

ANDRESSA CRISTINA COUTINHO BARBOZA

**Narrativas orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas**

São Paulo  
2010

ANDRESSA CRISTINA COUTINHO BARBOZA

**Narrativas orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

São Paulo  
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada sua fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

372.9      Barboza, Andressa Cristina Coutinho  
B239n      Narrativas orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas /  
Andressa Cristina Coutinho Barboza; orientação Claudia Rosa Riolfi. São  
Paulo: s.n., 2010.  
258 p. il.; tabs. + anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de  
Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise 2. Aquisição da linguagem 3. Laço social 4. Narrativa  
5. Linguagem oral 6. Linguística 7. Crianças I. Riolfi, Claudia Rosa, orient.

---

BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho.

**Narrativas orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas.**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Doutor em Educação

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Rosa Riolfi - Orientadora  
Julgamento:

Instituição: FE - USP  
Assinatura:

Profa. Dra. Carmen Lúcia Hernandes Agustini  
Julgamento:

Instituição: ILEEL - UFU  
Assinatura:

Profa. Dra. Márcia Cristina Romero Lopes  
Julgamento:

Instituição: UNIFESP  
Assinatura:

Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani  
Julgamento:

Instituição: FFLCH-USP  
Assinatura:

Prof. Dr. Claudemir Belintane  
Julgamento:

Instituição: FE-USP  
Assinatura:

A Maurício Barboza Costa,  
meu filho.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi, por sua orientação segura e dedicada. Pela confiança depositada na realização desta pesquisa.

Ao Prof. Valdir Heitor Barzotto, por receber-me no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

À Profa. Dra. Márcia Cristina Romero Lopes e ao Prof. Dr. Claudemir Belintane, pelas contribuições fornecidas a partir da leitura do Relatório de Qualificação desta pesquisa.

A meus caros parceiros de interlocução e escrita do Grupo de Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). A Claudia Rosa Riolfi, por estar sempre disposta a ensinar. A Valdir Heitor Barzotto, por suas provocações. A Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro e Marisa Assunção Cirilo, pelos momentos de estudo a respeito dos discursos lacanianos. A Débora Cristina Mantelli Baghin Spinelli, Mical de Melo Marcelino Magalhães e Emary Andrade, pela leitura do relatório de qualificação. A Suelen Gregatti da Igreja, pela pronta disponibilidade em revisar parte do texto da tese e pelo *Résumé*. A Maria Dolores Wirts Braga pelo *Abstract*.

A Elton Santos Costa, por seu carinho e compreensão.

Ao apoio de toda minha família.

*O que estou falando assinala, de fato, a entrada em ação desse discurso que não é o meu, mas sim aquele de que sou, para me ater a este termo provisório, o efeito.*

***Jacques Lacan***

## RESUMO

BARBOZA, A. C. C. **Narrativas orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas.** 2010. 283 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta investigação tem o objetivo de compreender como as posições discursivas assumidas pelo adulto podem influenciar a produção textual infantil. Mais especificamente, procura identificar e compreender: a) como as posições discursivas assumidas pelo adulto podem favorecer ou obstaculizar a produção infantil; b) como a criança dá mostras de sua singularidade quando posta em um laço social que visa à reprodução do saber. Nossa tese é a de que, na relação da criança com a linguagem, o adulto tem seu papel de promotor bem delimitado, na medida em que opta pela adoção de um laço discursivo que favorece a reprodução do saber e a monossemia; contudo, a narrativa infantil extrapola a reprodução do saber pelo uso singular e criativo da língua. Realizou-se um estudo interdisciplinar, que relaciona as áreas de Psicanálise, Aquisição de Linguagem e Linguística, com a finalidade de refletir, na Educação, sobre o papel do professor nas relações de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa. Da Psicanálise, adotamos o conceito de registro simbólico, a noção sujeito como efeito de linguagem, a definição de *lalangue*, as operações fundantes do sujeito de alienação e separação e a concepção de discurso como laço social. Da Aquisição da Linguagem, a relevância do papel do adulto para a aquisição da língua pela criança pequena, as posições constitutivas do diálogo de especularidade, reciprocidade e complementaridade e a aquisição da habilidade de narrar; da Linguística, a noção de atividade epilinguística e as estratégias para elaboração de sentido no texto falado. Os dados analisados são transcrições de interações dialógicas, nas quais a pesquisadora solicitou que oito crianças de cinco anos realizassem a leitura e o reconto de histórias apenas ilustradas. Apesar da predominância do Discurso Universitário nos dados analisados, é possível perceber que a criança consegue manifestar sua singularidade a partir das escolhas linguísticas que faz durante a produção de sua narrativa e por meio a definição do lugar que assume em relação ao texto.

Palavras-chave: Simbólico. Aquisição de linguagem. Discursos lacanianos. Atividade epilinguística. Narrativa oral infantil.

## RÉSUMÉ

BARBOZA, A. C. C. **Récits oraux des enfants: de la tâche requise aux sorties créatives.** 2010. 283 f. Thèse (Ph.D.) – École Supérieure d'Éducation, Université de São Paulo, São Paulo, 2010.

Cette recherche a l'objectif de comprendre comme les positions discursives prises en charge par un adulte peuvent influencer la production de texte des enfants. Plus précisément, il vise à identifier et à comprendre: a) la façon dont les positions discursives prises en charge par l'adulte peuvent collaborer ou restreindre la production des enfants; b) comme l'enfant montre des signes de sa singularité lorsque placé dans un lien social qui vise à la reproduction du savoir. Notre thèse est celle que, dans la relation entre l'enfant et la langue, l'adulte a son rôle dans la promotion du bien-défini, dans la mesure où il choisit adopter un lien discursif qui favorise à la reproduction des connaissances et à la monosémie ; pourtant, le récit des enfants surpasse la reproduction des savoirs par l'usage singulier et créatif du langage. Nous avons mené une étude interdisciplinaire, qui permet la relation entre la Psychanalyse, L'acquisition du langage et de la Linguistique, afin de réfléchir, dans le domaine de L'éducation, sur le rôle de l'enseignant dans l'enseignement et l'apprentissage de la Langue Portugaise. De la psychanalyse, nous avons pris le concept de registre symbolique, la notion de sujet comme un effet du langage, la définition de *lalangue*, les opérations fondantes du sujet d'aliénation et de séparation et le concept de discours comme un lien social. De l'acquisition du langage, l'importance de rôle de l'adulte dans l'acquisition du langage par de jeunes enfants, les positions constitutives du dialogue de l'espécularité, de la réciprocité et de la complémentarité et l'acquisition des compétences narratives; de la Linguistique, la notion d'activité épilinguistique et les stratégies pour l'élaboration du sens dans le texte parlé. Les données analysées sont des transcriptions des interactions dialogiques, dans lesquelles la chercheuse a demandé à huit enfants de cinq ans de faire le rappel d'histoires illustrées. Malgré la prédominance du discours universitaire dans les données analysées, on peut observer que l'enfant peut exprimer son singularité à partir des choix linguistiques qu'elle fait lors de la production de son récit et par la définition du lieu qu'elle prend dans le texte.

Mots-clés: Symbolique. Acquisition du langage. Discours lacanniens. Activité épilinguistique. Récit oral des enfants.

## ABSTRACT

BARBOZA, A. C. C. **Children's oral narratives: from the assignment to creative solutions**. 2010. 283 f. Thesis (Ph.D.) - School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

This research aims to understand how the discursive positions assumed by adults can influence children's text production. More specifically, it seeks to identify and understand: a) how the discursive positions assumed by adults can facilitate or hinder a child's production; b) how a child shows signs of uniqueness within a social bond that is aimed at knowledge reproduction. Our thesis is that, in the child's relationship with language, the adult has a well-defined role, in that the adult chooses to adopt a discursive loop bond that favors the reproduction of knowledge and monosemy, yet the child narrative surpasses knowledge reproduction by using unique and creative language. We conducted an interdisciplinary study, which lists the areas of Psychoanalysis, Language Acquisition and Linguistics, in order to reflect, within the field of Education on the teacher's role in the teaching and learning of Portuguese. From Psychoanalysis, we adopt the concept of the symbolic register, the notion of the subject as an effect of language, the definition of *lalangue*, the founding operation of the subject of alienation and separation and the concept of discourse as a social bond. From Language Acquisition, the important role of the adult for language acquisition in young children, the constitutive positions of specular dialogue, reciprocity and complementarity, and the acquisition of narrative skills; from Linguistics, the notion of epilinguistic activity and the strategies for the elaboration of meaning in the spoken text. The data analyzed were collected from transcripts of dialogue interactions, in which the researcher has requested that eight children, aged five years old, performed the reading and retelling of stories from illustrations. Despite the predominance of the University Discourse in the data analyzed, one can see that children can express their individuality through the linguistic choices they make during the production of their narratives and also by defining their position concerning the text.

Keywords: Symbolic. Language acquisition. Lacanian discourse. Epilinguistic activity. Children's oral narrative.

## Lista de figuras

- Figura 1 – O esquema “L”
- Figura 2 – Ternário imaginário e ternário simbólico
- Figura 3 – O eixo do enunciado
- Figura 4 – O eixo da enunciação (grafo completo)
- Figura 5 – Vetores da notação de punção
- Figura 6 – Lúnulas o ser e o sentido
- Figura 7 – Os lugares no discurso
- Figura 8 – O giro dos termos
- Figura 9 – O Discurso do Mestre
- Figura 10 – O Discurso da Histórica
- Figura 11– O Discurso do Analista
- Figura 12 – O Discurso Universitário
- Figura 13 - O nó borromeano
- Figura 14 – Capas **Esconde-Esconde** e **Cabra-Cega**
- Figura 15 – Livro **Cabra –cega**: capa e folha de rosto
- Figura 16 - A briga (1)
- Figura 17 - A briga (2)
- Figura 18 - A briga (3)
- Figura 19 - A briga (4)
- Figura 20 – As almofadas (1)
- Figura 21 – As almofadas (2)
- Figura 22 – As almofadas (3)
- Figura 23 – As almofadas (4)
- Figura 24 – O susto (1)
- Figura 25 – O susto (2)
- Figura 26 – O susto (3)
- Figura 27 – O susto (4)
- Figura 28 – O susto (5)

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 - Possibilidades de retextualização

Tabela 2 - Ampliação das possibilidades de retextualização

Tabela 3 - Participante, data da intervenção e história recontada

Tabela 4 – Duração das interações

## Sumário

Introdução.....	3
PARTE I	
Capítulo 1 – Efeitos de simbolização: a criança e a linguagem.....	8
1.1. O simbólico e seu funcionamento.....	8
1.1.1. O inconsciente estruturado como uma linguagem.....	9
1.1.1.1. O signo linguístico e a noção de valor.....	9
1.1.1.2. Metáfora e metonímia: os dois aspectos fundamentais da linguagem.....	11
1.1.1.3. A instância da letra no inconsciente.....	13
1.1.2. A interdição do incesto e a metáfora paterna.....	17
1.1.3. Simbolização: a pré-história da escrita.....	21
1.2. A função do outro na formação do sujeito.....	23
1.2.1. Do ser ao sujeito.....	23
1.2.2. A castração materna e a dialética do desejo.....	25
1.3. O sujeito como efeito de linguagem.....	28
Capítulo 2 – A criança e a língua: a <i>lalangue</i> , o outro e a subjetividade.....	35
2.1. <i>Lalangue</i> : a satisfação pelo significante.....	35
2.2. A alienação e a separação: operações fundantes do sujeito.....	37
2.2.1. O papel do outro na aquisição da linguagem de acordo com o sociointeracionismo.....	41
2.2.2. Deslocamentos entre adulto e criança na interação dialógica.....	43
2.2.2.1. Especularidade.....	44
2.2.2.2. Complementaridade.....	48
2.2.2.3. Reciprocidade.....	52
2.3. Manifestações da subjetividade na escrita.....	57

Capítulo 3 – Discursos lacanianos: relações entre criança, adulto e conhecimento .....	63
3.1. O conceito do discurso em Psicanálise .....	64
3.1.1. Os lugares e os sinais gráficos .....	64
3.1.2. Os termos .....	65
3.1.3. Discurso corrente e discurso como laço social .....	66
3.2. Os quatro discursos lacanianos .....	68
3.2.1. O gozo e a repetição .....	69
3.2.2. O saber e a verdade .....	69
3.2.3. A produção dos quatro discursos .....	70
3.2.3.1. O Discurso do Mestre .....	71
3.2.3.2. O Discurso da Histérica .....	72
3.2.3.3. O Discurso do Analista .....	73
3.2.3.4. O Discurso Universitário .....	74
3.3. A noção de discurso em Psicanálise como instrumento analítico .....	75
3.3.1. A noção de laço social em teses e dissertações .....	75
3.3.1.1. O conceito de laço social aplicado nas pesquisas .....	77
3.3.1.2. Contribuições para a nossa reflexão .....	89
3.3.1.3. A noção de laço social em artigos científicos .....	91
4. Atividade epilinguística: constituição do sentido e singularidade .....	96
4.1. Atividade epilinguística .....	97
4.1.1. Dobras interdiscursivas e ajustamento de sentido .....	105
4.2. Carlos Franchi e o legado culioliano .....	107
4.3. Há “forma” para a atividade epilinguística? .....	113
4.3.1. A noção de atividade epilinguística proposta em Portos de Passagem .....	115
4.3.2. O epilinguístico do texto falado .....	118
4.4. Estratégias para elaboração do sentido no texto falado .....	120

Capítulo 5 – Aprender a narrar.....	128
5.1. A aquisição da narrativa.....	130
5.1.1. A produção de protonarrativas.....	131
5.1.2. O uso da técnica de narrativa primitiva .....	132
5.1.3. A criança no papel de narrador .....	135
5.2. A atividade de reconto de histórias.....	139
5.2.1. O reconto no ensino da Língua Portuguesa .....	139
5.2.2. Jogos de linguagem: o papel dos interlocutores na atividade de reconto .....	141
5.2.3. O reconto como uma estratégia de retextualização.....	143
5.3. A matriz de assujeitamento da pesquisadora .....	146
5.3.1. Referenciais teóricos em Psicolinguística.....	147
5.3.2. A proposta de pesquisa à época da coleta de dados.....	151
5.3.3. Formação e experiência docente.....	153
Considerações parciais .....	160

## PARTE II

1. Histórias ilustradas como objeto de reconto .....	166
1.1. O livro: “modo de usar” .....	166
1.2. As histórias recontadas .....	169
1.2.1. A briga .....	169
1.2.2. As almofadas.....	171
1.2.3. O susto .....	173
1.3. Procedimentos de coleta e organização dos dados .....	175
1.3.1. A coleta dos dados: o espaço, os participantes e intervenção realizada .....	175
1.3.2. Caracterização dos dados obtidos .....	178
1.3.2.1. Faixa etária e tempo de interação.....	179
1.3.2.2. Tempo das interações e quantidade de turnos conversacionais .....	180

1.4. Atributos dos enunciados.....	181
1.4.1. Os enunciados das crianças.....	181
1.4.1.1. Sobreposição à voz do adulto .....	182
1.4.1.2. Alongamentos, pausas e repetições autoiniciadas .....	183
1.4.1.3. Apoio à imagem.....	183
1.4.1.4. Incompreensões.....	184
1.4.1.5. Dramatização .....	186
1.4.1.6. Resposta afirmativa ou negativa não-verbal .....	187
1.4.1.8. Digressões.....	190
1.4.2. Os enunciados da pesquisadora .....	193
1.4.2.1. Predominância de perguntas e pontuações .....	193
1.4.2.2. Sobreposição à voz da criança .....	195
1.4.2.3. Apoio à ilustração para condução da narrativa infantil .....	196
1.4.2.4. Ênfase sobre o termo interrogado .....	196
1.4.2.5. Acompanhamento fático da narrativa infantil.....	197
1.4.2.7. Reformulações do próprio enunciado .....	197
2. As fronteiras do laço discursivo na produção narrativa infantil .....	204
2.1. Manejos para entrada no laço do Discurso Universitário .....	205
2.1.1. Gigi, a história está aqui! .....	206
2.1.1.1. Ó lá ó.....	207
2.1.1.2. Pam pa ram pa pam.....	208
2.1.1.3. Conta você .....	211
2.1.1.4. Não sei .....	214
2.1.1.5. Eu conto também .....	216
2.1.2. Fala, Nino! .....	218
2.1.3. Sistematização dos manejos realizados pela pesquisadora.....	224
2.2. Saídas criativas: a singularidade em narrativas infantis .....	227

Considerações finais..... 234

Referências ..... 243

Anexos

## Introdução

Esta investigação faz parte do conjunto de pesquisas coordenadas pelo projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) e coordenado pelos pesquisadores Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi e Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Este projeto tem a proposta de mostrar que a imobilidade da escrita consiste em uma falácia, pressupondo-se que: a) do ponto de vista de quem escreve, a realização de vários movimentos com relação a sua própria palavra é necessária para poder produzir um texto passível de interpretação pelo leitor; b) do ponto de vista de quem lê, um texto pode gerar movimentos, alterações, transmutações; c) do ponto de vista do processo por meio do qual se escreve, a análise das diversas versões de um texto mostra que as palavras movimentam-se com maior ou menor propriedade até que venham a se depositar na fixidez de uma versão considerada final.

As pesquisas que constituem o projeto *Movimentos do Escrito* são organizadas em cinco eixos temáticos, a saber: 1) O que foi lido no texto escrito: investigação a respeito dos modos por meio dos quais as palavras de terceiros são incorporadas por quem escreve; 2) A influência da escrita na posição subjetiva: investigação a respeito das alterações perceptíveis na posição escrita de quem escreve durante o seu percurso investigativo; 3) A alfabetização: Investigação a respeito dos modos por meio dos quais um sujeito paulatinamente se apropria da leitura e da escrita; 4) O percurso de quem escreve: investigação a respeito das transformações existentes entre as diversas versões de um mesmo texto; e 5) As parcerias para a escrita: investigações a respeito das influências exercidas pelo parceiro (professor, orientador, amigo etc.) no percurso de quem se propõe a escrever.<sup>1</sup>

Inserida no quinto eixo temático, esta tese tem o interesse de compreender de que forma as intervenções realizadas pelo adulto, em interações dialógicas, podem influenciar a produção textual infantil. Perseguimos o seguinte problema de pesquisa: como as posições discursivas assumidas pelo adulto influenciam a produção textual da criança? Mais especificamente, temos por objetivos identificar e compreender: a) como as posições

---

<sup>1</sup> Disponível em <<http://paje.fe.usp.br/~geppep/site.htm>>, acessado em 03 maio 2009. No site, é possível visualizar as fichas de descrição das pesquisas desenvolvidas em cada eixo temático.

discursivas assumidas pelo adulto podem favorecer ou obstaculizar a produção infantil; b) como a criança dá mostras de sua singularidade quando posta em um laço social que visa à reprodução do saber.

Nosso *corpus* é composto por vinte e duas narrativas orais produzidas por oito crianças entre 5;0 e 5;10 em situação dialógica com a pesquisadora. As narrativas foram motivadas a partir da leitura e reconto das histórias apenas ilustradas *O susto, a briga e As almofadas* (FURNARI, 2003). Os dados foram coletados uma das salas de aula da escola pública municipal onde estudavam as crianças, em sessões individuais. As interações foram gravadas em mídia digital (Mp3) e transcritas para análise.

Temos o interesse em realizar um estudo interdisciplinar, que relaciona as áreas de Psicanálise, Aquisição de Linguagem e Linguística, com a finalidade de refletir, na Educação, sobre o papel do professor nas relações de ensino e aprendizado da língua portuguesa. Da Psicanálise, adotamos o conceito de registro simbólico, a noção sujeito como efeito de linguagem, a definição de *lalangue*, as operações fundantes do sujeito de alienação e separação e a concepção de discurso como laço social; da Aquisição da Linguagem, a relevância do papel do adulto para a aquisição da língua pela criança pequena, as posições constitutivas do diálogo de specularidade, reciprocidade e complementaridade e a marcas linguísticas que assinalam a aquisição da habilidade de narrar; da Linguística, a noção de atividade epilinguística e as estratégias para elaboração de sentido no texto falado.

No intuito de compreender quais elementos influenciaram a tomada de posição da pesquisadora durante suas intervenções com as crianças e buscando encontrar pontos de convergência entre as situações analisadas e a prática pedagógica, apoiamos nossas análises no conceito psicanalítico de discurso como laço social.

Lacan (1992 [1969-1970]) define discurso como laço social, ou seja, o vínculo que o indivíduo faz na sociedade. Segundo Lacan, os laços sociais estruturam a relação entre os sujeitos e regulam as relações humanas por meio da linguagem. O psicanalista reconhece, em um primeiro momento de sua produção, quatro tipos de laço: o Discurso do Mestre, o Discurso da Universidade, o Discurso da Histórica e o Discurso do Analista (Cf. Capítulo 3).

