingüístico e Discursivo da Narrativa na fala da criança*. Lingüística 13: 23-60.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação*. Caderno de Estudos Lingüísticos, n.42, p.41-69, jan./jun.

- Dor, J. (1992). *Introdução à Leitura de Lacan: O Inconsciente Estruturado como Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Ferreira, A. B. de H. (1993). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 3ª edição: Nova Fronteira.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 4ª edição. Curitiba, PR: Editora Positivo.
- Finger, I. & Quadros, R. (2008). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. Da UFSC.
- Freud, S. (1905). *Estudos sobre a histeria*. Em: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago.
- Garcia-roza, L. (1988). *Freud e o Inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Jakobson, R. (1971). *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Lacan, J. (1998). *Escritos*. (1966). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- \_\_\_\_\_. (2002). *O seminário, livro 3: as psicoses (1955-1956)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lemos, M. T. G. (1994). *A língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição da Linguagem*. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
- \_\_\_\_\_. (2002). *A língua que me falta*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP.

- Lier-De Vitto, M. & Arantes, L. (1998). *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.
- Lier-De Vitto, M. & Carvalho, G. M. M. de. O interacionismo: uma teorização sobre aquisição da linguagem. In: Finger, I. & Quadros, R. (2008). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. Da UFSC.
- Macedo, L. & Sperb, T. (2007). *O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura*. Estudos em Psicologia, 12(3), 233-241.
- Melman, C. (org). (2004). *O significante, a letra e o objeto*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Milner, J. (1991). Lacan et la science moderne. Em *Lacan avec les philosophes*. Paris: Albin Michel.
- Miranda, S. L. (1997). *A interação adulto-criança na produção de história*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Pós-graduação em Psicologia, UFPE, Recife-PE.
- Oliveira, J. G. (2004). *Levantamento de questões sobre a estrutura das narrativas infantis considerando o papel desempenhado pela interpretação do outro*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, Recife-PE.
- Pereira de castro, M. (1997). *A fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança*. Letras, Revista do Mestrado em Letras da UFSM, p. 125-138.
- Pêcheux, Michel. (1990). *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes.

- Perroni, M. C. (1992). *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ramazini, H. (1990). *Introdução à Lingüística Moderna*. São Paulo Ícone, p.25.
- Ribeiro, N. N. A. (1999). *Efeito Lingüístico-Discursivo no Jogo do Ensinar e do Aprender*. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFAL, Maceió.
- Ricouer, P. (1982). *The Narrative Function*. (p.288-292).
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Nova York: Oxford University Press.
- Saussure, F. (1989). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- Spinillo, A. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: Correa, J.; Spinillo, A. & Leitão, S. (2001). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Vasconcellos, S. & Vasconcellos, C. (2007). *Uma análise das duas revoluções cognitivas*. Psicologia em Estudo. V.12, n.2. Maringá.
- Vygotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

## **ANEXO 1**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa **A POSIÇÃO ASSUMIDA PELO OUTRO E OS POSSÍVEIS EFEITOS NA FALA DA CRIANÇA DURANTE A ESTRUTURAÇÃO DE DIFERENTES NARRATIVAS**. Esta pesquisa é orientada pela **Profª Drª GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO** e está sob a responsabilidade da pesquisadora **JULIANA GALINDO DE OLIVEIRA PONTES**, residente a Avenida Sátiro Ivo, nº10, casa 03, Magano, Garanhuns-PE, CEP 55294-270, Telefone: 87-37623322/87-96048744, e-mail: jugopontes@yahoo.com.br.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo, rubricar as folhas e assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa o(a) Sr.(a) não será penalizado (a) de forma alguma. Vale informar ainda que o(a) Sr.(a) poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: OBJETIVOS**

- Analisar o movimento de estruturação das narrativas produzidas pelas crianças, em função do outro;  
- Explicar se a narrativa (histórias, relatos e casos) influencia a posição assumida pelo outro face a estruturação da narrativa pela criança e, conseqüentemente, se tal posição influencia esta estruturação.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** A fim de atender ao objetivo proposto, serão convidadas a participar da pesquisa duas crianças de aproximadamente 3 anos, que deverão interagir com três adultos (investigadora, professora e mãe) e com uma outra criança de aproximadamente 6 anos, em momentos diferentes. Em cada momento a criança será convidada a estruturar narrativas, seja contando histórias conhecidas, relatando experiências ou inventando uma história. No momento da interação criança-criança, a investigadora deverá conduzir o momento de estruturação de narrativas, ou seja, neste caso as duas crianças serão convidadas a estruturar narrativas, porém será marcada a "vez de cada uma". Vale destacar que os adultos que irão participar da pesquisa ficarão livres quanto à forma de interagir com as crianças, visto que será permitido que eles interrompam e façam suas colocações, quando acharem necessário, enquanto as crianças estejam estruturando suas narrativas.