Por meio de revisão bibliográfica de pesquisas da área da educação que empregaram este referencial teórico para suas análises, pudemos aproximar a situação de coleta de dados ao laço social estabelecido pelo Discurso Universitário. Entendemos o Discurso Universitário como uma relação na qual o agente, movido pela crença de tudo saber, realiza manejos que

visam à inserção do outro em uma determinada rede de saberes. Como consequência, a singularidade do outro é dificultada, visto que há uma tendência para a reprodução destes saberes.

Levantamos as seguintes hipóteses para esta pesquisa:

- 1) na relação da criança com a linguagem, o adulto tem seu papel de promotor bem delimitado, na medida em que opta pela adoção de um laço discursivo que favorece a reprodução do saber e a monossemia;
- 2) a narrativa infantil extrapola a reprodução do saber pelo uso singular e criativo da língua.

Este trabalho está organizado em duas partes. A primeira parte é essencialmente teórica e busca apresentar revisões teóricas em Psicanálise, Aquisição de Linguagem e Linguística que sustentam nossas reflexões. A segunda parte tem a proposta de apresentar a organização dos dados e sua discussão à luz deste referencial.

A primeira parte é organizada em cinco capítulos, os quais são descritos a seguir.

O primeiro capítulo, *Efeitos de simbolização: a criança e a linguagem*, trata dos primeiros estudos do psicanalista Jacques Lacan, os quais realizam um retorno à obra freudiana. São apresentados os registros que organizam a realidade humana, o simbólico, o imaginário e o real. Aprofundamos nossas reflexões a respeito da constituição do registro simbólico e do papel do outro para inserção da criança neste registro. Por fim, procuramos compreender como o sujeito psicanalítico é tomado por um efeito de linguagem graças a relação entre enunciado e enunciação.

O segundo, *A criança e a língua: a lalangue, o outro e a subjetividade*, retoma estudos mais recente de Jacques Lacan para tratar da noção de *lalangue* (LACAN, 2008 [972-1973]) e das operações fundantes do sujeito, a alienação e a separação (LACAN, 2008 [1964]). Apresentamos as considerações formuladas por Lemos (2001; 2002) acerca da relação entre o adulto, a criança e a língua nos processos constitutivos do diálogo e procuramos aproximar os conceitos psicanalíticos até então discutidos às posições que a criança pode assumir em relação ao outro e à língua, a saber: a especularidade, a complementaridade e a reciprocidade. Ao final, trazemos alguns estudos que discutem a presença da subjetividade na produção escrita de alunos de modo a termos elementos para identificar possíveis manifestações de singularidade nas narrativas analisadas.

O terceiro capítulo, *Discursos lacanianos: relações entre criança, adulto e conhecimento*, discute o conceito de discurso como laço social, como proposto pela

Psicanálise. Discorremos a respeito da produção dos quatro discursos proposta por Lacan (1992 [1969-1970]; 2008 [1972-1973]), citados anteriormente, e buscamos compreender as características de cada um desses laços. Em seguida, apresentamos uma revisão bibliográfica de pesquisas que empregaram esta noção de discurso como instrumento analítico e pontuamos de que maneira esta leituras contribuíram na compreensão de nosso objeto de análise.

O quarto capítulo, *Atividade epilingüística: constituição do sentido e singularidade*, apresenta a noção de atividade epilingüística, postulada por Antoine Culioli, como uma operação de linguagem não consciente. Observamos como esta noção ganhou espaço nos estudos linguísticos, no ensino da língua materna e na formação de professores por meio dos trabalhos de Carlos Franchi (1988; 1992). Refletimos a respeito do desdobramento da noção de atividade epilingüística proposta por Geraldi (1997), que traz elementos para pensarmos em uma materialidade linguística que dê conta desta atividade. Por fim, discorremos a respeito de estudos em linguística textual (KOCH, 2005) que buscam sistematizar eventos que, a nosso ver, abrem espaços possíveis para o epilingüístico.

O quinto capítulo, *Aprender a narrar*, discorre a respeito de estudos que investigam a aquisição da habilidade narrativa pela criança pequena (PERRONI, 1992; LEMOS; 2001). Procuramos compreender a atividade de reconto de histórias utilizada na coleta de dados como uma estratégia corrente na Educação Infantil, articulada por jogos de linguagem e promotora da atividade epilingüística. Também refletimos sobre a matriz de assujeitamento da pesquisadora, a qual orientou suas ações durante a coleta das narrativas infantis.

Encerramos a primeira parte, realizando algumas *Considerações parciais* que buscam refletir a respeito de como o aparato teórico selecionado nos ajuda a responder nossa pergunta e a cumprir os objetivos propostos por esta pesquisa.

A segunda parte é organizada em dois capítulos.

O primeiro capítulo, *Histórias ilustradas como objeto de reconto*, apresenta os procedimentos de coleta e organização dos dados e as histórias que motivaram sua coleta. Nele, iniciamos a análise de nosso *corpus*, procurando sistematizar as principais características presentes nos enunciados da criança e da pesquisadora.

O segundo capítulo, *As fronteiras do laço discursivo na produção narrativa infantil*, dá continuidade às nossas análises, por meio de estudos de caso. Nosso intuito é compreender as formas pelas quais a pesquisadora procura inserir as crianças no Discurso Universitário e

os momentos em que as crianças expressam sua singularidade por meio de suas produções narrativas, o que denominamos por saídas criativas.

Encerramos a segunda parte da tese, apresentando nossas *Considerações finais*, as quais buscam retomar o percurso desta pesquisa, a fim de verificar como foi respondida nossa indagação inicial.

Ao final, são apresentadas as referências bibliográficas das obras consultadas e os anexos que complementam este trabalho.

## **PARTE I**

## **Capítulo 1 – Efeitos de simbolização: a criança e a linguagem**

Este capítulo tem por objetivo abordar a noção psicanalítica de simbólico a fim de compreender como ela está em jogo na relação da criança com a linguagem. Durante esta exposição, procuraremos observar como a Psicanálise pode favorecer nosso entendimento sobre os dados em análise, a saber: intervenções dialogadas entre adulto e crianças pequenas motivadas pelo reconto de histórias ilustradas.

Organizamos a exposição em três partes. A primeira parte busca expor a noção de simbólico para a Psicanálise lacaniana, observando sua importância na aquisição da linguagem. A segunda trata do papel do outro na relação da criança com a linguagem. A terceira, por sua vez, visa a compreender como o sujeito do desejo inconsciente dá-se a ver pela linguagem, na relação entre enunciado e enunciação.

### **1.1. O simbólico e seu funcionamento**

Esta primeira parte do capítulo tem a proposta de apresentar a noção de simbólico e desenvolver sua relação com a linguagem tal qual proposto pelo psicanalista Jacques Lacan. Ao final desta seção, procuramos observar como o processo de simbolização relaciona com a aquisição da linguagem e como ele nos ajuda a compreender os dados desta pesquisa.

Em conferência proferida na Sociedade Francesa de Psicanálise em de 08 de julho de 1953, Lacan postulou que os registros da realidade humana são o real, o imaginário e o simbólico. Neste momento de sua elaboração, o real é definido como aquilo que escapa durante a experiência analítica com os pacientes, estando para além da possibilidade de captação por meio do imaginário e do simbólico.

O imaginário é um registro da ordem do sensível, que ocorre dentro de uma relação dual, intersubjetiva, na qual a projeção imaginária realizada sobre o outro possibilita uma relação de identificação. Segundo Lacan, o imaginário não se confunde com o campo do analisável, pois, para que um fenômeno seja analisável, é preciso que ele represente outra

coisa que não ele mesmo. Em outras palavras, para que um fenômeno seja analisável é preciso que ele esteja no registro do simbólico.

O registro do simbólico relaciona-se a fenômenos que adquirem valor socializado, servindo de referência para determinado comportamento coletivo. A simbolização, ou seja, a passagem do registro imaginário, dual e natural para o registro simbólico, valorativo e cultural implica na necessidade da mediação como um terceiro elemento que distancia a relação entre sujeito e objeto. Neste sentido, a representação mediada pela linguagem seria uma das formas de adentramos ao campo do analisável (LACAN, 2010 [08/07/1953]).

Para fundamentar a noção de simbólico, Lacan apoiou-se nas teorias estruturalistas, mais especificamente: a) na definição de valor linguístico elaborada por Fernand Saussure e os conceitos de metáfora e metonímia desenvolvidos por Roman Jakobson; b) na tese da proibição do incesto desenvolvida por Claude Lévi-Strauss. A seguir, propomos percorrer estes passos de modo a explicitar os elementos que circunscrevem a compreensão do simbólico, bem como assinalar a importância da linguagem neste registro.

### **1.1.1. O inconsciente estruturado como uma linguagem**

Esta seção tem o objetivo de compreender como a linguística estruturalista ofereceu a Jacques Lacan instrumentos para a elaboração das teorias psicanalíticas, que ficaram conhecidas como seu “retorno a Freud”. Inicialmente, discorreremos a respeito do conceito de signo linguístico postulado por Ferdinand de Saussure e das noções metáfora e metonímia como aspectos que organizam a linguagem, tal qual formulado por Roman Jakobson. Em seguida, apresentaremos os desdobramentos destes fundamentos linguísticos para a Psicanálise, segundo proposto por Jacques Lacan, em 1945, no artigo *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*.

#### **1.1.1.1. O signo linguístico e a noção de valor**

Os estudos comparativos dos diferentes fatos da linguagem manifestados nas línguas indo-europeias possibilitaram a Ferdinand de Saussure uma intuição total da linguagem

enquanto teoria e objeto e, a partir disso, a formulação do princípio fundamental de dualidade opositiva da linguagem. Com a proposta de compreender quais são as noções da linguagem e por qual tipo de relação elas se articulam, Saussure trouxe as questões estruturalistas aos estudos da linguagem (BENVENISTE, 1976).

Em **Curso de linguística geral**<sup>2</sup>, Saussure observa que o princípio de dualidade opositiva da linguagem está presente nas distinções entre articulação e acústica, som e sentido, indivíduo e sociedade, língua e fala, forma e conteúdo, paradigmático e sintagmático, identidade e oposição, sincrônico e diacrônico. De acordo com esse princípio, os termos opostos não possuem valor em si mesmo: eles só adquirem seu valor quando confrontamos um com o outro. Em conformidade ao princípio de dualidade opositiva, Saussure define o signo linguístico como uma entidade psíquica de duas faces: de um lado, o conceito (significado) e de outro, a imagem acústica (significante). Suas características primordiais são arbitrariedade e linearidade.

A arbitrariedade diz respeito ao laço que une significado a um significante. Diferentemente do símbolo, no qual “existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado” – por exemplo, a balança estar associada à justiça –, o significante é imotivado, ou seja, ele não possui nenhum laço natural que o vincule com a realidade expressa em seu conceito (SAUSSURE, 1973 [1915], p. 82). Apesar de as onomatopéias e algumas exclamações serem exemplos de significantes motivados pelo significado, Saussure argumenta que estes fatos da língua são secundários e de origem simbólica contestável.

A linearidade trata da representação do significante em uma cadeia linear. Esse aspecto é fundamental para compreensão das relações sintagmáticas e associativas da língua. O sintagma consiste na combinação de duas ou mais unidades consecutivas (elementos presentes), onde cada uma adquire valor por se oporem aos demais elementos da cadeia. As relações associativas ou paradigmáticas têm sede no cérebro e abrangem a possibilidade de agrupar palavras por traços comuns em uma série mnemônica virtual (elementos ausentes).

Para explicar a noção de valor linguístico, Saussure explica que o signo linguístico funciona como uma peça de um jogo de xadrez: caso a peça cavalo seja tomada fora do jogo, ela nada representa. No jogo, ela só é reconhecida se estiver realizando sua função em relação às demais peças do tabuleiro. Caso essa peça seja subtraída do conjunto, podemos

---

<sup>2</sup> Obra póstuma publicada em 1915, a partir de anotações de alunos.

eleger outro objeto que exerça sua função (mesmo que em nada se assemelhe ao cavalo) caso os participantes atribuam a essa nova peça o valor que tinha o cavalo.

No caso da língua, as unidades ganham valor quando combinadas às demais, ou seja, o significado é dado a um significante que esteja relacionado a outros significantes em uma cadeia linear. Nesta cadeia, o significado é dado pelas relações oposição entre os significantes que a compõem (relações sintagmáticas) e a possibilidade de permutar-se um significante por outro (relações associativas ou paradigmáticas).

Ao eleger o signo como unidade da língua, Saussure definiu a língua como um sistema semiótico, o que possibilitou a aproximação dos estudos linguísticos a outras áreas de conhecimento que também tomam as relações sociais como semiológicas, como no caso da Psicanálise.

Roman Jakobson também partiu dos pressupostos Saussurianos para desenvolver seus estudos acerca da linguagem e da poética. Da obra de Jakobson interessa-nos o estudo feito acerca da metáfora e da metonímia como aspectos fundamentais que organizam a linguagem, pelo fato de este trabalho ter tido grande influência na teoria lacaniana. A seguir, apresentamos alguns dos pontos principais discutidos por Jakobson neste trabalho.

#### **1.1.1.2. Metáfora e metonímia: os dois aspectos fundamentais da linguagem**

Em 1954, Roman Jakobson escreveu o artigo *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia* com o objetivo de compreender quais aspectos da linguagem são prejudicados em diferentes tipos de afasias. Segundo o autor, para compreender-se as diferentes rupturas nas comunicações, é preciso, primeiramente, compreender a natureza e a estrutura dos modos de comunicação em prejuízo no falante. Jakobson também considerava que este tipo de investigação podia abrir novas perspectivas para os linguístas no que se refere às leis gerais da linguagem.

Neste estudo, destacamos exposição que o autor faz acerca do duplo caráter constitutivo da linguagem, ou seja, as tarefas de combinação e de seleção/substituição de unidades linguísticas. A combinação associa-se à figura da metonímia enquanto que a seleção/substituição associa-se à figura da metáfora.

A combinação trata do arranjo do signo linguístico que, ao mesmo tempo em que é composto por unidades menores, também compõe unidades mais complexas, por exemplo: os fonemas compõem as palavras e a combinação destas produz as frases. Segundo Jakobson (1970 [1954], p. 39) “qualquer unidade linguística serve, ao mesmo tempo, de contexto para unidades mais simples e/ou encontra seu próprio contexto em uma unidade linguística mais complexa”. Neste arranjo, a relação é estabelecida entre termos presentes em uma mesma série, considerando-se o código da língua.

A seleção deve ser feita a partir de repertório lexical em comum entre os participantes de um ato de fala. Esta operação implica na possibilidade de substituição de um termo pelo outro, observando a existência de traços equivalentes e distintivos entre os termos permutados. A seleção/substituição instaura uma relação de ausência, na qual os termos em jogo na troca fazem parte de uma série mnemônica virtual, considerando-se o contexto comunicativo.

Posto isto, é possível compreender a metonímia como uma relação de combinação que consiste na colocação de um signo no lugar apropriado do sintagma e a metáfora como uma relação de seleção, tratando-se da possibilidade de substituição de um elemento por outro no mesmo paradigma.

Além de influenciar a elaboração da noção de simbólico, as proposições de Jakobson repercutiram nos estudos acerca da aquisição de linguagem. Lemos (2002), a partir de uma releitura de Jakobson e de Saussure, trata dos processos metafóricos e metonímicos como instrumento para a compreensão do estado nascente da fala da criança e seus movimentos de mudança<sup>3</sup>. O processo metafórico é definido pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro e o processo metonímico pela combinação ou contiguidade na relação de um termo a outro.

Um exemplo de processo metonímico é apresentado por Lemos (2002, p. 52) no seguinte trecho:

(M entrega para a mãe uma revista tipo Veja)  
M. ó nenê/o auau  
Mãe: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça ta **tomando banho**.  
M. **ava? eva?**

---

<sup>3</sup> Neste artigo, a autora retoma e discute suas próprias teses acerca da aquisição de linguagem. Neste caso, Lemos (2002) refere-se ao seu trabalho *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio*, publicado em 1992 na revista **Substratum**.

Mãe: É. Tá **lavando** o cabelo.  
(Mariana 1;2.15)

Lemos observa que a fala da criança “ava? eva?” (referente a “**lavando**”, conforme interpreta a mãe na sequência) traz marcas de formação metonímica, uma vez que é motivada pela expressão “tomando banho”, proferida pela mãe no enunciado anterior.

O processo metafórico, em sua complexidade, abarca as relações entre a cadeia manifesta e as cadeias latentes, o que possibilita um terceiro movimento em torno da ressignificação dos termos quando associados em sua estrutura. Um exemplo de relação metafórica é fornecido por Lemos (2002, p, 52-3) no seguinte trecho:

(Quando M. faz muito barulho, a mãe a repreende dizendo que ela vai acordar a vizinha, Flavia, que está dormindo. Durante este episódio, C. brinca com uma bola.)  
Mãe. Esta bola faz muito **barulho**.  
M. A Flávia é **nananda**.  
Mãe. É, a Flávia **está nanando** e você fica fazendo barulho.  
(Mariana 1;9.15)

Neste exemplo, a autora observa que a relação entre os termos manifestos: “barulho”, expresso no enunciado da mãe e “é nananda”, na resposta da criança. Entre estes dois enunciados, há o vestígio de um conteúdo latente (algo do tipo: o barulho incomoda, pode acordar quem dorme), sinalizado pela resposta de Mariana. Segundo Lemos, esse terceiro elemento revela o processo metafórico, que surge como uma *ressignificação* dos termos manifestos diante de sua associação.

Na próxima seção, procuraremos examinar como Lacan apropria-se das noções de signo e valor linguístico postuladas por Saussure e dos conceitos de metáfora e metonímia estruturados por Jakobson para desenvolver suas considerações acerca da organização do inconsciente.

### 1.1.1.3. A instância da letra no inconsciente

Esta seção tem a proposta de apresentar as principais discussões realizadas em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, artigo originalmente publicado em

1957, com o principal objetivo de observar como o psicanalista Jacques Lacan fez uso das teorias linguísticas, mais especificamente daquelas propostas de Saussure e Jakobson, para fundamentar sua tese segundo a qual o inconsciente é estruturado como uma linguagem.

Neste artigo, Lacan registra seu descontentamento diante do trabalho de seus pares psicanalistas no fim da década de 50. Em sua opinião, uma inflação do imaginário tinha feito com que os seus colegas tivessem submetido a Psicanálise a uma degradação. Assim, ele iniciou uma espécie de cruzada para dar às formulações freudianas uma redação mais precisa e rigorosa e, para tanto, aproximou-se dos estudos linguísticos.

Lacan postula que, para-além da fala, a experiência analítica descobre no inconsciente toda a estrutura da linguagem pela razão de a linguagem, como estrutura, preexistir à entrada do sujeito na cultura. Para o autor, cada sujeito já tem seu lugar inscrito na sociedade pela linguagem desde seu nascimento. Esta inscrição é marcada na cultura, no momento da escolha de seu nome próprio feita por seus pais.

Neste artigo, Lacan dá o mérito à linguística de tomar a linguagem como objeto científico e assinala a importância dos estudos de Ferdinand de Saussure, principalmente no que se refere à formulação do algoritmo que designa o signo linguístico. Retomando os trabalhos de Saussure, Lacan inverte a escrita do algoritmo originalmente proposto pelo linguista, sobrepondo o significante ao significado:  $S/s$ .

Nesta proposição, a barra denota que significante e significado dizem respeito a duas ordens distintas e separadas. A partir deste algoritmo, é possível realizar um estudo sobre as ligações próprias do significante e a função destas ligações na origem do significado.

O significante linguístico é duplamente articulado, isto é, ele composto por elementos menores (fonemas) ao mesmo tempo em que compõe estruturas maiores segundo as leis que organizam a língua. Em Psicanálise, denominam-se letras as estruturas menores que essencialmente são localizadas no significante. O significante psicanalítico organiza-se em estruturas maiores, chamadas cadeias de significantes, que também são compostas segundo leis de uma ordem fechada (LACAN, 1998 [1957]).

A significação é obtida a partir das correlações entre significantes que favorecem a antecipação do sentido. De acordo com Lacan (1998 [1957], p. 506) “é na cadeia de significantes que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse mesmo movimento.” Isso retoma as considerações já feitas anteriormente (item 1.1.) acerca do valor do signo linguístico: apesar de o significante

não se remeter a um significado de maneira direta, o sentido pode ser depreendido da relação entre os significantes em uma frase.

Lacan postula que há um deslizamento incessante entre significante e significado e o sentido só é obtido pela definição de ponto de corte que delimitam a cadeia de significantes. Em outras palavras, um enunciado só adquire um sentido quando chegamos ao seu final (o ponto de basta), uma vez que os significantes relacionam-se uns com os outros para fixar uma determinada significação. Adiante, retomaremos a importância da pontuação ou ponto de basta para a constituição do sentido na relação entre enunciado e enunciação.

O sujeito busca no campo do Outro os significantes para a construção de seus enunciados, o que denota sua alienação. Ele só passa ao patamar do sentido quando todos os significantes operados estiverem presentes em si, ou seja, o sujeito é capaz de servir-se dos significantes que estão no campo do Outro para dizer algo que lhe seja próprio, o que aponta para uma relação de separação. Na medida em que o sujeito mobiliza uma língua que é comum aos demais, pode servir-se dela “para expressar *algo completamente diferente* do que ela diz” (LACAN, 1998 [1957], p. 508), o que ocorre no uso de figuras de estilo como a metonímia e a metáfora.

Diante disso, podemos dizer que os três registros do inconsciente podem ser lidos a partir de sua relação com o sentido: o imaginário relaciona-se com a tentativa de dar um sentido único, alienado ao campo do Outro; o simbólico, com as possibilidades que se abrem no sentido múltiplo, graças à possibilidade de servir-se dos significantes partilhados para a produção de algo que seja singular ao sujeito; e o real, para o não sentido, o que abre espaço para as manifestações do inconsciente.

Neste artigo, Lacan também reconhece a relevância dos trabalhos de Roman Jakobson sobre a comunicação humana e apoia-se nas considerações do linguísta (cf. item 1.1.2) para desdobrar os usos da metáfora e da metonímia em Psicanálise.

A metonímia é uma figura de estilo que associa a noção do todo no momento em que nos referimos a apenas uma parte do todo. Por exemplo, a expressão “trinta velas” oculta à ligação direta ao referente “barco”, retomando-o apenas em um sentido figurado, o metonímico. Lacan observa, neste exemplo, que a conexão entre navio e vela é metonímica, pois se apoia nos vínculos de sentido criados entre palavras.

A outra figura de estilo empregada pelo psicanalista é a metáfora. Esta figura constitui-se pela existência de qualquer conjunção entre dois significantes, o que possibilitaria

o câmbio entre eles em uma cadeia, ao mesmo tempo em que as imagens significadas por eles produzem máxima disparidade. Segundo Lacan (1998 [1957], p. 510), a metáfora “brota entre dois significantes dos quais um substitui o outro, assumindo seu lugar na cadeia significante, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia.”

Entre os exemplos citados por Lacan sobre o uso da metáfora, destacamos o caso do nome próprio que tem a função de ser o significante de um homem, ou no caso dos sobrenomes ou nomes de família, que possuem a função de reproduzir a trajetória da metáfora paterna no inconsciente. A próxima seção tem a proposta de percorrer os caminhos de constituição da metáfora paterna na teoria psicanalítica.

Apoiando-se nas proposições freudianas acerca da interpretação dos sonhos e nos referenciais linguísticos de Saussure e Jakobson, Lacan postula que os argumentos do inconsciente são definidos pelo algoritmo  $S/s$ . Os desdobramentos deste algoritmo permitem afirmar que a relação dos elementos em uma cadeia significante horizontal é atravessada verticalmente pelas estruturas fundamentais da metáfora e da metonímia, que incidem em efeitos no significado.

A estrutura metonímica indica que, entre as conexões dos significantes de uma cadeia, há uma elisão na qual o significante instala a falta do ser em relação ao objeto. A significação é espaço para a veiculação dessa falta e, por investir-se do desejo que sustenta a falta, sofre resistência.

A estrutura metafórica indica que a substituição de um significante por outro produz um efeito de significação. Essa estrutura transpõe a resistência e favorece a emergência da significação. É na passagem do significante para o significado que encontramos, de maneira provisória, o lugar do sujeito.

Para refletir acerca da função do sujeito, Lacan faz uso da máxima cartesiana: “*cogito ergo sum*’ *ubi cogito, ibi sum*”, traduzido por “‘penso, logo existo’ onde penso, existo”. Esta proposição limita o sujeito a estar presente somente enquanto pensa, isto é, se penso, estou em meu pensamento. Diante disso, Lacan propõe a seguinte questão: o lugar ocupado pelo sujeito do significante e o lugar ocupado pelo sujeito do significado são convergentes ou divergentes? Nas palavras de Lacan (1998 [1957], p. 20): “quando falo de mim, sou idêntico àquele de quem falo?”

Diante desta questão, Lacan elabora uma outra proposição para a definição da função de sujeito na teoria psicanalítica: “penso onde não sou, logo sou onde não penso. (...) O que cumpre dizer é: eu não sou lá onde sou joguete de meu pensamento; penso naquilo que sou lá onde não penso pensar.” (LACAN, 1998, p. 521) Este excerto nos abre a possibilidade de vislumbrarmos o sujeito em um lugar onde o consciente e inconsciente transitam, no pré-consciente, sendo possível tanger o que torna cada sujeito singular a partir de sua relação com o simbólico.

A linguagem é um dos meios pelos quais o simbólico é estabelecido na relação intersubjetiva e, por isso, ela pode nos fornecer elementos para observarmos a vazão da singularidade subjetiva a partir do dizer. Na segunda parte deste capítulo, trataremos com maior detalhamento do enunciado como o lugar ocupado pelo sujeito do significante e a enunciação, como o lugar ocupado pelo sujeito do significado.

Até este momento, foi possível observar a contribuição linguística para a fundamentação da teoria psicanalítica, mais especificamente da elaboração do registro do simbólico como aquele que mantém a distância da relação dual entre o sujeito e o outro e, por isto, é o registro que possibilita a análise das questões do inconsciente.

Também foi afirmado que linguagem agrega-se ao registro simbólico por estabelecer o distanciamento entre o sujeito e o significado por meio da instância do significante. Apesar de não possuir relação direta com a realidade, o significante organiza-se em cadeias passíveis de significação. Estas cadeias compõem enunciados permeados por relações metafóricas e metonímicas, através das quais emerge o sujeito da linguagem.

Na próxima seção, prosseguiremos com a discussão dos fundamentos teóricos que possibilitaram a formulação do registro simbólico na teoria lacaniana, mais especificamente da teoria da proibição do incesto postulada por Claude Lévi-Strauss.

### **1.1.2. A interdição do incesto e a metáfora paterna**

Esta seção trata da interdição do incesto como um aspecto que pontua a transição do homem da natureza para a cultura e sua importância para a formulação do conceito

psicanalítico de metáfora paterna como um elemento simbólico que marca o distanciamento entre o eu e o outro.

Em **As estruturas elementares o parentesco**, obra publicada originalmente em 1949, Claude Lévi-Strauss tem o objetivo de demonstrar que a proibição do incesto é um fenômeno cultural de caráter semiótico e, como tal, organiza-se a partir de um sistema de regras. Neste trabalho, o autor procurou explicar que a cultura não se justapõe ou sobrepõe à vida, mas a utiliza a fim de transformá-la visando à síntese de uma nova ordem que considera que a transição entre natureza e cultura dá-se na forma de uma passagem contínua, um processo sem rupturas.

A observação de estudos acerca comunidades de animais (insetos e macacos) traz indícios para a distinção entre processo natural e processo cultural, sendo aquele caracterizado em oposição ao segundo pela ausência de regras. Apesar de nenhuma análise permitir a apreensão do ponto em que se dá a passagem entre os fatos da natureza e os fatos da cultura, é possível afirmar que há uma articulação entre eles e que “em toda parte onde se manifesta uma regra podemos ter certeza de estar numa etapa da cultura.” (LÉVI-STRAUSS, 2008 [1949], p.47).

O estudo das formas de realização da interdição do incesto em diferentes sociedades possibilitou a identificação dessa proibição como integrante de um complexo conjunto de crenças, costumes, estipulações e instituições, o que dá a esta regra dois atributos contraditórios: a) constituir-se como uma regra única entre todas as regras sociais; b) ser universal, ou seja, a proibição do incesto é um elemento presente em qualquer grupo social. De acordo com Lévi-Strauss (2008 [1949], p. 49), “poucas prescrições sociais preservaram, com igual extensão, em nossa sociedade, a auréola de terror respeitoso que se liga às coisas sagradas”.

O autor defende que a origem da proibição do incesto está mais relacionada a fatores de ordem cultural, do que de ordem biológica. Lévi-Strauss explica que essa restrição é bem mais antiga do que a teoria que a aproxima de mecanismos naturais de proteção da espécie humana contra os efeitos colaterais dos casamentos consanguíneos, oriunda do século XVI. O antropólogo também reforça que a interdição do incesto não seria o bastante para erradicar problemas genéticos decorrentes da geração de filhos entre parentes próximos, o que é frequente em comunidades arcaicas com população bastante reduzida.

Outra justificativa que valida a interdição do incesto como um fenômeno cultural está na interpretação que a Psicanálise faz das relações incestuosas, ou seja, o incesto é um fenômeno universal e o fato de existir sua proibição decorre justamente pelo risco de isto vir a ocorrer. Diante disso, o autor questiona: o que leva a sociedade considerar o incesto como um fato que traz prejuízo a sua ordem? E ainda: quais razões justificam o fato de todas as sociedades, em todas as épocas, regulamentarem a relação entre os sexos?

Para Lévi-Strauss (2008 [1949], p. 63), a proibição do incesto constitui um passo fundamental pelo qual cada homem faz sua passagem da natureza à cultura: “Antes dela, a cultura ainda não está dada. Com ela, a natureza deixa de existir, no homem, como um reino soberano.” Nesta passagem, forma-se um novo tipo de estrutura, mais complexa, que busca integrar as estruturas mais simples da vida psíquica com as da vida animal, constituindo-se o advento de uma nova ordem.

O estudo realizado por Lévi-Strauss influenciou a formulação da noção de simbólico postulada por Lacan e teve forte influência nas ciências humanas. Observamos que Lemos (2002), ao referir-se sobre as questões pertinentes ao campo da aquisição de linguagem, assinala que a passagem de sujeito humano a sujeito do conhecimento implica em um processo histórico-cultural de transformação. A autora ainda afirma que essa passagem do natural para o cultural ocorre por meio da transmissão da ordem cultural ancorada no adulto, que faz a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e na linguagem (instrumento de natureza conceitual).

A passagem da natureza à cultura é um fator essencial para a entrada do sujeito no registro simbólico e, logo, na linguagem. Como vimos, Lévi-Strauss explica que isto ocorreria pela interdição de um desejo natural (o incesto) estabelecida por uma lei que vigora em diferentes organizações humanas. Desta tese, decorrem os fundamentos psicanalíticos acerca da metáfora paterna.

No seminário realizado entre os anos 1957-1958, momento em que o autor tematiza as formações do desejo inconsciente, Jacques Lacan dedica especial atenção aos estudos freudianos acerca do complexo de Édipo e, nesta seção, trataremos mais especificamente das considerações que o psicanalista faz acerca da metáfora paterna neste seminário.

Segundo Lacan, a metáfora paterna concerne à função do pai e seu lugar está no centro da questão do Édipo. O complexo de Édipo revelado pelo inconsciente traz à tona a importância da amnésia infantil que incide sobre o recalque dos desejos da criança pela mãe.

Freud transforma o complexo de Édipo como algo universal e essencial na normalização do sujeito.

O princípio do complexo de Édipo é fundamentado no fato de o pai interditar a mãe por meio de sua presença e pelos seus efeitos no inconsciente. Isso o liga à lei primordial de proibição do incesto. Segundo a leitura que Lacan faz do complexo de Édipo, trata-se de uma estrutura que se desenrola em três tempos que relacionam o pai como a lei (interdição), a mãe como objeto de desejo e a criança como o ser desejante.

No primeiro tempo do Édipo, a criança passa por uma castração imaginária, pois a mãe, seu objeto de desejo, lhe é proibida pelo pai. No segundo tempo, a criança passa pela frustração, pois percebe que a mãe prefere o pai, que passa a ser reconhecido como detentor do direito sobre a mãe. No terceiro tempo, a criança percebe sua privação em relação ao pai, pois reconhece que o pai é detentor do objeto de desejo da mãe, ou seja, o falo. Este é o momento da saída normatizadora do Édipo, no qual o pai é reconhecido como ideal do eu e a criança passa a preferi-lo à mãe, de modo a estabelecer com ele uma identificação. Nos três tempos do Édipo, podemos observar a passagem nos registros do imaginário, presente na castração, do real, expresso pelo indizível inerente ao sentimento de frustração e do simbólico, no reconhecimento de que o pai regula a relação da criança com seu desejo.

Ao final do complexo de Édipo, o pai torna-se substituto do significante materno na relação com a criança. Neste sentido, Lacan define o pai como uma metáfora, ou seja, um significante que surge no lugar de outro significante.

A metáfora paterna é construída no momento em que o pai imaginário, representado pela função paterna, é substituído pelo pai simbólico, ou seja, aquele que sustenta a lei da interdição do incesto junto à criança. Compreender a função do pai simbólico como detentor do desejo do outro, o ser materno, faz com que a criança busque identificar-se a este significante, o Nome-do-Pai, que detém lei que rege o outro.

Nesta passagem, é possível perceber como a interdição do incesto, defendida por Lévi-Strauss, pontua a instauração da figura paterna como lei simbólica. O reconhecimento desta lei marca a entrada da criança na ordem simbólica e, conseqüentemente, na cultura.

Esta primeira parte do capítulo teve o objetivo de percorrer a constituição do registro simbólico a partir dos pressupostos teóricos que orientaram sua elaboração: os estudos linguísticos de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson e as pesquisas realizadas pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss.

Na próxima seção, procuraremos compreender a noção de simbolização a partir de Pommier (1993) e discutiremos a respeito de como este processo vincula-se com a aquisição de linguagem, mais especificamente com o aprendizado da escrita.

### **1.1.3. Simbolização: a pré-história da escrita**

Gérard Pommier (1993), em sua obra **Naissance et renaissance de l'écriture**, reflete a respeito da difícil tarefa do sujeito em representar-se por meio da palavra, o que vai mais além do que a utilização da linguagem como instrumento de comunicação. Para o autor, a criança aprende a escrever quando sua aprendizagem individual da escrita segue o mesmo percurso da descoberta histórica da escrita pela humanidade e, desta forma, uma “longa história da escrita” ocorre antes da criança dominar o alfabeto e seu sistema de representação.

Em Pommier, depreendemos que a simbolização consiste no esvaziamento da carga imaginária de um signo e sua elevação à categoria de símbolo, que pode ser organizado por um sistema combinatório. Segundo o autor, esse processo é refeito por cada ser humano durante a aquisição da escrita.

Pommier exemplifica o processo de simbolização na primeira parte de sua obra, quando trata do caso das sociedades monoteístas da antiguidade, que passaram por um processo de representação da escrita, primeiramente por imagens, como os hieróglifos egípcios e os ideogramas chineses. Neste momento, a relação do homem com a escrita era imaginária, ou seja, os pictogramas representavam de maneira unívoca os objetos da realidade. À medida que os pictogramas esvaziaram-se de sentido, foram elevados à categoria de letra e, desta forma, a relação do homem com a imagem passa a ser simbólica, os alfabetos são constituídos e a escrita é organizada por uma relação combinatória destes elementos.

Ao produzirmos enunciados visando à compreensão de um interlocutor, mobilizamos uma gramática implícita. Esta gramaticalidade, entendida aqui como a produção de enunciados coerentes e coesos, consiste em uma difícil operação que passa primeiramente pela fala e, em seguida, é evocada pela escrita por meio da figuração, ou seja, a representação de um ausente. Apesar de nossa pesquisa não se aprofundar a compreensão do registro do código pelo sujeito, é importante pontuarmos que, para Pommier (1993), a construção da

gramaticalidade na escrita é uma operação psíquica ainda mais complexa, que abrange o recalçamento, tal qual descrito por Freud<sup>4</sup>.

O conceito de simbolização é fundamental para este trabalho, uma vez que, na prática do reconto, a criança precisa realizar esse processo para fazer a leitura das imagens. Ao ver e discriminar as ilustrações do livro, o mais provável é que a criança esteja no campo do imaginário. Como vimos, o imaginário deve ser entendido a partir da identificação da imagem. Na relação intersubjetiva entre adulto e criança, a introdução das ilustrações do livro de histórias mobiliza a projeção de algo que será transformado pela criança de desconhecido para conhecido, no momento em que ocorre o seu reconhecimento de maneira sensorial (visão).

Quando a criança nomeia as ilustrações, interpretando-as, ela transita para o simbólico. Segundo Chemama (1995, p. 199), o simbólico é uma função “complexa e latente que envolve toda a atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem, e mais especialmente, à do significante.” A ordem simbólica é reconhecida como princípio “que organiza, de forma subjacente, as formas predominantes do imaginário” em um jogo de significantes. Assim, no momento em que a criança nomeia objetos e personagens de uma sequência narrativa ilustrada, ela coloca os elementos representados pela palavra dentro de uma cadeia de significantes que os organiza.

Ao realizar a atividade de reconto, a criança ancora os personagens a uma narrativa. Compreendemos isto como a ancoragem do símbolo ao funcionamento simbólico, o que sinaliza a prática de textualização desta narrativa que está sendo construída pela criança em parceria com o adulto.

Nesta primeira parte, vimos como noção de simbólico implica na entrada do sujeito na linguagem e também vimos como o processo de simbolização está relacionado com a aquisição a linguagem, mesmo antes de sua formalização por meio do registro escrito em uma determinada língua.

A segunda parte deste capítulo tem a proposta de expor como se dá a relação entre o sujeito e o outro, à luz da Psicanálise lacaniana, e observar como o papel do outro,

---

<sup>4</sup> Cf. Freud (1976 [1915-1916]). O recalçamento é o destino dos representantes da pulsão e seu objetivo é evitar o desprazer. Por exemplo, uma experiência traumática pode ser impressa no inconsciente. Quando o sujeito consegue significá-la por meio da linguagem, ela surge ao consciente de maneira distorcida, de modo a driblar a censura do pré-consciente (o superego). Essa alteração do trauma que permite sua passagem do inconsciente ao consciente é o recalçamento. No caso de Pommier (1993), trata-se do recalçamento da singularidade do corpo, diante da figuração mobilizada pela palavra.

representado pelo adulto – a mãe, o professor, etc. - ganha relevância na formação da subjetividade.

## **1.2. A função do outro na formação do sujeito**

Esta segunda parte do capítulo é organizada em duas partes. A primeira trata da fundação do sujeito a partir de sua relação com o outro, o que é disposto pela passagem de uma relação dual e imaginária para uma relação simbólica, mediada pela linguagem. A segunda trata do importante papel que o outro possui na inserção do sujeito no registro simbólico por meio de uma dialética que envolve a falta e o desejo inerente a todo sujeito psicanalítico.

### **1.2.1. Do ser ao sujeito**

Em Psicanálise, o simbólico está atrelado à questão da linguagem e diz respeito ao processo de constituição do sujeito. Lacan, em seu segundo seminário proferido entre os anos 1954-1955, mais especificamente no trabalho intitulado *Introdução do grande Outro*, elabora o esquema da matriz simbólica. Neste esquema, o eu (*moi*) precipita-se como sujeito (*je*) por meio da dialética com o outro e da linguagem.

Esta matriz ficou conhecida como “esquema L” e ela foi retomada por Lacan em 1956, no seu escrito intitulado *O seminário sobre “A carta roubada”*. A exposição, a seguir, foi redigida a partir desses dois documentos e da conferência *O estádio do espelho como formador da função do eu: tal como nos é revelada na experiência psicanalítica* proferida por Lacan em 1949.

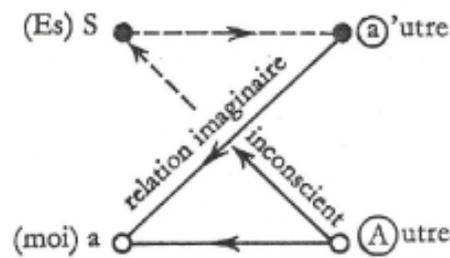


Figura 1 – O esquema “L”

Neste esquema, *S* representa o sujeito analítico, parcial. O ser observa-se em *a'* (o pequeno outro) e é deste reconhecimento que surge seu eu (*moi*), na forma de uma identificação. Essa passagem é denominada de estágio do espelho (LACAN, 1998 [1949]) e define-se como uma transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem em uma tentativa de antecipar no outro sua completude. Essa passagem de identificação alienante, que vincula o ser à imagem de seu semelhante, liga o eu a situações socialmente elaboradas. O estágio do espelho conclui-se no momento em que o eu (*moi*) passa a identificar-se com o desejo do outro, o que permite sua entrada no complexo de Édipo.