**RISCOS:** É possível que algum participante apresente cansaço ou desmotivação caso a atividade proposta se prolongue. Desta forma, os participantes serão orientados da possibilidade de interrupção da atividade diante de tais sinais de cansaço ou desmotivação por parte da criança, ou mesmo do adulto, deixando claro que não haverá prejuízo para o estudo, uma vez que é possível dar continuidade ao momento de interação posteriormente.

**BENEFÍCIOS:** Por se tratar de estruturação de narrativas, o momento da coleta dos dados será uma oportunidade de vivência lúdica entre as crianças e seus interlocutores. Desta forma, proporcionará às crianças uma expressão narrativa espontânea e criativa; e com relação aos adultos, estes terão a oportunidade de se aproximar do universo infantil através da escuta das manifestações criativas das crianças.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Os participantes da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Além disso, os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de gratificação devido à participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Garantimos que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa; e que a privacidade dos sujeitos, quanto aos dados pessoais, será mantida em sigilo. Vale esclarecer ainda que os dados coletados serão armazenados em forma de gravações pelo período de 5 anos, e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável JULIANA GALINDO DE OLIVEIRA PONTES, em sua residência e somente serão utilizados para fins da pesquisa acima descrita.

---

Juliana Galindo de Oliveira Pontes  
-Pesquisadora Responsável-

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – email: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)).**

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **A POSIÇÃO ASSUMIDA PELO OUTRO E OS POSSÍVEIS EFEITOS NA FALA DA CRIANÇA DURANTE A ESTRUTURAÇÃO DE DIFERENTES NARRATIVAS**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2013.  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.**

02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(MENORES DE 18 ANOS)**

Convidamos o(a) seu/sua filho(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa **A POSIÇÃO ASSUMIDA PELO OUTRO E OS POSSÍVEIS EFEITOS NA FALA DA CRIANÇA DURANTE A ESTRUTURAÇÃO DE DIFERENTES NARRATIVAS**. Esta pesquisa é orientada pela **Profª Drª GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO** e está sob a responsabilidade da pesquisadora **JULIANA GALINDO DE OLIVEIRA PONTES**, residente a Avenida Sátiro Ivo, nº10, casa 03, Magano, Garanhuns-PE, CEP 55294-270, Telefone: 87-37623322/87-96048744, e-mail: [jugopontes@yahoo.com.br](mailto:jugopontes@yahoo.com.br).

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o(a) seu/sua filho(a) faça parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Em caso de recusa o(a) Sr.(a) ou o(a) seu/sua filho(a) não serão penalizados (as) de forma alguma. Vale informar ainda que o(a) Sr.(a) poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**  
**OBJETIVOS**

- Analisar o movimento de estruturação das narrativas produzidas pelas crianças, em função do outro;
- Explicar se a narrativa (histórias, relatos e casos) influencia a posição assumida pelo outro face a estruturação da narrativa pela criança e, conseqüentemente, se tal posição influencia esta estruturação.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** A fim de atender ao objetivo proposto, serão convidadas a participar da pesquisa duas crianças de aproximadamente 3 anos, que deverão interagir com três adultos (investigadora, professora e mãe) e com uma outra criança de aproximadamente 6 anos, em momentos diferentes. Em cada momento a criança será convidada a estruturar narrativas, seja contando histórias conhecidas, relatando experiências ou inventando uma história. No momento da interação criança-criança, a investigadora deverá conduzir o momento de estruturação de narrativas, ou seja, neste caso as duas crianças serão convidadas a estruturar narrativas, porém será marcada a "vez de cada uma". Vale destacar que os adultos que irão participar da pesquisa ficarão livres quanto à forma de interagir com as crianças, visto que será permitido que eles interrompam e façam suas colocações, quando acharem necessário, enquanto as crianças estejam estruturando suas narrativas.