A relação especular com o outro, de caráter imaginário, restitui a teoria do narcisismo freudiano. Ela é organizada pelo esquema L que, em um primeiro plano (superior esquerdo), dispõe os elementos eu (*moi*) e outro (*a'*) regidos pela identificação. Segundo Lacan, “na medida em que o sujeito os põe em relação com sua própria imagem, aqueles com quem fala são também aqueles com quem se identifica.” (1985 [25/05/1955], p. 307)

Apesar de reconhecermos a realidade de maneira intersubjetiva e imaginária, quando nos endereçamos ao outro o fazemos por meio da linguagem, ou seja, por meio do simbólico. Isto é exposto no segundo plano do esquema L (inferior direito), onde a linguagem cruza a relação intersubjetiva como um muro indissolúvel. Assim, quando fazemos uso da linguagem para nos remetermos a *a'*, o outro imaginário, efetivamente nos endereçamos a *A*, o Outro (lê-se: o grande outro), e só atingimos *a'*, por reflexão. Nas palavras de Lacan: “Viso sempre os sujeitos verdadeiros, e tenho que me contentar com as sombras. O sujeito está separado dos Outros, os verdadeiros, pelo muro da linguagem.” (1985 [25/05/1955], p. 307).

Por este esquema, é possível depreender que o sujeito não sabe o que diz por não saber o que é. Ele se vê em seu outro imaginário, em uma relação imperfeita e ilusória. Lacan afirma que, nesta relação, o outro pode ser seu objetivo ou tornar-se um objeto, isto é, em uma relação simbólica posso tomar o outro como aquele que detém a lei que me mantém na cultura

ou reificar nossa relação, de modo a torná-lo o objeto que supre minha falta constitutiva, alienando-o.

Nesta situação, a linguagem pode ser um instrumento de compreensão do Outro ou um empecilho radical para entendê-lo. Quando opto por aderir à lei simbólica e passo a entender o sujeito em sua relação fundamental, ou seja, ser um significante para outro significante, a linguagem é um instrumento de compreensão. Em direção oposta, a linguagem pode torna-se um empecilho radical para entender o outro quando o reduzo a um objeto.

O esquema L nos faz refletir a respeito da importância do papel do outro, o adulto, na entrada da criança no registro simbólico. A criança pequena toma o adulto como modelo de identificação. Diante disso, o adulto tem a responsabilidade de dirigir a passagem de uma inicial relação imaginária, dual e natural, para um funcionamento simbólico, cultural e mediado pela linguagem. Esta relação de alteridade que envolve o processo de simbolização é constantemente renovada nas relações humanas, o que justifica nossa atenção sobre as relações de ensino e aprendizado.

A próxima seção busca aprofundar esta relação do outro com o sujeito em uma dialética que é regida pelo desejo e aponta para uma saída às relações reificadoras, ou seja, a ordem simbólica.

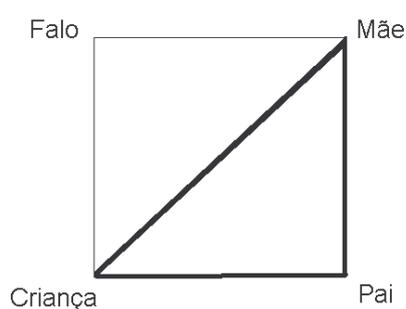
### **1.2.2. A castração materna e a dialética do desejo**

Nesta seção, temos a proposta de explicitar a importância do papel do outro para a inserção do sujeito no registro simbólico. Para tanto, propomos uma retomada mais cuidadosa das considerações que Lacan fez acerca dos três tempos do Édipo em seu seminário veiculado entre 1957-1958 sobre as formações do desejo inconsciente. É importante frisar que a proposta desta seção é a de ampliar as considerações anteriormente feitas acerca do complexo edipiano (cf. 1.2.2.), no sentido de vislumbrarmos as relações que o desejo mantém, em uma dialética que envolve o sujeito psicanalítico, chamado de Sujeito do Desejo Inconsciente, e o outro, que representa a função materna.

Em sua relação com a mãe, a criança pequena revela estar em um nível de subjetividade primitiva quando percebe que sua existência está atrelada ao desejo materno. Esta primeira simbolização repercute em duas situações; a) afirma o desejo da criança de ser o

objeto de desejo de sua mãe; b) abre uma dimensão para que a mãe inscreva o seu desejo em termos objetivos no mundo simbólico da fala. Esta segunda situação abre para a criança a possibilidade de perceber o que a mãe deseja no plano imaginário. O desejo materno é interpretado como um “desejo de Outra coisa” diferente da satisfação do desejo infantil.

A existência da ordem simbólica depende do objeto de desejo materno, o falo imaginário ( $\Phi$ ). Em uma figura quadrilátera, que prenuncia o “esquema L”, Lacan (1999 [08/01/1958], p. 165) dispõe a oposição entre o ternário imaginário (esquerda superior) e o ternário simbólico (direita inferior).



**Figura 2 – Ternário imaginário e ternário simbólico**

O psicanalista observa que  $\Phi$  e Pai estão localizados em vértices opostos e isso lhe possibilita afirmar que a posição do significante paterno no plano simbólico seja fundadora da posição do falo no plano imaginário. Por conseguinte, para que o desejo da mãe seja atingido, faz-se necessário a mediação do pai pela ordem simbólica. Este ponto, definido por Lacan como ponto nodal, expressa a função do pai como privador do objeto de desejo da mãe e isto revela que, neste momento, o ser castrado não é a criança, mas sim, a mãe.

De acordo com Lacan, se centrarmos os questionamentos na criança enquanto sujeito onde se forma o desejo, será possível vislumbrar a formação da dialética do desejo. Inicialmente, a criança se esboça como um assujeito: ela está assujeitada ao capricho daquele de quem depende. No primeiro tempo do Édipo, a criança procura ocupar o lugar de objeto de desejo da mãe em uma relação de identificação imaginária.

No segundo tempo, o pai intervém no plano imaginário como privador da mãe. Neste estágio, nodal e negativo, a criança desvincula-se de sua identificação com a mãe e liga-se ao primeiro aparecimento da lei que define a dependência da mãe por um objeto de desejo

possuído por Outro. Lacan postula que esta seja a chave da relação do Édipo: a interdição não está na figura do pai, mas na palavra, na lei do pai que age de maneira soberana sobre a mãe.

Quando a criança percebe que não pode ser o objeto de desejo da mãe, ocorre o complexo de castração, que resulta na transformação do menino em homem e da menina em mulher. Lacan reforça que, no caso do menino, o jogo do complexo de castração precisa ser instaurado, pois a assunção do fato de se ter falo é decorrente da possibilidade de não o tê-lo. Para que o complexo de castração possa ser transposto, faz-se necessária a intervenção eficaz e efetiva do pai constituído como um símbolo.

O terceiro tempo guarda a importância de viabilizar a saída do complexo de Édipo. Nesta fase, o pai precisa dar provas de que tem o falo em funcionamento, real e potente, de modo a “reinstaurar a instância do falo como objeto desejado pela mãe, e não mais apenas como objeto que o pai pode privar.” (LACAN, 1999 [22/01/1958], p. 200). A identificação com o pai como ideal de eu ocorre neste último tempo, quando a criança reconhece a intervenção paterna pelo fato do pai ser “aquele que tem o falo”. Na saída do complexo de Édipo, o menino toma para si o direito à virilidade pela identificação com o pai, enquanto que a menina, no lugar de identificar-se, permanece ao lado do pai, pois o reconhece como portador da virilidade.

A primeira experiência que a criança tem com o Outro ocorre na simbolização de sua mãe, momento em que a criança percebe o ser materno enquanto sujeito. Lacan explica que não existe sujeito se não houver um significante que o funde. O significante que funda a mãe é o falo e a lei materna (todo ser falante está submetido a uma lei) é sustentada por uma relação de dependência de um outro que detém aquilo que é seu objeto de desejo. É nesta relação que a mãe revela-se como um ser castrado.

O interesse da criança pelo falo é estabelecido por ser este o objeto de desejo da mãe. Isso implica em uma relação metonímica pelo fato de o objeto de desejo ser a parte faltante do ser materno. Neste ponto nodal, a questão que se coloca para a criança é a de ser ou não o falo imaginário da mãe.

A experiência analítica demonstra que é necessário que algo rompa a relação imaginária que a criança estabelece com a mãe a fim de que aquela deixe de ser assujeitada. Para que a metáfora paterna possa fazer esta intervenção, é necessário que a própria mãe funde o pai como mediador daquilo que está para além de sua própria lei ou capricho. “O pai acha-se numa posição metafórica, na medida e unicamente na medida em que a mãe faz dele

aquele que sanciona, por sua presença, a existência como tal do lugar da lei” (LACAN, 1999 [22/01/1958], p. 202).

Como a mãe estabelece a lei? O próprio Lacan nos aponta que há uma imensa amplitude de meios e modos pelos quais isso pode se realizar.

Nesta pesquisa, acreditamos que seja possível realizar algumas equiparações entre a teoria psicanalítica apresentada e os dados postos em análise, a saber, situações didáticas dialogadas entre adulto e criança. Se compreendermos o adulto no papel de mãe, ou seja, como aquele que sanciona a lei e possibilita a entrada da criança no simbólico, levantamos o seguinte questionamento para os dados em análise: como o adulto, por meio de suas intervenções, favorece ou dificulta a simbolização da realidade pela criança, mais especificamente em situações de uso e funcionamento da língua materna?

A terceira parte deste capítulo tem o principal objetivo de fornecer fundamentação teórica para as análises e a possibilidades interpretativas que esta pesquisa busca construir. Para tanto, propomos encontrar pontos de apoio entre a teoria psicanalítica e a manifestação empírica da linguagem pela fala.

### **1.3. O sujeito como efeito de linguagem**

Esta última parte do capítulo procura relacionar as acepções de enunciado e enunciação nas teorias psicanalítica e a linguística de modo a refletir sobre como as manifestações empíricas da língua, considerando-se o corpus analisado, poderiam aproximar-se de manifestações subjetivas.

Lacan discorreu a respeito da relação entre enunciado e enunciação em um diagrama, o Grafo, preliminarmente apresentado quando da discussão acerca dos tempos do Édipo no seminário proferido em 1957-1958. Este diagrama foi retomado em 1960 no escrito *Subversão do sujeito e dialética do desejo* com o objetivo de analisar como os efeitos do inconsciente atravessam o discurso. A discussão apresentada a seguir foi organizada a partir destes referenciais teóricos.

Ao reconhecer a estrutura da linguagem no inconsciente, Lacan (1998 [1960]) procura elucidar que tipo de sujeito pode ser concebido nestes pressupostos. De acordo com o psicanalista, há duas cadeias, uma superior, que compota os significantes e outra, inferior,

onde circulam os significados em constante deslizamento. A cadeia superior é a da enunciação e a inferior, a do enunciado.

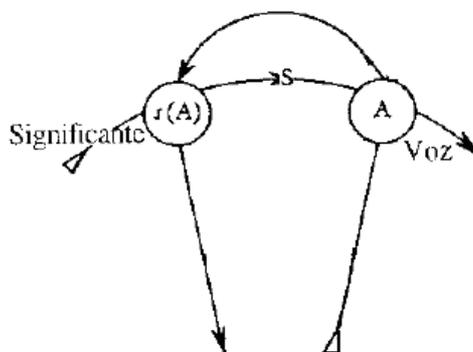


Figura 3 – O eixo do enunciado

Os pontos que cruzam o eixo do enunciado são A e  $s(A)$ . O primeiro ponto marca o lugar do tesouro do significante, considerando-se que o significante não possui relação direta com um significado, mas é apreendido por sua relação opositiva dentro de uma cadeia de significantes. O outro ponto de cruzamento do grafo no enunciado -  $s(A)$  - indica a pontuação, ou seja, o momento em que a significação é fixada.

A pontuação ou ponto de basta marca o momento em que o significante detém o deslizamento da significação. O ponto de basta diz respeito ao estabelecimento do último termo no eixo de combinação de significantes em uma frase. Este termo é capaz de fornecer ao conjunto uma significação completa, “sendo cada termo antecipado na construção dos outros e, inversamente, selando-lhe o sentido por seu efeito retroativo” (LACAN, 1998 [1960], p. 820).

Lacan expõe a importância do ponto de corte no discurso pelo fato de ser utilizado como barra que separa significante de significado. Como não é possível vincular um significado a um significante, como já foi expresso por Saussure, o ponto de basta torna-se o elo que liga um significante a outro, até o momento em que o último significante é capaz de articular-se com os demais da cadeia, completando-os, de modo a produzir uma nova e inesperada significação.

Esta pontuação ganha importância por possibilitar o surgimento do sujeito da Psicanálise no nível do pré-consciente, no momento em que ele se vincula a uma significação.

Assim, o corte da cadeia significativa é fundamental para apreensão da estrutura do sujeito, a qual é observada nos furos do sentido que irrompem no discurso<sup>5</sup>.

Vimos, na seção anterior, que a lei do pai é sustentada pelo desejo da mãe na dialética do desejo. Desta forma, o desejo da criança ganha forma como o desejo do Outro. Esse desejo é guardado por uma opacidade subjetiva que o representa no homem como uma necessidade. Para que essa necessidade não se transforme em uma angústia diante da não satisfação do desejo do Outro, este último é refreado pela lei.

Diante disto, é possível afirmar que, no desconhecimento de seu desejo (*d*), o homem sabe menos a razão pela qual deseja do que o que ele deseja, uma vez que o objeto do desejo (ou seja, o desejo do Outro) ainda pode ser tangido. É pela dialética do desejo que Lacan sustenta os aforismos “o inconsciente é o discurso do Outro” e “o desejo do homem é o desejo do Outro” que sustentam o eixo da enunciação.

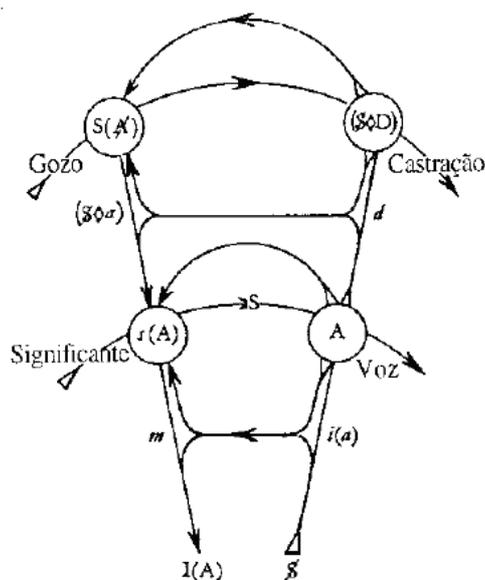


Figura 4 – O eixo da enunciação (grafo completo)

<sup>5</sup> No fio desta discussão, o imperativo freudiano *Wo Es war Ich werden*, traduzido por Lacan por *Là où c’était*, teria uma tradução literal próxima de “onde foi, eu deveria estar” ou “onde eu estava para ser” o que nos possibilita a seguinte interpretação: o sujeito psicanalítico irrompe a enunciação justamente pelo fato de esta configurar-se como evanescente. A teoria lacaniana ainda nos faz arriscar em mais uma interpretação: o (r)enunciado permite a denúncia do vestígio do sujeito na enunciação. A relação do sujeito com o significante que eclode no momento da enunciação é ilustrada por Lacan (1998, p. 816) nos seguintes dizeres: “através de uma enunciação com que o ser estremece, pela vacilação que lhe retorna de seu próprio enunciado”.

O eixo da enunciação é marcado pelos pontos de Gozo e de Castração e diz respeito à cadeia de significante no inconsciente. Na primeira parte deste capítulo, foi exposto que o inconsciente é definido como uma cadeia de significantes que se repete e insiste em algum lugar e interfere nos cortes do discurso e na manifestação formal do pensamento. Também vimos que, por ser estruturado como uma linguagem, o inconsciente é regulado pelas mesmas funções que determinam os efeitos de linguagem, ou seja, a metáfora e a metonímia.

Naquele momento, foi levantada a seguinte questão: “quando falo de mim, sou idêntico àquele de quem falo?”. Segundo Lacan, o lugar ocupado pelo sujeito da enunciação e o lugar ocupado pelo sujeito do enunciado são divergentes. O significante [Eu] é o sujeito do enunciado, aquele designa o sujeito da enunciação, mas não o significa.

O sujeito da enunciação é o Sujeito do Desejo Inconsciente, ou seja, ele é dependente do desejo do Outro como garantia de sua existência. Isto quer dizer que o significante do sujeito da enunciação é diferente daquele [Eu] que o representa e pode mesmo faltar no enunciado.

No eixo da significação, a pulsão é situada no lugar de tesouro dos significantes pela notação  $S\Delta a$ . É a pulsão que advém quando o sujeito desvanece. De acordo com Lacan, as pulsões não possuem alteridade, ou seja, elas não provêm de uma projeção especular e, portanto, servem de base para o sujeito do inconsciente.

O grafo completo tem a proposta de situar o ponto em que a cadeia de significantes fecha a sua significação. O efeito da enunciação inconsciente tem lugar em  $S\{\#$ , notação que registra o significante de uma falta no Outro, entendendo por este Outro o tesouro dos significantes. O Outro é solicitado a responder o que quer no eixo da enunciação, isto é, em termos de pulsão. Essa resposta é projetada da enunciação no eixo inferior, o do enunciado.

Por não haver um Outro do Outro, algo que seja o objeto de desejo do Outro, a notação  $S\{\#$  é tomada como significante, isto é, ela representa o sujeito para um outro significante. Essa representação é simbolizada por uma falta (-1) no conjunto dos significantes, produzida toda vez que o enunciado iguala-se a sua significação, o que acontece no caso dos nomes próprios. De acordo com Lacan, essa falta é o Gozo, o significante da falta que torna o Outro inconsistente.

Na outra ponta do eixo da enunciação está a Castração. Lacan afirma que o complexo de castração formulado por Freud é a mola mestra da subversão na dialética do desejo. A castração é o osso, o estrutural no sujeito. Como vimos anteriormente, o complexo de

castração surge no segundo tempo do Édipo, momento em que o pai intervém no plano imaginário como privador da mãe. Essa interdição marca o primeiro aparecimento da Lei que define a dependência da mãe por um objeto de desejo possuído por Outro.

A relação entre Gozo e Castração, no eixo da enunciação, é explicitada na última parte do artigo. Lacan expõe que a Lei funda a proibição do gozo. Desta forma, o gozo é vedado a quem fala e só pode ser dito nas entrelinhas, de maneira subentendida. Apesar de a Lei constituir-se como uma barreira natural entre o sujeito e o gozo, o verdadeiro limite para o gozo está nas pulsões que garantem a manutenção da vida.

A proibição do gozo carrega consigo um sacrifício simbólico. Conforme pudemos observar no esquema L, a primeira identificação entre a criança e o outro acontece no registro imaginário. Nesta relação, o falo imaginário ( $\Phi$ ) é negativizado em sua imagem especular. Ele é a parte faltante (-1) na imagem desejada e é essa falta que dá corpo ao gozo na dialética do desejo. O gozo comporta o falo simbólico ( $\Phi$ ) e restitui ao enunciado a função da falta de significante.

Diante do exposto, propomos uma aproximação dos conceitos psicanalíticos de enunciado e enunciação aos mesmos postulados pela linguística (TODOROV e DUCROT, 1977), a fim de esboçarmos um aparato teórico-metodológico que nos auxilie a analisar o corpus desta pesquisa, constituído por transcrições de intervenções dialogadas entre adulto e criança.

Segundo Ducrot e Todorov (1977, p. 304), a produção linguística pode ser considerada como enunciado ou como enunciação. O enunciado trata-se de uma frase ou sequências de frases desconsiderando-se as referências que determinaram seu aparecimento. A enunciação abarca o ato de produção e atualização dos enunciados, considerando seu contexto de produção, ou seja, um dado locutor em um determinado tempo e espaço. Em um sentido mais restrito, a enunciação trata das “marcas do processo da enunciação no enunciado.”

Propomos a aproximação da definição linguística de enunciado como uma frase do conceito lacaniano que especifica que o enunciado é uma cadeia de significantes. Esta cadeia é delimitada por um ponto de basta, que marca sua completude e a vincula a uma significação. No caso a frase, o ponto de basta é delimitado pelos sinais de pontuação, que buscam delimitar um conjunto significativo de palavras.

Os linguistas definem a enunciação ou discurso como contexto de produção do enunciado e, mais especificamente, conceituam enunciação como as marcas do processo

produção explicitadas no próprio enunciado. Ou seja, enunciado e enunciação estão ligados, pois, na trama daquele, é possível inferir as especificidades desta. A Psicanálise também se apoia no pressuposto de que enunciado e enunciação estão atrelados e, neste ponto de conexão, está a função Outro (A). No enunciado, o Outro surge como o tesouro dos significantes, lugar de onde o sujeito retira elementos para a produção de seu dizer.

Na enunciação, o Outro é demandado a expressar o que deseja e, neste momento, sua falta fica exposta. Esta falta é percebida no sujeito (S( $\$$ )) que, pela dialética do desejo, é propenso a tornar-se aquilo que o Outro deseja. Contudo, a opacidade subjetiva, que o representa no homem, revela-se à medida que ele assume ser o portador do desejo do Outro. A subjetividade, interdita pelo complexo de castração, é manifestada pela via da pulsão através pontos de basta do enunciado. É neste ponto que os conceitos linguísticos e psicanalíticos convergem: o enunciado é permeado por marcas da enunciação.

Neste sentido, é possível encontrar nos enunciados momentos em que o Sujeito do Desejo Inconsciente faz-se presente por meio de marcas de subjetividade que materializaram suas pulsões. Essas marcas são notadas nos pontos de basta, ou seja, nos momentos em que o significante alia-se a uma significação, fazendo emergir para o nível pré-consciente o sujeito do inconsciente. Assim, relação entre enunciado e enunciação pactua com a definição de inconsciente estruturado como uma linguagem.

Nesta seção, pudemos desdobrar a noção de inconsciente como uma cadeia de significantes que se repete e insiste em algum lugar e interfere nos cortes do discurso e na manifestação formal do pensamento. Ao final desta exposição, podemos relacionar o inconsciente com o plano da enunciação e a manifestação formal do pensamento com o plano do enunciado. O inconsciente emerge para o enunciado nos pontos de corte do discurso, ou seja, nos momentos em que uma cadeia de significantes vincula-se a uma significação.

Por ser estruturado como uma linguagem, o inconsciente é regulado pelas mesmas funções que determinam os efeitos de linguagem, ou seja, a metáfora e a metonímia. Assim, acreditamos que as relações metafóricas e metonímicas são expressas na polissemia dos enunciados, pelas formas que os efeitos de sentido que dão vazão àquilo que seja a marca subjetiva do sujeito.

Nos dados analisados, dois eventos nos chamam a atenção: a presença da polissemia na fala infantil e sua insistência na fala do adulto. Apesar de se tratar do mesmo evento, sua natureza é distinta: enquanto que a criança faz uso da polissemia como um dos recursos

possíveis de expressão linguística, o adulto busca controlar, constantemente, as ocorrências polissêmicas em sua fala e em suas intervenções.

Nesta ação, o esforço do adulto é duplo: por um lado, ele procura restringir as ocorrências polissêmicas na fala infantil e por outro, reformula constantemente seu próprio dizer, no sentido de vincular-se a uma monossemita. É possível perceber que, tanto na criança como no adulto, a multiplicidade de sentidos irrompe a linguagem, mas, para cada sujeito, esse evento tem caráter distinto. Neste sentido, o referencial teórico exposto corrobora com nossa hipótese de tomar a polissemia como uma possível manifestação da enunciação nos enunciados, bem como nos dá fundamentos para interpretarmos essas ocorrências na fala do adulto e na fala da criança.

Encerramos o primeiro capítulo desta tese com um aparato teórico que tem a função de orientar nossa leitura e interpretação dos dados na etapa de análise. Este capítulo demonstrouse importante, principalmente, pela oportunidade de aproximar pontos teóricos com possibilidades interpretativas, refinando as reflexões que mobilizam esta investigação. Acreditamos que a escolha pela radicalização em uma teoria, a psicanalítica, nos dá a oportunidade de pensarmos as probabilidades de sua projeção diante dos limites da análise.

No próximo capítulo, trataremos sobre a constituição da subjetividade, detendo-nos sobre as operações fundantes do sujeito: a alienação e a separação. Também propomos a aproximação destas noções ao que vem sendo proposto em pesquisas sobre aquisição de linguagem e ensino da língua materna.

## Capítulo 2 – A criança e a língua: a *lalangue*, o outro e a subjetividade

Este capítulo tem o objetivo de discorrer a respeito dos principais elementos de um período da obra de Lacan que foi produzida alguns anos após a formulação exposta por nós no capítulo precedente. Se, lá, privilegiamos o momento da elaboração do psicanalista dedicado à leitura do mito de Édipo, central na obra freudiana, aqui, entramos no campo das formulações que podem ser imputadas propriamente a Lacan.

Visando a trazer elementos para interpretar, com maior acuidade, a produção linguística da criança, trata-se, neste momento, de privilegiar: a) a noção de *lalangue*, que denota a satisfação pelo significante (LACAN, 2008 [1972-1973]); b) as operações alienação e separação, que fundam a constituição do sujeito, na medida em que assinalam sua “dependência significante ao lugar do Outro” (LACAN, 2008 [1964], p. 208).

Está organizado em três partes. Na primeira, buscamos compreender a definição de *lalangue*, tendo em vista sua presença produções orais narrativas em análise.

Na segunda, tratamos das noções lacanianas de alienação e separação, com o objetivo de entender como estas operações articulam o outro e a língua na fundação do sujeito. Também propomos destacar estas operações em investigações em Aquisição da Linguagem, que procuram compreender a produção linguística infantil em interações dialógicas

Por fim, apresentamos pesquisas que discutem a questão da subjetividade em produções de alunos da educação básica, com o objetivo de elencar alguns indícios que possam nos auxiliar na identificação de marcas subjetivas nas narrativas infantis coletadas.

### 2.1. *Lalangue*<sup>6</sup>: a satisfação pelo significante

*Lalangue*, é um neologismo laciano associado à lalação do bebê. A *lalangue* é uma forma de satisfação que independe da significação. Ela é expressa pelo significante e não pelo sentido, sendo formalizada pelo fluxo fônico de palavras. Tradicionalmente, as manifestações

---

<sup>6</sup> Optamos por não traduzir o termo ao longo deste trabalho.

da *lalangue* são estudadas na fala do louco, na fala da criança<sup>7</sup> e na poesia. (HOLTHAUSEN, 2008; GÓIS et al, 2010; LEMOS, 1998).

Lacan (2008 [1972-1973]) trata na noção de *lalangue* em algumas sessões de seu **Seminário, livro XX: mais, ainda**. Em “Letra de uma Carta de Almor” (13/03/1973), faz uso da *lalangue* para aproximar as palavras “alma” (âme) e “amor” (aimer), criando o neologismo “almor”.

Em “O Rato no labirinto” (26/06/1973), Lacan explica que a linguagem é uma elaboração do saber que visa a dar conta da *lalangue*. Longe de servir à comunicação, ao diálogo, a *lalangue* designa “o que é a ocupação de cada um de nós”. O inconsciente é o saber-fazer com a *lalangue*. Ele dá testemunho deste saber pelo que escapa ao falante na forma de efeitos da *lalangue*. Esta representa toda sorte de afetos de forma enigmática, os quais resultam em um saber insuportável ao falante pelo enunciado<sup>8</sup>.

Em “Do Barroco” (08/05/1973), Lacan aproxima a *lalangue* do inconsciente: “*o inconsciente, não é que o ser pense (...) o inconsciente, é que o ser, falando, goze e (...) e não queira saber de mais nada (...) não saber de coisa alguma.*” (p. 113, itálico do autor). Mais adiante, para explicar a relação entre enunciado e enunciação, é possível perceber que o psicanalista faz uso da *lalangue* para criar novos sentidos pela semelhança entre significantes: “*o pensamento está do lado do manche, e o pensado, do outro lado, o que se lê pelo que manche é a fala* – só, ele explica e dá razão. (...) É o *diz-manche*.” (p. 114, itálico do autor, grifos nossos)

Segundo Lacan, em oposição à inércia na função da linguagem, expressa pela relação entre linguagem e pensamento, está a energética, definida pela relação entre gozo e linguagem. Esta última consiste na criação de cifras arbitrárias que marcam uma constante: “Essa diz-mansão – eu me repito, mas estamos num domínio em que justamente a lei é a repetição – essa diz-mansão é o dito de Freud.” (p. 120).

No ser falante, o gozo é a *diz-mansão* do corpo: “Onde isso fala, isso goza. E isto não que dizer que isso saiba de coisa alguma” (LACAN, 2008 [08/05/1973], p. 123, grifos nossos). Nesta afirmação, entendemos o “isso” como o ser, a criança pequena.

---

<sup>7</sup> Lemos (1998) busca refletir a respeito da presença da *lalangue* na fala da criança como um fenômeno que se aproxima: do erro, para o professor; do desvio, para a Linguística; do chiste e do lapso, para a Psicanálise.

<sup>8</sup> Estas considerações aproximam-se do que Freud (1976 [1915-1916]) postulou como vicissitudes das pulsões.

Diante do exposto, percebemos que as crianças que participaram desta investigação fazem uso da *lalangue* nos momentos em que brincam com a língua, com a sonoridade das palavras, o que concorre com a tarefa proposta pela pesquisadora para coleta dos dados. Isso será evidenciado na segunda parte deste trabalho.

Na próxima seção, trataremos de outras duas noções, postuladas por Lacan, que nos auxiliam a compreender o papel do adulto na fundação da subjetividade infantil.

## **2.2. A alienação e a separação: operações fundantes do sujeito**

Esta seção tem o objetivo de expor as noções de alienação e separação tratadas por Lacan em seu seminário, proferido no ano de 1964, acerca dos quatro conceitos fundamentais da Psicanálise.

Em relação à entrada do inconsciente, Lacan opõe dois campos, o do sujeito e o do Outro. Conforme vimos no primeiro capítulo, a cadeia do significante situa-se no Outro (A), o tesouro dos significantes. Isso quer dizer que o Outro é constituído pelos significantes que são empregados pelo sujeito na cultura, na linguagem.

Na lição proferida em 27 de maio de 1964, Lacan dedicou-se a explicar os efeitos gerados no humano pelo fato de ele ser parasitado pela linguagem. Ao contrário de julgar o ser falante superior aos animais, ele os considera em posição, por assim dizer, menos completa.

Segundo ele, quando se trata do humano, a sexualidade instaura-se no campo do sujeito pela via da falta, mais especificamente, de duas faltas que se recobrem. A primeira falta é real, situada no advento do vivo, pela reprodução sexuada. A segunda a recobre. Trata-se do fato do sujeito depender do significante que está no campo do Outro.

Lacan explica que, em se tratando do advento do sujeito do desejo inconsciente, “tudo surge da estrutura do significante” (2008 [1964], p. 202), fundada na função de corte.

A relação do sujeito com o outro é estabelecida por meio de dois processos, o de hiância e o de afânise. A hiância revela a ausência de significante, ou seja, a falta expressa pelo desejo do Outro, e coloca o sujeito na posição de objeto de desejo. Neste processo é preciso considerar que: a) o sujeito é definido como efeito de significante; b) existe uma

articulação circular e dissimétrica entre o sujeito e o outro, no sentido de que é o sujeito que surge no campo do Outro e nele retorna.

O processo de afânise trata do desaparecimento do desejo no sujeito em um movimento de *fading*. Isto é, na afânise, o sujeito tem a ilusão de completude – as faltas são recobertas - e essa fantasia de completude é expressa pela notação  $S\Delta a$ .

Para explicar a alienação, Lacan apóia-se no pequeno losango situado na notação  $S\Delta a$  (lê-se: S barrado, punção de *a* minúsculo) vista no grafo apresentado na seção anterior. A notação de punção é desdobrada em uma figura que contém dois vetores em sentido inverso.

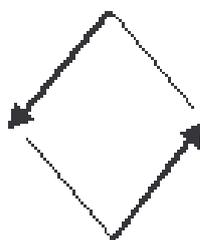


Figura 5 – Vetores da notação de punção

Estes dois vetores, o inferior e o superior, são as bordas que suportam a relação entre o sujeito e o Outro. O vetor inferior é chamado de *vel* da alienação, primeira operação essencial que funda o sujeito. A alienação condena o sujeito a aparecer de forma dividida: de um lado, ele é o sentido produzido hiância de um significante; de outro, ele aparece como afânise.

Lacan explica que o uso do *vel* pode expressar alternância no sentido de exclusão (nem uma coisa e nem outra) ou pode exprimir intersecção no sentido de inclusão (uma coisa e outra). No *vel* da alienação, qualquer que seja a escolha, há uma exclusão: se escolhermos uma das partes, a outra desaparece. Lacan define isto como a operação lógica de não-reciprocidade.

O autor exemplifica a escolha a que o sujeito está submetido pelo *vel* da alienação por meio de dois exemplos. Primeiro exemplo: em um assalto ouço a ameaça “a bolsa ou a vida”: a) se escolho a bolsa, perco tudo, fico sem bolsa e sem vida; b) se escolho a vida, tenho uma vida decepada, pois permaneço sem a bolsa. Segundo exemplo: uma pessoa vê-se assujeitada à situação de escravidão e lhe é posta a escolha “a liberdade ou a vida”: a) se escolhe a liberdade, ela é morta e fica sem nada, sem liberdade e sem vida; b) se escolhe a vida, lhe é

amputada a liberdade e a pessoa permanece viva sob os grilhões da escravidão. A pergunta que induz a escolha é descrita por Lacan como “fator letal”, “momento de terror”.

A relação imposta pelo *vel* da alienação ao sujeito é ilustrada por Lacan a partir da teoria matemática dos conjuntos:

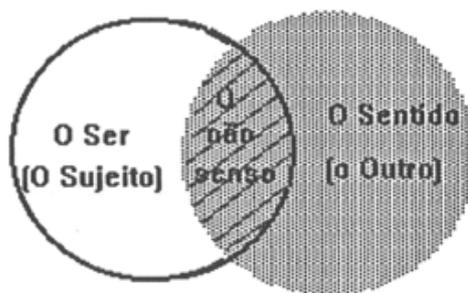


Figura 6 – Lúnulas o ser e o sentido

Ao sujeito é posta a escolha: o ser ou o sentido? Se escolher o ser, o sujeito desaparece e reduz-se ao não senso. Se escolher o sentido, abre mão do não senso, ou seja, daquilo que constitui o inconsciente na realização do sujeito. O sentido, que emerge do campo do Outro, causa o desaparecimento do ser, induzindo-o a ocupar a função de significante. É no *vel* da alienação que acontece o processo de afânise do sujeito.

A segunda operação, que finaliza a circularidade da relação entre o sujeito e o Outro, é a separação. Esta operação funda-se na subestrutura de intersecção ou produto e situa-se no campo constituído por elementos dos dois conjuntos. Na figura 6, esse campo pode ser visualizado na intersecção central que forma as duas lúnulas, nomeado por não senso.

A operação de separação recobre duas faltas. A primeira falta é encontrada pelo sujeito no Outro, na medida em que está intimado a participar do discurso do Outro como significante. Nas rupturas do discurso do Outro, a criança reflete acerca do desejo: “ele me diz isso, mas o que é que ele quer?” Nos cortes do discurso, encontramos a figura da metonímia, que revela o deslizamento do desejo do Outro na cadeia de significantes. Esse desejo é apreendido “naquilo que não cola, nas faltas do discurso do Outro”. Mais do que revelar a sagacidade infantil, os questionamentos das crianças colocam à frente do adulto o enigma de seu desejo (LACAN, 2008 [27/05/1964], p. 209).

A segunda falta diz respeito à fantasia de morte do sujeito, de seu desaparecimento. Esta falta do sujeito também é posta em jogo nesta dialética, visto que o sujeito coloca a sua falta, a fantasia de morte, no lugar da falta expressa pelo desejo do Outro. Assim, a dialética dos objetos do desejo faz a junção do desejo do sujeito ao desejo do Outro. Por uma falta recobrir a outra, uma pergunta que incida sobre o que sejam estas faltas possui uma resposta indireta: “É uma falta engendrada pelo tempo precedente que serve para responder à falta suscitada pelo tempo seguinte.” Lacan define isto como a operação lógica de torção no retorno (LACAN, 2008, p. 210).

Neste momento, realizaremos a exposição da pesquisa de Magalhães (2007), mais especificamente da argumentação que a autora desenvolve acerca da relação entre as operações de alienação e separação e a linguagem.

Magalhães (2007, p. 48) destaca a importância da falta como elemento essencial para interpretar as operações de alienação e separação do sujeito em relação à linguagem. Segundo a autora, a falta é a instância que irmana os campos do sujeito e do Outro no não senso, lugar onde uma falta recobre a outra. Magalhães ainda explica que, na entrada do sujeito na linguagem, a alienação configura-se como uma “adesão a um significante qualquer” e a separação como o “apartamento do sentido de um significante qualquer”.

O sujeito em constituição encontra-se alienado ao campo do Outro, o lugar do tesouro dos significantes, de onde ele retira significantes para nomear aquilo que deseja. Magalhães explica que este fazer do sujeito trata-se de uma “falsa crença”, visto que as palavras não são capazes de recobrir desejos singulares. Assim, ao tomar a palavra do campo do Outro, o sujeito apropria-se de seu legado e o reproduz. Desta forma, a alienação revela a escolha que o sujeito faz pelo sentido. Ao escolher o sentido, sujeito abre mão do ser e daquilo que o faria singular, situado no não senso.

A separação ocorre quando o sujeito deixa de se assujeitar a um significante qualquer que, para si, não possui mais sentido. O enfraquecimento do sentido do significante revela o enfraquecimento da relação de alienação do sujeito ao campo do Outro. Quando isso acontece, é possível fazer uso do significante para dizer outra coisa, ou seja, descolado do campo do Outro, o significante pode ser veículo da manifestação do desejo do próprio sujeito (MAGALHÃES, 2007).

Segundo Magalhães, alienação e separação são operações metafóricas que fundam o sujeito. A primeira consiste na substituição do ser pelo sentido que está no campo do Outro. A

segunda metáfora, construída a partir da primeira, consiste na possibilidade do sujeito servir-se do legado do Outro de modo a imprimir nele sua marca de singularidade.

Esta fundamentação teórica nos será de grande valia para interpretarmos tanto a produção infantil quanto as intervenções do adulto. Em relação à produção infantil, é possível perceber que as crianças que aparentam ter melhor desempenho na atividade de reconto proposta pelo adulto são aquelas que transitam entre a alienação e a separação: elas apoiam sua produção textual em significantes localizados no campo do Outro, seja no livro de histórias, seja nas intervenções do adulto. Os significantes que a criança toma emprestado lhe servem de apoio para desenvolver sua narrativa a fim de atender expectativa do adulto. Contudo, em alguns momentos, percebemos que algumas crianças conseguem produzir textos que vão além desta expectativa e são aceitos pelo outro.

Em relação às intervenções do adulto, é possível observar, pelo menos, duas preocupações: a) manter a produção narrativa infantil vinculada àquilo que é oferecido pelo livro de ilustrações. Neste caso, o adulto incentiva uma produção textual pautada na alienação ao significante; b) fazer com que a produção textual infantil traga elemento do esquema narrativo como identificação de personagens, espaço, e sequência lógico-temporal de eventos. Essa exigência faz-se presente nas formas de intervir do adulto, colocando-o no lugar de representante do campo do Outro, de onde a criança precisa tomar significantes para realizar a tarefa de reconto de história ilustrada.

Na próxima seção, trataremos da abordagem sociointeracionista postulada por Lemos (1986), a fim de fundamentar a importância do papel do outro – da mãe, do adulto, do professor – em relação ao caminho que a criança percorre durante a aquisição da linguagem.

### **2.2.1. O papel do outro na aquisição da linguagem de acordo com o sociointeracionismo**

Em suas investigações acerca da aquisição da linguagem pela criança pequena, Lemos (1986) defende a existência de uma sintaxe dialógica que antecede a sintaxe no nível do enunciado. A autora explica que, em uma situação dialógica, a atividade interpretativa do adulto não se limita a classificar a contribuição da criança, mas em reinterpretar o enunciado infantil de modo a elevar fragmentos com a função de índices e esquemas interacionais a estratégias cognitivas e comunicativas.

A abordagem proposta por Lemos, conhecida como sociointeracionismo, é pautada na tese de que a criança percorre um intrincado caminho antes de operar as unidades e categorias propostas pela lingüística textual. Este caminho é expresso pela atividade da criança em extrair, de fragmentos do discurso adulto, elementos para a organização de subsistemas da língua.

O sociointeracionismo visa a compreender de que modo os papéis sociais, inscritos em cada fragmento do discurso, são gradualmente assumidos e organizados pela criança. É neste processo que surge a possibilidade de a criança conceber a si mesma e o outro como sujeitos que estão vinculados pela linguagem.

Observamos que diferentes trabalhos inscritos nesta abordagem (FIGUEIRA, 2005; RIOLFI, 2005; RAMOS e SACARPA, 2007) postulam que uma criança aprende a falar em situação dialógica com os adultos e seus pares.

Figueira (2005) realiza um estudo processual e qualitativo que analisa o “erro” como material para o processo de reorganização dos elementos presentes no repertório linguístico da criança. A autora reconhece que o desenvolvimento comunicativo precede o desenvolvimento estritamente linguístico (o domínio de regras e relações) e defende que, após a interação com o adulto (incorporação), a criança passa por uma fase produtiva, o que inclui a criação de formas desviantes, demonstrando ser um sujeito ativo que opera sobre o objeto linguístico.