**RISCOS:** É possível que algum participante apresente cansaço ou desmotivação caso a atividade proposta se prolongue. Desta forma, os participantes serão orientados da possibilidade de interrupção da atividade diante de tais sinais de cansaço ou desmotivação por parte da criança, ou mesmo do adulto, deixando claro que não haverá prejuízo para o estudo, uma vez que é possível dar continuidade ao momento de interação posteriormente.

**BENEFÍCIOS:** Por se tratar de estruturação de narrativas, o momento da coleta dos dados será uma oportunidade de vivência lúdica entre as crianças e seus interlocutores. Desta forma, proporcionará às crianças uma expressão narrativa espontânea e criativa; e com relação aos adultos, estes terão a oportunidade de se aproximar do universo infantil através da escuta das manifestações criativas das crianças.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Os participantes da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Além disso, os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de gratificação devido à participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Garantimos que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa; e que a privacidade dos sujeitos, quanto aos dados pessoais, será mantida em sigilo. Vale esclarecer ainda que os dados coletados serão armazenados em forma de gravações pelo período de 5 anos, e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável JULIANA GALINDO DE OLIVEIRA PONTES, em sua residência e somente serão utilizados para fins da pesquisa acima descrita.

---

**Juliana Galindo de Oliveira Pontes**  
**-Pesquisadora Responsável-**

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – email: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)).**

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pelo(a) menor \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo **A POSIÇÃO ASSUMIDA PELO OUTRO E OS POSSÍVEIS EFEITOS NA FALA DA CRIANÇA DURANTE A ESTRUTURAÇÃO DE DIFERENTES NARRATIVAS**, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2013.  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

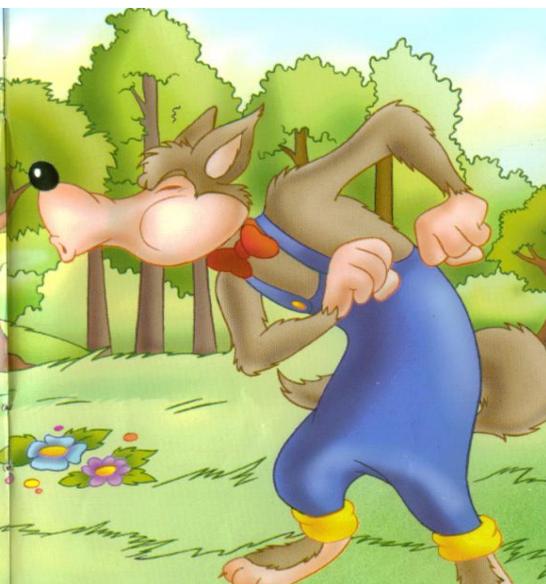
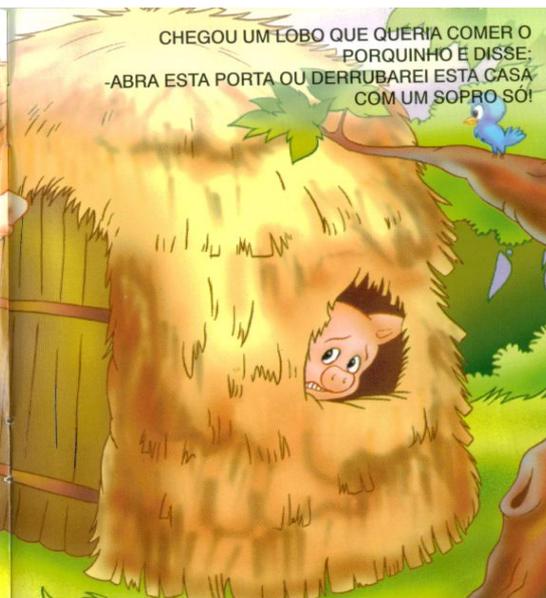
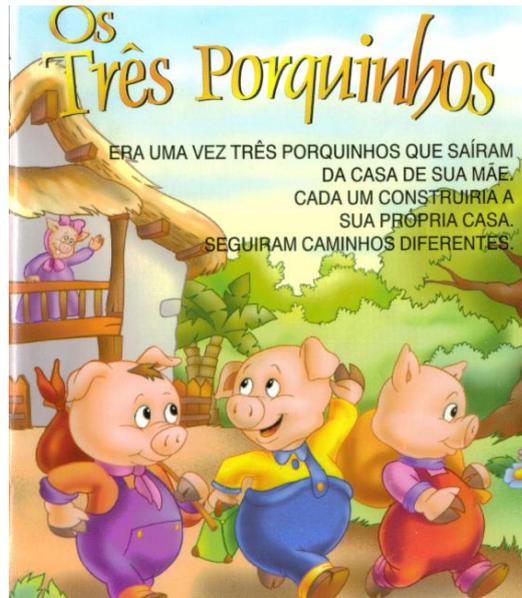
**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.**