Podemos aproximar essa fase de incorporação da linguagem à operação de alienação. Segundo Riolfi (2005), a alienação caracteriza-se pelo fato de a criança estar colada no campo do outro, o que faz com que a natureza do sentido também venha do outro e, desta forma, o sujeito desaparece em sua singularidade, realizando somente “leituras autorizadas” e demonstrando seu assujeitamento diante da linguagem. A fase produtiva da criança pode ser aproximada à operação de separação. Riolfi explica que, na separação, o sujeito encontra seu próprio caminho diante da fala do outro, havendo uma ruptura do estado de assujeitamento e a possibilidade de elaboração de “leituras singulares”, que colocam em cena novos sentidos e discursividades.

Ramos e Scarpa (2007) analisam a presença de hesitações e rupturas em narrativas infantis a partir das contribuições trazidas pelos processos metafóricos e metonímicos e discutem como esses processos contribuem com os estudos em aquisição de linguagem. As autoras abordam o caráter dinâmico da aquisição da linguagem e consideram que as

disfluências (“erro”, as pausas, as repetições, as reformulações, as correções e as autocorreções) demonstram uma etapa de estabilização da língua na fala da criança. Consideram, também, que as disfluências remetem aos processos metafóricos e metonímicos, pois implicam na diferença entre a unidade a ser substituída e a que vem substituir. Considerar os trechos disfluentes como constitutivos da linguagem implica em compreender o erro da criança como um deslize por outras cadeias de sentido a fim de formular e reformular seus enunciados. Isso demonstra que a criança já não está tão submetida ao discurso do outro.

Diante do exposto, entendemos que aquisição da linguagem se dá por meio de uma relação dinâmica entre a criança, a língua (representada pelo outro) e o adulto, no espaço da interação dialógica. Entendemos, ainda, que o papel do adulto é geralmente ocupado pelo professor na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que, nas interações dialógicas realizadas no âmbito escolar, o professor é aquele que exerce a mediação entre a criança e a língua<sup>9</sup>.

Na próxima seção, trataremos dos processos constitutivos do diálogo (LEMOS, 2001; 2002), que abarcam deslocamentos que a relação da criança com o adulto pode ter durante o processo de aquisição de linguagem. Esses deslocamentos transitam entre três posições – especularidade, complementaridade e reciprocidade –, conforme exposto a seguir.

### **2.2.2. Deslocamentos entre adulto e criança na interação dialógica**

Lemos (2002) afirma que a transformação qualitativa da relação entre adulto e criança ocorre na passagem das relações intersubjetivas para intrasubjetivas. Essa transformação aconteceria por meio da fala e pela operação com signos, concebido como um terceiro elemento que quebra o vínculo natural entre criança/sujeito e mundo/objeto, o que levaria a criança à abstração por meio da linguagem.

Lemos (2001; 2002) estuda os processos constitutivos do diálogo em Aquisição de Linguagem e postula os conceitos de especularidade, complementaridade e reciprocidade para tratar da relação existente entre o sujeito (a criança), o outro (o adulto) e a língua.

---

<sup>9</sup> No caso dos dados em análise, o papel do adulto é ocupado pela pesquisadora, que é professora de língua materna, mas não a professora das crianças que participaram das interações dialógicas.

Sobre o estatuto da narrativa na fala da criança, a autora observa a importância do outro como aquele que instala a criança na linguagem, colocando-a em uma estrutura e servindo-lhe como instância de interpretação (depósito e rede de significantes):

Pensar o sujeito como efeito da linguagem equivale, pois, literalmente, a subverter uma concepção de sujeito enquanto posicionado face à linguagem como objeto de conhecimento a ser apreendido ou construído. Ou, em outras palavras, a considerar a criança, enquanto corpo pulsional, como capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada, por um outro, como falante, antes mesmo de o ser. (Lemos, 2001, p. 28-9)

Lemos (2001) argumenta que a passagem da criança de *infans* a sujeito falante deve-se às mudanças de posição, que ocorrem na relação do sujeito com o outro. Essa mudança não deve ser vista como uma forma de superação, mas como uma alternância de dominância entre os polos representados pelo outro, pela língua e pelo sujeito. Assim, a autora retoma a questão das três posições: a primeira, marcada pela dominância da fala do outro (especularidade); a segunda, pelo funcionamento da língua (complementaridade); a terceira, pela criança enquanto sujeito falante, dividido entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala (reciprocidade).

Segundo Lemos (2001; 2002), estes eventos são perceptíveis nas condutas dialógicas de crianças investigadas entre um e cinco anos. Diante disso, recuperaremos os exemplos da autora para melhor ilustrar estes conceitos.

### 2.2.2.1. Especularidade

A especularidade é definida como a primeira posição ocupada pela criança em sua relação com o adulto e a língua. Ela ocorre quando o enunciado da criança é marcado por fragmentos do enunciado anterior do adulto. Observemos o episódio (1) (LEMOS, 2002, p. 52):

(1) (Terminada a refeição, L., sentada no cadeirão, dá “mostras” de impaciência.)<sup>10</sup>  
M. **Quer** descer?

---

<sup>10</sup> Nos episódios 1 e 2, entenda-se pela abreviatura: M (mãe) e L (inicial da criança).

L. **qué**  
M. Você que **descer**?  
L. **decê**  
(L 1;7)<sup>11</sup>

No episódio (1), observamos que a criança utiliza partes do questionamento da mãe para formular suas respostas. Mais especificamente, é realizada a repetição das formas verbais *quer/qué* e *descer/decê*, visto que a situação dialógica demandava da criança a confirmação ou não de uma ação a ser tomada pela mãe, ou seja, *descer L. do cadeirão*.

Lemos (2001) demonstra, pela análise de narrativas produzidas por R., entre 1;9.8<sup>12</sup> e 2;2.20, que a primeira posição é pontuada pela transição de um arcabouço prosódico ao paralelismo. O arcabouço prosódico é manifestado na narrativa por fragmentos vindos do enunciado da mãe em situações muito diversas entre si e o paralelismo, pela composição de enunciados estanques, distantes da história e sem relação de sentido entre eles, mas associados por uma semelhança formal.

Vejamos outro exemplo. Em (2), observamos enunciados produzidos por R. aos 1;9 de idade, os quais são estruturados a partir de um arcabouço prosódico (SCARPA, 1982 *apud* LEMOS, 2001, p. 34):

(2) (M. pega um livrinho e dá a R.)  
M. Cê conta?  
R. conto (*Entonação descendente*)  
então... (*Ascendente e forte*)  
M.Hum.  
nanão. (*Ascendente*)  
M. Hum.  
Foilaqui (*Descendente*)

De acordo com Lemos (2001), num momento anterior ao episódio descrito, a mãe contou a história e a criança realizou a manutenção de seu turno de maneira fática, utilizando-se do marcador conversacional “hum”. Em (2), há uma troca de papéis e a criança torna-se a contadora da história. A criança emprega as expressões acompanhadas de marcações prosódicas, conforme feito pela mãe, para organizar sua narrativa e usa os termos *então* para introduzir a história, *nanão* para nomear um personagem (gato) e *foilaqui* (foi lá / aqui) para circunscrever a ação e o espaço narrativo. Em contrapartida, a mãe permaneceu em posição de

<sup>11</sup> Entenda-se a idade de criança expressa pelo numeral no formato: (anos; meses.dias).

<sup>12</sup> Leia-se a idade da criança expressa no seguinte formato: anos; meses.dias.

ouvinte, realizando a manutenção de seu turno conversacional pelo uso no mesmo marcador fático que fora utilizado pela criança em situação anterior (*hum*).

Neste primeiro momento, quando a narração ainda se constrói a partir de um arcabouço prosódico, a produção linguística da criança é organizada à semelhança dos enunciados da mãe, compondo-se de seus fragmentos. Na passagem do arcabouço prosódico ao paralelismo, ocorrem mudanças na configuração dos processos associativos: os enunciados já apresentam uma estrutura frasal, apesar de ainda serem permeados por fragmentos de textos alheios<sup>13</sup>. Conforme Lemos (2001, p. 35), neles “emerge, contudo, uma primeira forma de textualidade que, longe de assentar no que possam significar, ou no sentido, se atualiza por um paralelismo formal, por sucessões de cadeias em que uma estrutura mínima se repete”.

O efeito dessa textualidade é deslocar a mãe para outro lugar discursivo, que, ao invés de endossar o enunciado narrativo da criança, passa a questioná-lo. Estas perguntas têm a função de fazer com que a criança crie uma ponte entre dito, expresso pelo narrado, e aquilo que ainda é opaco para a criança dentro da própria narrativa. Observemos o episódio (3), um narrativa realizada por R aos 2;1 de idade (LEMOS, 2001, p. 35-6):

(3) (*Vendo o livro da Branca de Neve*)  
M. Então conta a estória prá mim, conta.  
R. Então (*Ascendente forte*)  
Hum.  
a branca de neve...  
Hum.  
deu u/u/u/ passalinho  
O que que ela falou pro passarinho?  
ela falou? ela avoou, voou.  
O passalinho voou, voou, voou, voou!  
E depois?(...)  
Hum. Então (*Ascendente forte*)  
Hum.  
O tavalu correu, correu  
correu, correu, correu,  
correu, correu... a banca  
di neve.

---

<sup>13</sup> Lemos (2001) refere-se à noção de heterogeneidades enunciativas de J. Authier-Revuz. Authier-Revuz (1990), apoiada nos pressupostos psicanalíticos, afirma que a heterogeneidade é uma característica constituída do discurso, pois todo discurso é determinado fora do sujeito, no campo do Outro. Nas palavras da autora: “A uma heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, **não localizável e não representável** no discurso que constitui, aquela do **Outro do discurso** – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente –, se opõe à **representação**, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o **um** – sujeito, discurso - **se delimita na pluralidade dos outros**, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso.” (p. 32, grifos da autora)

Segundo Lemos (2001), nesta narrativa, R. se vale mais de enunciados associados pelo paralelismo formal, do que relacionados à história ou entre si, pelo sentido, para compor seu texto. É o caso do uso das expressões “O passalinho voou” e “O tavallo correu”, ambas organizadas pela estrutura nome + verbo em flexão de pretérito perfeito, ambas seguidas por repetições da forma verbal.

Lemos (2001) nos chama a atenção para o fato de irromperem, das narrativas infantis, discursos do cotidiano, na forma de uma associação entre significantes<sup>14</sup>. Para a autora, estas situações demonstram a solidariedade existente entre um sujeito, uma gramática e uma textualidade, que torna visível uma ligação no nível dos significantes (e não do sentido). A título de exemplo, observemos um trecho da narrativa de R. aos 2;2 no episódio 4 (LEMOS, 2001, p. 40):

(4) (*Contando a história do Pinóquio*)  
(...)  
Onde é que eles foram?  
Então...  
foi São Paulo  
e foi São Paulo  
São Paulo (*Baixo*)  
Ele foi em São Paulo?  
O Zepeto levou eles  
Quem? O Zepeto levou eles pra São Paulo?  
Óia o Zepeto aqui  
(...)

---

<sup>14</sup> Temos a impressão de que a forma como isso acontece nas narrativas infantis assemelha-se muito à questão da memória involuntária proposta Proust. “A literatura psicológica de Marcel Proust não se apresenta de modo estático, mas sim dinâmico, porque ela é, sem dúvida alguma, evolutiva. Nada é imóvel, tudo se transforma sem cessar. O próprio autor afiança que *la permanence et la durée ne sont promises à rien, pas même à la douleur*. O que marcou, entretanto, um lugar na posteridade para Proust foi a evocação de sua memória involuntária no célebre episódio referente às *petites madeleines*, em que o narrador desce ao âmago do inconsciente em busca de um passado envolto em brumas ocultas e esquecidas, num labirinto subterrâneo, como se esse passado estivesse morto para sempre, guiado fortuitamente pelos sentidos. Como trazer o passado de volta ? Seria possível vivenciar um fato pretérito e sentir o mesmo prazer e emoção já vivida e, agora, esquecida, sob o domínio da memória voluntária ? Essa é, portanto, a temática de **À la recherche du temps perdu**, na experiência inicial com as *madeleines*, que pareciam ter sido moldadas nas ranhuras de uma *coquille de Saint-Jacques*” (GUELMAN, 2009)

Em (4) podemos verificar o deslizamento do significante na narrativa de R., que desencadeia uma associação entre elementos, atribuindo ao personagem Pinóquio uma ação que ela faz, ao realizar, provavelmente, constantes viagens para São Paulo junto com sua família. Lemos explica que os elementos incorporados à história infantil provêm de narrativas conhecidas e experiências vividas. No episódio (4), temos um exemplo de apropriação da cultura nas produções narrativas, o que, segundo a autora, revela a vigência de um processo metonímico.

#### 2.2.2.2. Complementaridade

A segunda posição explicitada por Lemos é marcada pela complementaridade. Ela é caracterizada pela relação existente entre a pergunta do adulto com a resposta da criança na forma de enunciados complementares incorporados. Vejamos o episódio (5) (LE MOS, 2002, p. 46):

(5) (*L. está brincando no chão com brinquedos.*)  
M. Você vai **brincar**?  
L. **hum**  
M. Hum?  
L. **intá**  
M. **Do que você vai brincar?**  
L. **nenê/nenê**  
M. Nenê, **ahn?**  
L. **nenê intá**  
M. **Nenê vai bintá?**  
L. **é/nenê bintá**  
(L 1;9)

Neste excerto, podemos perceber que a relação de complementaridade ultrapassa a repetição de partes enunciado do adulto pela criança. Quando a mãe questiona L. sobre o que ela vai brincar, a criança formula um enunciado próprio, autônomo como resposta (*nenê/nenê*), o que pode ser constatado pelo fato de a forma lexical utilizada por L. ainda não ter tido ocorrência na situação dialógica apresentada. Na sequência, a mãe reorganiza um novo questionamento a partir de elementos linguísticos já presentes durante a interação (*Nenê*

vai bintá?) e L. a responde afirmativamente (é) com um elemento ainda não exposto por seu interlocutor adulto na conversação.

De acordo com Lemos (2002), a segunda posição é marcada pela transição do paralelismo à função organizadora do personagem. Nela,

enunciados de maior extensão exibem, na fala da criança, cruzamentos entre fragmentos de origem vária, inclusive de algumas das várias histórias lidas ou contadas pela mãe, dando lugar tanto a erros de ordem estritamente linguística quanto a enunciados insólitos e incongruentes do ponto de vista textual. (p. 29)

Diante dos enunciados insólitos produzidos pela criança, o adulto faz intervenções sobre a fala infantil para que a criança reorganize sua produção textual. Como exemplo, retiramos de Lemos (2001, p. 46-7) o seguinte trecho – episódio (6) - na narrativa de R. (3;0) da história **João e o pé de feijão** (os destaques são nossos):

(6) (*História de João e o pé de feijão*)

(...)

R.: Era uma vez

Mãe: Hum.

O pé de feijão

Hum.

e é lá... lá no céu,

lá no céu sabe que

o pé de feijão encontrô?

**O quê? O João?**

(S.I.) (*Murmurando.*)

Hum.

(*Inspiração.*)

ele contoô...

um castelo grande

(*Inspiração.*)

e ele viu...

uma galinha que soca ovo ouro.

Choca ovo de ouro?

É (*Inspiração.*) e

[e] depois (S.I.)

O pé de feijão

entrô lá...

**[não não] [Ah,o João]**

Jão entô lá,viu

que tava lá

uma galinha domino..

Neste fragmento, a criança toma como personagem o pé de feijão (o pé de feijão encontrou o castelo, entrou no castelo, viu a galinha etc.). Ao longo da narrativa de R., a mãe faz intervenções a fim de que a criança corrija seus enunciados, passando a identificar como personagem da história João.

Na segunda posição, é possível verificar uma alteração no papel do outro em relação à narrativa infantil. Por meio de sucessivas interrupções e questionamentos, a mãe não mais se restringe a desencadear enunciados a partir de um material discursivo alheio à história; pelo contrário, sua intervenção tem o “efeito de evocar segmentos mais extensos de um subtexto particular e estabelecer vínculos dentro de um mesmo episódio da história.” (p. 42)

Diante disso, o papel da criança também muda em relação ao narrado, visto que a estrutura paralelística é substituída por encadeamentos narrativos. Essa mudança é observada pela forma que a criança engaja-se na atividade de narrar e como ela se refer à história que quer contar (descrição de personagens ou ações, identificação de ilustrações). Isto é o que podemos observar no episódio (6), narrado por R. aos 2;6 de idade (LEMOS, 2001, p. 43):

(7) (*Escolhendo a história a ser contada*)

M. Branca de Neve? Bela Adormecida?

R. Não, Banca de Ne:ve!

não, daquela menina que

tá lavano são, aquela dum

dum/ dum livro..... Quem rasgou?

Vocês.

Qual que tá lavando chão?

É a Branca de Neve?

É.

Em (6), Lemos observa que a criança identifica a história não apenas indicando um livro ou pelo nome do protagonista, mas cria um subtexto ao personagem (*daquela menina que tá lavano são*) associado ao personagem um fato que o vincula à ação que realiza na narrativa.

A segunda posição traz também uma segunda mudança de R. sobre o ato de narrar, expressa pela sua recusa, em alguns momentos, de contar a história. Coincide com esta postura a insistência da mãe em questionar a narrativa de R. acerca dos vínculos entre ilustrações e enunciados e entre enunciados e partes da história. Segundo Lemos (2001, p. 44),

Essa como que reversão de papéis parece indiciar que a posição que R. passa a ocupar nesse momento é a de quem está pedindo um sentido ou de quem indaga sobre o discurso que lhe vem do outro. Isto é, que ela reconhece *a posteriori* o que não podia reconhecer antes: sua posição de significada pelo outro.

Ainda na segunda posição, é possível notar que a criança começa a perceber a presença de diferentes instâncias enunciativas em seu texto quando faz uso do discurso direto. Como exemplo da presença de diferentes instâncias enunciativas no texto infantil, citamos mais um trecho da narrativa de R. (3;0) da história como **João e o pé de feijão** (LEMOS, 2001, p. 47, grifos nossos):

(8) (*História de João e o pé de feijão*)  
(...)  
O gigante acordô, acordô, acordo  
Viu **quem tá qui** (*Inspiração.*)  
**O Zoão**...e depois, sabe (*S.I.*)

Nas interações de R., é possível perceber que a criança incorpora, em sua narrativa, um diálogo (discurso direto) entre os personagens gigante e João, o que demonstra a presença de instâncias enunciativas no texto infantil: a criança ( $\lambda$ ), que interage com sua mãe para produção da narrativa; o narrador (L), que conta a história; o personagem João (E1); o personagem gigante (E2)<sup>15</sup>.

De acordo com Lemos, a análise das narrativas produzidas por R. entre 2;6.19 e 3;0.25 demonstram que a criança consegue representar uma sequência temporal por meio da “introdução de mudanças sucessivas ancoradas na manutenção de um personagem e em alguns operadores narrativos como *e* e *depois*.” (p. 48). A referência a um protagonista faz com que a criança utilize o material discursivo para caracterizar o personagem e interpretar suas ações, por meio de operações metafóricas com a linguagem. A autora observa que, na

---

<sup>15</sup> Esta notação refere-se à Teoria Polifônica da Enunciação de Oswald Ducrot. Ducrot (1987) defende que um enunciado (produto individual, único e analisável somente em um contexto) é produzido por diferentes vozes (instâncias enunciativas):  $\lambda$  (lambda): representa o ser no mundo que realiza a enunciação, o ser no mundo que produz o enunciado; L (locutor): representa a instância responsável pela organização do discurso, aquele que pode se reportar a um enunciado, diferenciando-se de  $\lambda$ ; E (enunciador): representa as vozes (E1, E2,... En) que se manifestam em meio ao discurso do locutor, as quais precisam ser administradas de maneira coerente pelo sujeito. Segundo Magalhães (2007), a presença da polifonia em textos de alunos de escola básica marca uma divisão subjetiva do sujeito em relação ao seu escrito, pois, ao perceber esse desdobramento do EU, o sujeito é capaz de articular seu enunciado e controlar as diversas vozes que o compõe, de forma a elaborar um texto coerente e coeso.

segunda posição, o personagem da narrativa infantil adquire identificação: um mesmo personagem é mantido ao longo da sequência narrativa como elemento que garante a progressão textual e a criança realiza sobre ele (ou seu nome) movimentos de retroação, de modo a dar-lhe ressignificação.