02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 2**



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.



# Cachinhos Dourados e os Três Ursos

ERA UMA VEZ TRÊS URSOS. PAPAI URSO ERA GRANDÃO.  
MAMÃE URSA ERA UM POUCO MENOR E O  
BEBÊ URSO ERA BEM PEQUENINHO.



PAPAI URSO TINHA UMA TIGELA DE MINGAU GRANDONA.  
A TIGELA DA MAMÃE URSA ERA UM POUCO MENOR  
E O BEBÊ URSO TINHA UMA TIGELINHA.



MAMÃE URSA ENCHEU AS TIGELAS COM 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 URSA.  
ESTAVA MUITO FRIO.



DEPOIS, PROVOU DA TIGELA DO BEBÊ  
URSO. HUM! ESTAVA UMA DELÍCIA.  
COMEU TUDO!

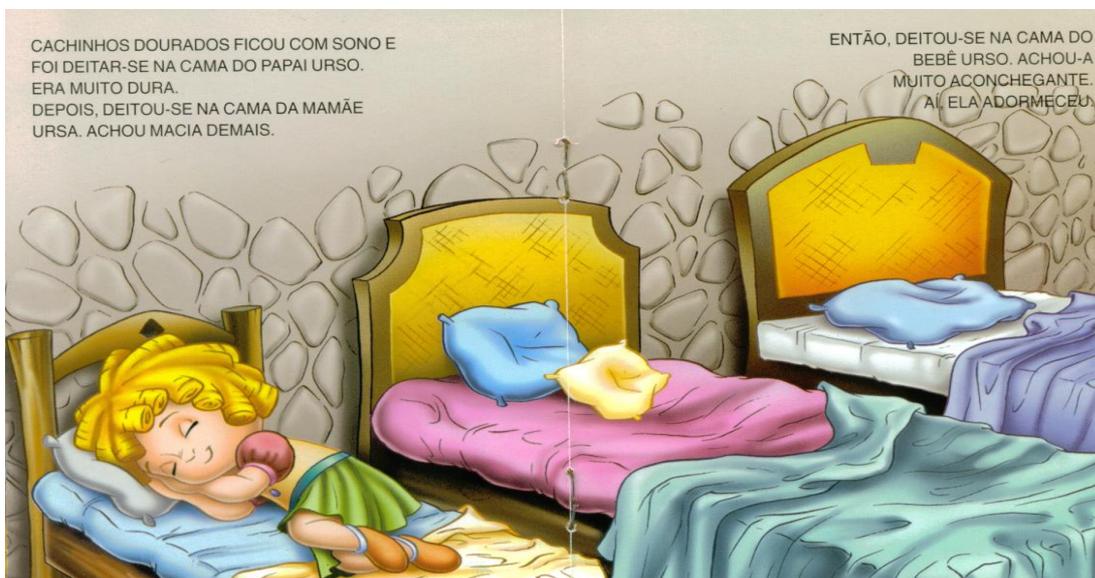


CACHINHOS DOURADOS FOI SENTAR NA CADEIRA DO PAPAI URSO. ERA MUITO ALTA. DEPOIS, SENTOU NA CADEIRA DA MAMÃE URSA. ERA MUITO LARGA.