### 2.2.2.3. Reciprocidade

A terceira posição é marcada pela reciprocidade, que consiste na retomada, pela criança, do papel do adulto, o que ocorre quando a criança inicia a interação ou complementa a fala do adulto. Assim, a criança promove a interação e o enunciado da mãe reflete ou completa o seu. O episódio a seguir, já apresentado no capítulo anterior como exemplo de processo metonímico, também é resgatado por Lemos (2002, p. 52) para demonstrar a relação de complementaridade entre adulto e criança:

(9) (M entrega para a mãe uma revista tipo Veja)  
M. ó nenê/o auau  
Mãe: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça ta **tomando banho**.  
M. **ava? eva?**  
Mãe: É. Tá **lavando** o cabelo.  
(Mariana 1;2.15)

No episódio (9), a criança promove a interação retomando o enunciado do adulto por meio de uma relação metonímica estabelecida pela relação de sentidos existente entre os termos *tomando banho*, enunciado pela mãe, e *(l)ava*, pela criança. A mãe percebe isso, o que observamos pela aceitação (*É*), ratificação e complementação do enunciado da criança (*Tá lavando o cabelo*) que realiza na sequência.

Nesta terceira posição, a criança é capaz de retomar e reformular sua fala, reconhecendo a diferença entre ser aquele que fala ou aquele que escuta a fala o outro. Na relação de reciprocidade,

a criança já pode sustentar o fio narrativo, ela não só rejeita as intervenções da mãe como se empenha 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 (LEMOS, 2001, p. 30).

Esse distanciamento entre a criança e a língua, que possibilita a reformulação de seus enunciados, aproxima-se do conceito de atividade epilinguística, a qual possibilita que o sujeito opere sobre seus próprios enunciados a fim de ajustar seu sentido<sup>16</sup>.

O episódio (8) apresenta a parte final da narrativa de **Pluft, o fantasminha**, realizada por R. aos 4;4 de idade (LEMOS, 2001, p. 55-6):

(8) (*Contando pela primeira vez a história de Pluft, o fantasminha, a partir do livro*)  
(...)  
Tinha esse pirata que  
queria... roubar a Maribel,  
daí a Maribel ficou lá [fora]  
[Por que que ele queria] roubar a Maribel?  
E daí (*Gritando como se para encobrir a voz de M.*)  
A Maribel fico lá fora e fico  
escondida (*Inspiração*)  
[Daí o pirata...] [Por que que o pirata queria] roubar a Maribel?  
Num sei (*Irritada*)  
E daí (*Gritando*)  
Deixa eu contá senão  
eu fecho o livro  
(...)

De acordo com Lemos, as narrativas de R. entre os 3; 0.25 aos 4;4.10 demonstram que a criança realiza menos recontos de histórias e procurando cada vez mais inventar suas narrativas. Por isso, a criança fica cada vez mais incomodada com as intervenções da mãe que “quebram” a narrativa da criança, procurando aproximá-la à história originalmente contada.

A forma como a criança organiza o enredo de suas histórias e dá voz ao narrador e aos seus personagens aponta para o que a Lemos denomina como processo metafórico. Podemos evidenciar isso no fragmento (9), o início de uma das histórias inventadas por R. aos 4;4 de idade (LEMOS, 2001, p. 56-7):

(9) (*Desenhando*)  
M. Ah, e robô?  
R. É o robô/ o robô mentiroso.  
(*Riso breve*)  
Me conta a estória do robô mentiroso  
(...)

---

<sup>16</sup> O capítulo 4 discutirá a noção de atividade epilinguística.

Ele foi na casa/ ele mentirou  
pra menina, pra uma menina  
falou  
Hum.  
que o pai dela num gosta dela  
E/ [ e a ] menina acreditou. [Sujeira]  
E daí?  
Daí (*Inspiração*) ele falou  
que todo mundo acredita  
as coisa dele  
Ah.  
To fazendo a estória.  
E daí?  
Mais o acreditado foi  
Desacreditando (*Inspiração*)  
e não acreditou mais.  
(...)

Nesta terceira posição, o discurso direto ganha destaque, por meio dos jogos simbólicos de dramatização, e a criança assume o papel de autora da narrativa. De acordo com Lemos (2001, p.56), é possível perceber nestas narrativas de R. que a “autoria, enquanto parte da figuração narrativa, não se manifesta apenas na relação com o interlocutor mas principalmente na relação com o próprio texto, em sua tessitura, na forma como se erigem o narrador e os personagens.”

No episódio (9), podemos constatar que os indícios de autoria são expressos: pela hegemonia do narrador diante dos personagens, a presença do título (coerência) e elementos de retroarticulação que exibem a coesão textual e o domínio lexical da criança (acredita/acreditado/ desacreditando/ acreditou).

A compreensão dos processos constitutivos do diálogo e os desdobramentos em processos metafóricos e metonímicos são de fundamental importância para interpretarmos como é realizada essa dinâmica de alternância das posições ocupadas pelo outro (mãe/ adulto/ professor) à medida que a criança altera sua relação com a língua.

Para Lemos, a impossibilidade do reconhecimento da função do outro ainda é um dilema na aquisição de linguagem. É “através da linguagem enquanto *Ação sobre o Outro* (ou procedimento comunicativo) e enquanto *Ação sobre o Mundo* (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto *Objeto* sobre o qual vai poder operar.” (2002 *apud* Lemos, 1982, p. 49-50) Veremos, no capítulo 4, que, quando a criança constrói a linguagem como objeto, realiza um procedimento *epilinguístico*.

Acreditamos que essa alteração de posições, que marca a relação da criança com a língua, pode denunciar os momentos em que ela consegue realizar o movimento de distanciamento do texto para retroagir sobre sua produção. Ou seja, a constatação e a compreensão das formas pelas quais a criança desloca-se na língua, em uma relação dialógica, deixar-nos-ão entrever a atividade epilinguística mobilizada pela criança, com o objetivo de operar sobre a língua enquanto objeto.

Se aproximarmos operações fundantes de sujeito de alienação e separação (LACAN, 2008 [27/05/1964]), ao que Lemos (2001; 2002) propõe acerca dos processos de especularidade, complementaridade e reciprocidade, veremos que a criança passa por deslocamentos em sua relação com o outro.

A respeito da posição de especularidade, acreditamos que a relação entre a criança e o adulto ainda seja amparada pelo imaginário. Ou seja, a identificação que a criança possui com o outro orienta sua produção linguística e é por isso que, nesta posição, há a incidência de repetições da entonação, de palavras ou mesmo estruturas do enunciado do adulto. Entre outras situações que aproximam a narrativa da criança à do adulto, vimos que R. (episódio 2) emprega uma marcação prosódica semelhante a da mãe para organizar sua narrativa.

Nas interações analisadas nesta pesquisa, encontramos a tentativa da criança em oferecer ao adulto aquilo que acredita que ele deseja como, por exemplo, imitar um “tom professoral” ao contar a história. Acreditamos que essa atitude da criança foi tomada a partir de seu imaginário, visto que o pesquisador não fez nenhuma dinâmica de contação de histórias antes da coleta de dados.

A nosso ver, a criança deve ter adotado essa postura tendo em vista as situações de sala de aula, nas quais teria observado como sua professora contava histórias para a turma. Neste caso, a criança identifica-se com sua professora de maneira especular e isso fica evidenciado na forma como sua fala privilegia a imitação da maneira como a professora faz para contar a história (entonação e gestual).

Logo no início da interação realizada com Gigi (5;4)<sup>17</sup>, observamos a tentativa da criança em contar uma história inventada com um tom professoral, no lugar de produzir uma narrativa orientada pela observação das ilustrações. Ou seja, ele procura devolver à pesquisadora uma conduta que acredita ser própria para a atividade: o modo como sua

---

<sup>17</sup> A interação realizada com Gigi (5;4) será apresentada na segunda parte deste trabalho.

professora conta histórias. Neste caso, acreditamos que a relação da criança com o outro foi estabelecida por traços de identificação imaginária, de modo que a criança acredita o uso do “tom professoral” é o suficiente para a realização da atividade de contar histórias.

Nestes exemplos, vemos que a criança ainda mantém uma relação com o adulto baseada no registro imaginário. Em contrapartida, o adulto faz intervenções na narrativa infantil pautado no registro simbólico, ou seja, considerando a mediação da linguagem na atividade (a referência à história, a necessidade de se contar algo considerando os elementos do esquema narrativo: tempo, espaço, personagens, sequência de eventos, etc.), de modo a aproximar a produção infantil ao que é esperado para esta tarefa.

Na posição de complementaridade, acreditamos que a criança tome o adulto como o “tesouro dos significantes”, ou seja, a produção linguística da criança retira dos enunciados do adulto os elementos que irão compor sua própria produção linguística, o que ocorreria na forma de repetições heteroiniciadas. Além disso, a criança completa os enunciados do adulto, o que quer dizer que ela compactua com o sentido que vem do campo do Outro. Retomando: nesta posição, a criança estaria alienada ao campo do Outro, de onde retira os significantes para seus enunciados e onde encontra o sentido para o seu dizer.

Nos exemplos dados por Lemos, vemos que a posição de complementaridade não é tranquila, pois há momentos em que a criança recusa-se em narrar histórias e isso ocorre, principalmente, nos momentos em que a mãe insiste na adequação do sentido da narrativa (verossimilhança) por meio de pontuações sobre o texto infantil. Lemos (2001, p. 44) explica que, neste momento, a criança reconhece “sua posição de significada pelo outro”.

É ainda na segunda posição que a criança dá mostras de organização das instâncias enunciativas de sua história. Aqui, a manutenção do personagem e a progressão temática no texto infantil resultam do esforço da criança em retroagir sobre o seu texto, reajustando seu sentido.

Na posição de reciprocidade, a criança assume o papel do adulto na interação, iniciando os turnos ou complementando<sup>18</sup> a fala do outro. Haveria, assim, uma troca de papéis, pois a criança promoveria a interação. Nesta posição: a criança ocupa o lugar de autor (irritando-se com as intervenções da mãe); há a hegemonia do narrador em relação aos

---

<sup>18</sup> A criança complementa e não completa. Neste estudo, completar o turno do adulto aconteceria em situações similares ao esquema de “preencher lacunar”, em uma demanda indireta de pergunta-resposta.

personagens, com a predominância do discurso indireto; há marcas de retroação sobre o texto que orienta seu sentido (escolha de título, grau de coesão e seleção lexical).

Acreditamos que a posição de reciprocidade seja marcada pela separação da criança ao campo do Outro e isto se manifesta pela iniciativa da criança em utilizar o significante que vem do campo do Outro (da história contada, do adulto), para construir o seu lugar como contadora da história. A criança passaria, então, a organizar os elementos narrativos e selecionar os recursos linguísticos de seus enunciados a partir deste lugar que assume.

A próxima seção apresenta trabalhos que discutem a respeito de como o sujeito pode dar mostras de sua separação do campo do Outro, por meio de uma produção linguística que traga marcas de sua subjetividade.

### **2.3. Manifestações da subjetividade na escrita**

A seguir, discorreremos acerca dos trabalhos de Magalhães (2007), Oliveira, C. (2008), Riolfi e Magalhães (2008) e Riolfi e Barzotto (inédito) que tratam: a) da apropriação do legado cultural na redação de alunos; b) da importância da qualidade o laço social estabelecido entre professor e adulto; c) das modalizações subjetivas e da escrita singular.

A dissertação **Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica** de Mical de Melo Marcelino Magalhães (2007), investiga a existência de “embriões de metáfora”, ou seja, a evidência de manifestação de uma subjetividade latente por meio do uso de elementos linguísticos-discursivos, em seiscentas e quarenta e oito redações de alunos do Ensino Fundamental II.

Magalhães compreende a metáfora como uma de manifestação da subjetividade que raramente fez-se presente nas produções analisadas. Assim, considera os seus indícios como a expressão de “relação privilegiada com a linguagem”, o que pode significar uma etapa em direção a uma escrita mais criativa. A autora faz uso da teoria psicanalítica, mais especificamente das noções de sujeito, pulsão, alienação e separação para demonstrar como a escrita do aluno pode ficar submetida à reprodução de modelos ou como ela pode dar mostras de que é um espaço privilegiado para o investimento da singularidade de quem escreve.

A autora toma a noção de laço social para explicar a necessária alienação do sujeito ao Outro, de modo a possibilitar sua entrada na cultura e seu uso da linguagem. Segundo

Magalhães, para que o legado cultural que vem do Outro não seja apenas reproduzido pelo sujeito, mas apropriado para a produção de um novo dizer, é preciso que a relação entre professor e aluno permita este tipo de discurso.

Magalhães analisa a influência que o legado cultural (leituras prévias) pode ter sobre produção daquele que escreve. Segundo a autora, o sujeito pode escolher entre:

- 1) Renegar o que já foi produzido e se inscrever numa lógica em que a individualidade é levada ao extremo (...);
- 2) Aderir de maneira incondicional ao que já está produzido, considerado como sendo um modelo, sobre o qual não há trabalho possível de ser realizado, a não ser o da reprodução. Em termos de comprometimento com a cultura, assim como na postura um, o produto é nulo (...); e
- 3) Utilizar-se dos ensinamentos que podem ser apreendidos da cultura para criar uma nova “regra” de produção que permita inovar, que favoreça o sujeito em sua singularidade, sem deixar, no entanto, de circular na cultura (...). (MAGALHÃES, 2007, p. 59-60)

Após elencar as condições para que o aluno produza textos próprios, que não atendam apenas às demandas escolares<sup>19</sup>, a autora acrescenta que:

Dentre estas condições, saliento, sobretudo, as que dizem respeito ao posicionamento do professor, como aquele que lê, e a do aluno, como aquele que escreve o que será lido, por serem primordiais na construção de um discurso que faz laço social. É a adoção de uma posição subjetiva por parte do professor em relação a sua turma e a sua tarefa de ensinar a escrever que poderá (ou não) abrir os ‘oculos’ na ordem social, onde seus alunos possam construir-se como sujeitos daquilo que escreve, implicando-se com o que escrevem e fazendo-o de maneira particular, no que talvez possamos chamar de estilo (MAGALHÃES, 2007, p. 62).

A autora enfatiza a qualidade do laço entre quem ensina e quem escreve de modo que a relação entre o sujeito e o Outro permita a escrita de metáforas. Magalhães traz o caso de uma das redações analisadas na qual a aluna reproduz parcialmente um trecho de um *best-seller* no lugar de demonstrar, no mínimo, a adesão à tarefa solicitada. Isso revela a ausência de laço social entre professor e aluna e, neste caso, a escrita não mobiliza o sujeito para vazão de algo que lhe seja próprio. A autora considera a escrita criativa, singular, como uma das formas de sublimação do gozo e reafirma a importância de uma relação de confiança entre

---

<sup>19</sup> A síntese da autora aproxima-se das seguintes reflexões feitas a partir de Geraldi (1997): o aluno deve ter o que dizer, por que dizer e para quem dizer e ser comprometido com o que diz. Diante disso, cabe ao professor criar as condições para que isso ocorra.

aluno (aquele que escreve) e professor (o primeiro leitor), “de modo que a manifestação subjetiva de um indivíduo encontre guarida no outro” (p. 105).

A dissertação **Do rascunho ao texto final: o que motiva as transformações em textos de alunos de escola básica?** de Carlos Gomes de Oliveira (2008), analisa a produção escrita de alunos concluintes do Ensino Médio, mais especificamente, a elaboração de transformações linguístico-discursivas que pudessem agregar valor argumentativo entre a escrita do rascunho e da versão final de redações elaboradas por alunos adolescentes de uma escola estadual pública em razão do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) do ano de 2005.

Para empreender suas análises, Oliveira faz uso das noções psicanalíticas de alienação e separação. De um total de duzentas e doze redações, o pesquisador selecionou noventa textos que apresentavam: a) a escrita de rascunho para a redação; b) alterações que extrapolavam correções meramente formais na passagem do rascunho à redação final. O autor constatou que, de uma maneira geral, os alunos não aproveitaram o ato de “passar a limpo” seu texto como uma oportunidade para sustentar um dizer próprio. Pelo contrário, os textos finais foram reescritos de modo a conformar-se com as demandas vindas do Outro, reproduzindo lugares comuns do discurso corrente<sup>20</sup>.

Tomando como referência o período final da elaboração de Lacan, Oliveira explica que a forma singular como cada sujeito faz o enlace dos registros real, imaginário e simbólico (Cf. capítulo 1) é chamada de *sinthoma* e é este fenômeno que possibilita a construção de um estilo próprio. Contudo, o autor afirma que a constituição da singularidade é precedida por um movimento de alienação ao Outro, que se dá no registro simbólico, o que promove o estabelecimento do laço social entre o indivíduo e a cultura. É a partir de um laço social que o indivíduo pode organizar o seu ponto de vista, em um movimento de separação do campo do Outro e constituição de sua própria singularidade.

Oliveira explica que o tipo de laço estabelecido em uma relação pedagógica é essencial para a compreensão das circunstâncias que favorecem o comparecimento da singularidade dos alunos:

Portanto, quando um grupo de alunos e seu professor tornam-se uma comunidade de indivíduos com comunhão de interesses, no qual cada

---

<sup>20</sup> No próximo capítulo, apresentamos referencial teórico para a definição de discurso corrente em Psicanálise.

componente é tido em alta estima e indispensável para o crescimento de todos, tem-se uma configuração de laço social no qual a singularidade tende a ser bem aceita. Deste modo, quando um indivíduo sente-se acolhido por um grupo, no qual ninguém é menosprezado por ter dúvidas ou desconhecer o assunto que interessa a todos os componentes deste mesmo grupo, há uma probabilidade muito maior de que ele se sinta à vontade para expressar-se (OLIVEIRA, 2008, p. 138).

Neste sentido, o professor de língua portuguesa pode optar por fazer um trabalho que insista no uso da escrita como um lugar para a reprodução de dizeres e saberes ou escolher trabalhar junto com seus alunos, tomando o ensino da escrita como um espaço para impressão de singularidades junto ao registro simbólico (OLIVEIRA, 2008).

Riolfi e Magalhães (2008) argumentam que a manifestação da singularidade daquele que escreve é expressa pela administração harmoniosa das diversas vozes presentes em seu texto. Isso ocorre por meio da modalização das posições subjetivas no ato de escrever, que variam da alienação à separação.

No movimento de alienação, ocorre a adesão ou apropriação do indivíduo a um significante qualquer oferecido pelo outro, gerando seu assujeitamento. Em contrapartida, no movimento de separação, ocorre o apartamento ou esvaziamento de sentido de um significante qualquer por parte do indivíduo, o que o convoca a criar uma “solução inédita” para suportar a angústia de escrever (RIOLFI E MAGALHÃES, 2008).

Riolfi e Magalhães analisam os tipos de modalizações na escrita, que transitam do senso comum à subjetividade, mapeados a partir da relação existente entre quem escreve, as palavras e o próprio ato de escrever. Sobre posições discursivas mobilizadas pelo sujeito no ato de escrever, as autoras defendem que a manifestação da singularidade daquele que escreve pode ser expressa pela administração harmoniosa das diversas vozes presentes em seu texto.

As autoras identificam quatro tipos de modalizações que variam do senso comum à subjetividade: 1) Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro; 2) Sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural; 3) Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria; 4) Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa. É possível observar que as modalizações propostas por Riolfi e Magalhães percorrem os três registros da realidade humana: inicia-se pelo registro imaginário (nível 1); passa pelo registro simbólico (níveis 2 e 3); agencia o registro do real (nível 4).

Riolfi e Barzotto (inédito) observam que o aluno, por vezes, produz “desvios” em sua produção escrita, os quais podem ser verificados nos momentos em que o sujeito extrapola o que é proposto (desvio criativo) ou quando não realiza um esforço consistente em realizar a tarefa solicitada (erro). As diferentes formas de modalização subjetiva, presentes na escrita e os modos pelos quais o sujeito pode apropriar-se do legado cultural em sua produção, nos servem de base para interpretarmos esses aparentes “desvios” presentes na produção infantil.

A leitura destas investigações nos possibilita validar os seguintes aspectos como possíveis indícios de subjetividade na produção infantil: a) o agenciamento do real, expresso pela apropriação criativa legado cultural; b) a administração harmoniosa das instâncias enunciativas do texto.

Neste capítulo, procuramos compreender melhor a relação da criança com a língua, tendo em vista: a) o uso lúdico da língua como uma expressão da *lalangue* na fala infantil; b) a mudança na posição que a criança mantém em relação ao adulto e à língua como deslocamentos subjetivos que transitam entre a alienação e a separação; c) as formas como subjetividade pode ser expressa na produção pessoal textual infantil, considerando indícios como a apropriação criativa do legado cultural e o gerenciamento das instâncias enunciativas do texto.

Gostaríamos de reforçar que, enquanto operações fundantes da subjetividade, a alienação e a separação não indicam pontos de oposição ou gradações em uma escala qualitativa, mas uma passagem necessária que o sujeito renova, a todo o momento, diante de um novo conhecimento e que, no caso das crianças pequenas, esse conhecimento abarca as questões de aquisição e uso dos recursos expressivos da linguagem para a construção do sentido em seu texto.