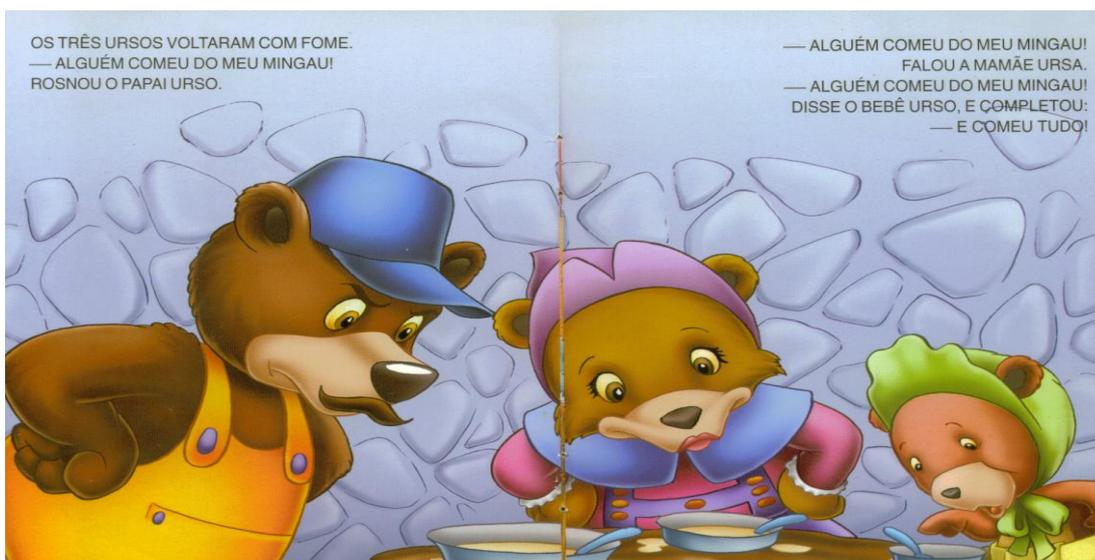
ENTÃO, JOGOU-SE NA CADEIRA DO BEBÊ URSO, QUE SE QUEBROU TODA.

CACHINHOS DOURADOS FICOU COM SONO E FOI DEITAR-SE NA CAMA DO PAPAI URSO. ERA MUITO DURA. DEPOIS, DEITOU-SE NA CAMA DA MAMÃE URSA. ACHOU MACIA DEMAIS.



ENTÃO, DEITOU-SE NA CAMA DO BEBÊ URSO. ACHOU-A MUITO AÇONCHEGANTE. AI, ELA ADORMEÇEU.

OS TRÊS URSOS VOLTARAM COM FOME. — ALGUÉM COMEU DO MEU MINGAU! ROSNOU O PAPAI URSO.



— ALGUÉM COMEU DO MEU MINGAU! FALOU A MAMÃE URSA. — ALGUÉM COMEU DO MEU MINGAU! DISSE O BEBÊ URSO, E COMELOTU. — E COMEU TUDO!

OS TRÊS URSOS VIRAM QUE TUDO ESTAVA FORA DE ORDEM.  
— ALGUÉM SENTOU NA MINHA CADEIRA!  
ROSNOU O PAPAÍ 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, PAPAÍ 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 3**





## **ANEXO 4**

**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Centro de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva (Doutorado)**

Doutoranda: Juliana Galindo de Oliveira Pontes

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Glória Maria Monteiro de Carvalho

Etapa da Pesquisa: Coleta de Dados

Instruções para os adultos que participaram desta etapa:

1. Explicar à criança que ela irá participar de um momento de contação de história, onde ela irá ouvir histórias e também poderá contar histórias. A criança deverá ser solicitada a contar histórias de livrinhos (HISTÓRIAS), histórias inventadas (CASOS) e histórias que já aconteceram de verdade (RELATOS).
2. Com relação às HISTÓRIAS:
  - O adulto deverá ler os livros para a criança, permitindo que ela veja as figuras;
  - Logo após a leitura perguntar à criança de qual história ela mais gostou e pedir para ela ficar com o livro e recontar a história.
3. Com relação aos CASOS:
  - Distribuir diante da criança as cartas com diversas imagens;
  - Pedir para a criança inventar uma história, podendo sugerir que a criança escolha algum tema a partir das cartas distribuídas.
4. Com relação aos RELATOS:
  - Pedir para a criança contar uma história que aconteceu de verdade, como por exemplo algo que aconteceu na escola, alguma brincadeira, um passeio...
5. Durante a contação de história pela criança o adulto poderá interromper sempre que achar necessário.