No próximo capítulo, temos o objetivo de aprofundar a discussão a respeito das diferentes matizes que pode ter o processo de reatualização da constituição subjetiva, por meio dos momentos subsequentes de alienação e de separação. Para tal fim, recorreremos a um período da obra de Lacan que foi formulada alguns anos depois deste que acabamos de expor. Referimo-nos à noção de discurso como laço social, tal como proposta por Lacan, no início da década de 1970.

Com o objetivo de observar como este conceito colabora com a análise dos dados desta investigação, trataremos, principalmente, das discussões realizadas pelo psicanalista em **O seminário, livro 17 (1969-1970): o avesso da Psicanálise**. Procuraremos, primeiramente,

deprender as características dos quatro discursos descritos por Lacan (o Discurso do Mestre, o Discurso Universitário, o Discurso da Histérica e o Discurso do Analista) e, na sequência, apresentaremos um levantamento de estudos recentes que mobilizaram este referencial teórico em pesquisas na área da Educação.

### **Capítulo 3 – Discursos lacanianos: relações entre criança, adulto e conhecimento**

Nos capítulos 1 e 2, vimos que cabe ao outro mediar a entrada da criança na cultura. Vimos, também, que esse papel é constituído pela função materna, que instaura e renova a passagem do ser pelo complexo edipiano, firmando o lugar da lei (castração) na dialética do desejo. Assim, o ser torna-se um sujeito que, em um primeiro momento, está alienado ao campo do Outro. Contudo, por meio do recurso ao comentário de Lacan (1964), vimos que há momentos de separação nos quais o sujeito domina os significantes que vêm do Outro, de modo a esvaziá-los de sentido e dar a eles nova significação. Após a separação ter se dado, podemos ver o que é singular e inovador na produção de cada sujeito, e isso pode ser materializado pelo uso da linguagem, na produção de enunciados.

Neste momento, cumpre apresentarmos elementos de um momento posterior da formulação de Lacan, mais especificamente o fim da década de 1960 e começo da de 1970, na qual, para além de refletir a respeito dos efeitos da submissão do sujeito à linguagem de modo abstrato, o autor passa a mobilizar elementos que permitem refletir a respeito do laço social no qual a linguagem é efetivamente colocada em funcionamento pelos falantes.

Observamos, a partir de levantamento bibliográfico, que a noção lacanianiana de discurso como laço social apresenta-se como um instrumento de análise valioso para as pesquisas educacionais e que contribui para nossa investigação. Acreditamos que a compreensão do discurso como uma estrutura seja um caminho para aproximação das pesquisas educacionais que buscam compreender seus objetos a partir deste mesmo referencial teórico.

Este capítulo tem o objetivo de reunir fundamentos teórico-metodológicos para análise dos dados desta investigação: interações dialógicas entre pesquisadora e crianças pequenas de cinco anos, motivadas por atividade didática de reconto de histórias ilustradas e realizada em contexto escolar. Para tanto, temos a proposta de discorrer a respeito: a) da noção de discurso em Psicanálise; b) da produção dos quatro discursos lacanianos; c) do uso desta noção de discurso em pesquisas na área de educação.

### 3.1. O conceito do discurso em Psicanálise

Esta seção tem o objetivo de definir o conceito de discurso em Psicanálise. Para isso, recorreremos à obra lacaniana, mais especificamente ao Seminário proferido nos anos 1969-1970 que traz como subtítulo *O avesso da Psicanálise* e ao texto intitulado *A Jakobson*, veiculado no seminário dos anos 1972-1973.

Lacan (2008 [19/12/1972]) propõe o conceito de discurso como laço social, a qual abrange os vínculos que o indivíduo faz na sociedade. Esse laço é estabelecido e mantido coletivamente e regula as relações humanas por meio da linguagem.

Vale assinalar a diferença entre a noção de discurso psicanalítico e noção de discurso tal qual vista na Análise de Discurso. Segundo Orlandi (2007), a Análise de Discurso concebe o discurso como um produto sócio-histórico e busca refletir como a linguagem está manifestada na ideologia e como a ideologia manifesta-se na língua. Assim, a Análise de Discurso trabalha a relação língua – discurso – ideologia.

Diferentemente disso, Lacan (1992 [1969-1970]) define o discurso como uma estrutura sem palavras, na qual, posteriormente, elas vêm se alojar. O discurso sustenta o mundo na forma como o conhecemos, ou seja, ele já está inscrito no mundo, faz parte de seus pilares e orienta as formas pelas quais os sujeitos se organizam em sociedade.

Para formalizar esta estrutura, Lacan se utiliza de quatro lugares, quatro sinais gráficos e quatro letras. Acreditamos que, mesmo antes de um aprofundamento da compreensão desta estrutura e de seus matizes, cumpre apresentá-los.

#### 3.1.1. Os lugares e os sinais gráficos

Ao descrever a estrutura do discurso, Lacan (1992 [1969-1970]; 2008 [19/12/1972]) esclarece que os lugares são fixos e assim dispostos:

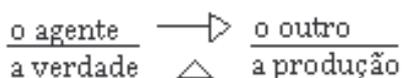


Figura 7 – Os lugares no discurso

A flecha acima indica uma impossibilidade e o triângulo entre os termos abaixo indica uma obstrução. Além disso, os lugares situados abaixo da barra são recalcados<sup>21</sup>. Lacan também explica que as pessoas falam de lugares sempre já interpretados, o que também aparece na estrutura simbólica do discurso. Assim, os quatro discursos são articulados em quatro lugares de apreensão de alguns efeitos de significante.

Lacan (1992 [1969-1970]) afirma que o lugar de agente indica a dominância que ordena o discurso: “o agente não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a quem se faz agir.” (p. 79) O sentido de rotação do discurso indicado pela flecha nos faz depreender que todo discurso é movido pela verdade inconsciente de seu agente. O agente, por sua vez, dirige-se ao outro, seu destinatário, visando a obter dele uma determinada produção. A obstrução entre a verdade e a produção denota que a produção está alheia da verdade que a motiva.

### 3.1.2. Os termos

Em *O avesso da Psicanálise*, Lacan (1992 [1969-1970]) afirma que há formas fundamentais que organizam as relações do sujeito com os significantes visando ao laço social. Estas formas são definidas a partir da relação entre quatro termos, a saber:

- S1 ou significante mestre – é o significante interveniente, ou seja, aquele que intervém em um campo já estruturado como saber;
- S2 ou saber - representa a bateria dos significantes que integra uma rede de saber já articulada;
- \$ ou sujeito - o significante \$ representa ser faltante, cindido pela linguagem;
- Objeto *a* ou o *mais-de-gozar* - aquilo que representa a perda. A função do objeto *a* é dar conta da repetição no ser falante.

Ao longo do capítulo, pretendemos deixar claro como esta estrutura se organiza. Para tanto, a próxima seção, na qual fazemos uma retrospectiva histórica que, a nosso ver, pode

---

<sup>21</sup> Cf. Freud (1997). O recalçamento é o representante da pulsão que, diante de um trauma, atua como um guardião que faz resistência de modo a impedir a passagem de um desejo para o nível consciente.

auxiliar na compreensão do funcionamento discursivo, tem a proposta de discorrer sobre como a relação do sujeito com a fala pode favorecer a manutenção do laço social.

### 3.1.3. Discurso corrente e discurso como laço social

No início da lição *A função do escrito* (2008 [09/01/1973]), na qual Lacan aborda a questão do “discurso corrente” (p. 38), o autor faz alusão ao seu relatório *Função e campo da fala na Psicanálise*, veiculado em setembro 1953. Assim, partiremos das discussões feitas pelo psicanalista neste relatório, para adentrarmos em sua produção posterior, a fim de distinguirmos o que seja discurso corrente de discurso como laço social.

Na primeira parte de seu relatório, Lacan (1998 [1953]) trata da distinção entre fala vazia e fala plena. Segundo o autor, é na fala do paciente que a Psicanálise age visando à cura, formação ou sondagem. Além disso, afirma que toda fala pede uma resposta, mesmo que esta seja o silêncio do ouvinte e é para-além da fala que se deve buscar a realidade que preenche seu vazio.

Lacan aponta que sintomas como frustração, agressividade e regressão advêm e uma relação de alienação do sujeito ao gozo do outro<sup>22</sup>. Nesta situação, o analista precisa ter cautela para lidar com a fala do analisando, suspendendo suas certezas, de modo a reintegrar seu discurso narcísico e evitar a renovação de sua alienação.

O discurso vazio é frequentemente produzido em situações sociais e, mesmo que um discurso pareça meio vazio, ele continua a exercer sua função: “Mesmo que não comunique nada, o discurso representa a existência da comunicação; mesmo que negue a evidência, ele afirma que a fala constitui a verdade; mesmo que se destine a enganar, ele especula com a fé no testemunho.” (LACAN, 1998 [1953], p. 253)

Cabe ao psicanalista ouvir a parte significativa desse discurso, observando a “pontuação oportuna que dá sentido ao discurso do sujeito”. Ou seja, cumpre ao analista identificar os pontos de basta das cadeias de significantes que as vinculam a um sentido e possibilitam a emancipação do sujeito na aproximação entre enunciado e enunciação. Longe

---

<sup>22</sup> “Numa palavra, em parte alguma se evidencia mais claramente que o desejo do homem encontra seu destino no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro. (LACAN, 1998, p. 269)”

de exercer o papel de filtro, o analista deve ser o refrator do discurso do sujeito e ter sua atenção na procura de um objeto para-além da fala, isto é, na manifestação do inconsciente em uma pretensa comunicação.

Assim, a análise parte da fala vazia, em que “o sujeito parece falar em vão de alguém que, mesmo lhe sendo semelhante a ponto de ele se enganar, nunca se aliará à assunção de seu desejo.” (LACAN, 1998 [1953], p. 255). Em outras palavras, este *eu* de quem o sujeito trata na fala vazia é o *eu* do enunciado, marcado por uma relação imaginária entre o sujeito e o *eu* expresso na frase.

Em contrapartida, a fala plena está no para-além da fala, onde o inconsciente manifesta-se como parte de um discurso concreto, participando das funções da ideia e do pensamento. Na fala plena, surge o *eu* da enunciação. Lacan (1998 [1953]) define o inconsciente como um capítulo censurado da história de cada um, marcado por um branco ou uma mentira. Contudo, a verdade pode ser regatada pela via metafórica, pois, na maioria das vezes, está inscrita como um sintoma em outro lugar: no corpo, nas lembranças, nas palavras, na história do indivíduo ou nos vestígios do que foi adulterado.

Em *A função do escrito* (2008 [09/01/1973]), Lacan nos oferece mais elementos para a definição do que seja o discurso comum. Nesta lição, o psicanalista volta a definir o significante como uma dimensão que foi introduzida pela linguística, reforçando que este não tem relação com seu efeito de significado – há uma barra que separa significante e significado –, mas refere-se a um discurso, ou seja, a um modo de funcionamento que utiliza a linguagem como laço social.

Em oposição ao discurso como laço social, o discurso corrente não estabelece liame. Nele, as pessoas falam continuamente como discos quebrados, papagaios. Essa reprodução insistente e desprovida de sentido produz uma falsa satisfação que reforça uma situação de *não-ser*<sup>23</sup>, anterior à alienação. Diante disto, Lacan orienta que é preciso pensar em qual a serventia das velhas palavras e “não se espantar com o resultado quando nos servimos delas.” (2008 [09/01/1973], p. 65)

Diante do que foi exposto, acreditamos que o discurso como laço social esteja relacionado ao que, há alguns anos antes dessa formulação, Lacan chamava de “fala plena” e o discurso corrente ao que ele outrora qualificava como sendo “fala vazia”. Com o passar dos

---

<sup>23</sup> Lacan emprega o termo “prematurozinho” para expressar esta relação em que ignoramos a falta que constitui todo ser falante.

anos, a principal mudança na teorização de Lacan foi ter deixado de dar tanta atenção às palavras efetivamente pronunciadas, como ele fazia em 1953, em favor de uma atenção ao laço que organiza a enunciação, incidindo sobre a posição dos falantes.

No discurso corrente, na medida em que mantemos a relação com o outro no registro imaginário, os significantes provenientes do campo do outro se tornam fala vazia, ou seja, são meramente papagaiados, reproduzidos sem que haja o estabelecimento de vínculos entre o dizer e o ser. Nesta situação, apesar da fala comprovar a existência da comunicação, ela nega a formação do sujeito.

No discurso como laço social, o sujeito faz uso dos significantes do campo do outro na busca de sentido, de modo a inserir-se na cultura. Além de promover o estabelecimento do laço social, a alienação ao campo do outro abre espaço para a manifestação da fala plena. Como vimos no capítulo 1, o sentido da fala marcado pelo ponto de basta aproxima enunciado e enunciação, o que possibilita a irrupção do inconsciente no dizer na forma de lapsos, chistes, atos falhos e polissemia. Esta explanação retoma o postulado lacaniano de que o inconsciente do sujeito é o discurso do outro.

Na próxima seção, apresentaremos uma interpretação dos quatro discursos lacanianos, a partir da leitura de Lacan (1992 [1969-1970]; 2008 [19/12/1972]) e Riolfi (1999).

### **3.2. Os quatro discursos lacanianos**

No seminário de 1969-1970, *O avesso da Psicanálise*, Lacan dedica especial atenção a sua teoria dos discursos, tendo esclarecido que se tratam de quatro modalidades de apreensão do significante, quais sejam: o Discurso do Mestre, o discurso Universitário, o Discurso do Analista e o Discurso da Histórica<sup>24</sup>. Em um primeiro momento, o autor esclarece como os matemas dos quatro discursos são formados e, ao longo da obra, discute as implicações destas fórmulas para a compreensão das relações que regulam as formas do vínculo social do sujeito.

Antes de discutirmos sobre esta fundamentação teórica, acreditamos que seja importante tratar das seguintes noções que a sustentam: gozo, repetição, saber e verdade.

---

<sup>24</sup> Depois de formalizar os quatro discursos, alguns anos mais tarde, em 1972, numa conferência em Milão, Lacan apresenta o quinto discurso, o discurso do Capitalista, que não será abordado nesta exposição teórica.

Nosso objetivo é fornecer ao leitor indícios para compreensão dessas concepções na teoria psicanalítica, uma vez que recorreremos a elas ao longo desta exposição.

Primeiramente, trataremos da relação entre gozo e repetição, em segundo lugar, das noções saber e verdade e, por fim, da produção dos quatro discursos. Estas considerações foram elaboradas a partir da leitura do seminário proferido por Lacan em 1969-1970.

### **3.2.1. O gozo e a repetição**

Sobre o gozo, Lacan (1992 [1969-1970]) explica que o princípio do prazer freudiano equivale ao princípio da menor tensão que visa à subsistência da vida. Assim, apesar de o gozo transbordar em si mesmo, o princípio do prazer o limita, a fim de garantir a vida. Se a é vida compreendida como “o conjunto de forças que resiste à morte”, o saber é tomado como um meio que garante a vida, detendo-a em direção ao gozo.

A repetição funda-se em um retorno ao gozo e produz algo que é excedente. A perda expressa pela repetição, também inclui desperdício de gozo. Segundo Lacan, Freud considerava essa perda como algo defeituoso. Contudo, Lacan defende que a repetição não pode ser rejeitada pela Psicanálise, por estar associada ao saber.

Lacan afirma que, na exploração do inconsciente, lidamos com a repetição. Para o psicanalista, a repetição evidencia um traço unário, ou seja, “a forma mais simples de marca (...) a origem do significante” e nele tem origem o saber (1992 [1969-1970], p. 48). O saber, formalizado pela lógica da escrita, torna-se objeto da clínica analítica no que diz respeito à incidência da repetição. De acordo com Lacan, na formalização do saber, há o surgimento da perda de gozo. Essa perda, expressa no trabalho entrópico do saber, é introduzida pela repetição como a imposição do traço unário e aparece na função do objeto *a*.

### **3.2.2. O saber e a verdade**

Segundo Lacan (1992 [1969-1970]), o saber é coisa que se diz por conta própria: esse é o inconsciente. O saber está na relação entre o Outro, no plano da enunciação e o dizer do sujeito, no plano enunciado. O saber liga o dizer ao inconsciente por meio da seguinte razão:

na medida em que não se sabe a relação entre enunciado e enunciação, reside a base do que se sabe. Assim, o saber inconsciente é o saber que não se sabe e, para o psicanalista, ele decanta a verdade de tudo que se acreditou ser.

Em português, encontramos duas acepções<sup>25</sup> para *decantar* que corroboram com nossa interpretação do termo: 1) celebrar em canto ou em verso; engrandecer, exaltar; 2) transvasar um líquido para o libertar de impurezas ou resíduos; purificar. Quando decanta a verdade, o inconsciente abre espaço para o surgimento do sujeito como o ser no não senso, livrando-o do sentido do Outro e extravasando-o pelo enunciado nas irrupções da enunciação que podem ocorrer na forma do ato falho, do chiste ou do lapso.

Em relação à noção de verdade, Lacan reforça que não há sentido que não seja o do desejo. A partir da máxima “o desejo do homem é o desejo do Outro” é possível depreender que as operações inconscientes repousam no desejo do grande Outro, aquele que delinea as figuras nas quais o desejo do sujeito será captado. O psicanalista acrescenta que a verdade está naquilo que esconde o desejo da falta do sujeito, fazendo-o fingir que não quer nada diante do que encontra.

Lacan ainda afirma que a verdade é inseparável dos efeitos de linguagem e que ela está fora de toda proposição (do enunciado), ou seja, eles permanecem no plano da enunciação. Assim, vincular a verdade aos efeitos de linguagem inclui, nestes efeitos, o inconsciente definido como “a condição da linguagem”, ou seja, todo enunciado que expressa o sentido na forma do dizer, encontra abrigo em uma enunciação que abarca o inconsciente como contexto de produção.

### **3.2.3. A produção dos quatro discursos**

Conforme foi exposto anteriormente, discursos comportam o trânsito de quatro termos – S1, S2, \$ e *a* – em quatro lugares fixos – agente, outro, verdade e produção. Como a estrutura é operada a partir do giro de  $\frac{1}{4}$  de volta para a esquerda, pela rotação dos termos nos lugares, obtemos quatro figurações distintas:

---

<sup>25</sup> Cf. verbete no dicionário Michaelis Online. Disponível em < <http://michaelis.uol.com.br>>, acesso em 10 maio 2010.

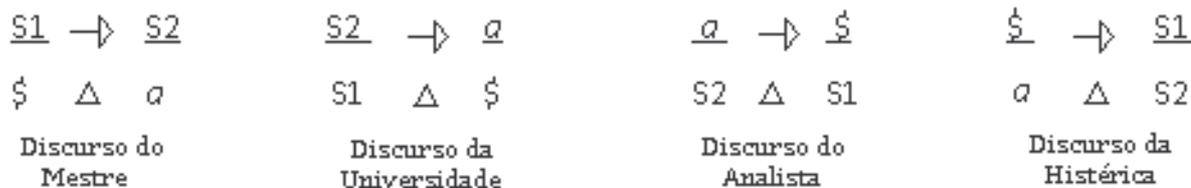


Figura 8 – O giro dos termos

A seguir, trataremos das implicações decorrentes da relação entre termos e lugares em cada um dos discursos apresentados, frisando que cada matema assinala uma forma do sujeito fazer liame social. Para tanto, recorreremos à tese de Riolfi (1999), que utiliza a teoria psicanalítica para analisar a relação pedagógica na formação de professores de língua materna, por razão de este trabalho ter favorecido nossa compreensão acerca destas operações discursivas.

### 3.2.3.1. O Discurso do Mestre

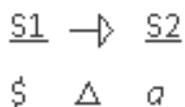


Figura 9 – O Discurso do Mestre

No discurso de mestre observamos que o significante mestre (S1) ocupa lugar de agente, marcando a dominância do discurso. O saber, ou seja, a bateria de significantes articulada (S2), está no lugar do outro. Os termos que permanecem recalcados são o sujeito (\$), no lugar de verdade, abaixo do significante mestre e o *mais-de-gozar* (a) no lugar de produção.

Segundo Riolfi (1999), o Discurso do Mestre marca a entrada mítica do organismo vivo no campo da linguagem, ou seja, este discurso funda o sujeito do desejo inconsciente, dividido. Por meio de sua captura pelo Discurso do Mestre, aproximam-se para o ser humano as questões do sexo e da linguagem (recobrimento de duas faltas), de tal forma que haja o

assujeitamento, ou, dizendo de outro modo, a submissão do organismo vivo às leis da linguagem.

A autora explica que o Outro está no lugar de S2, ou seja, o Outro assume o lugar de saber, formado pela bateria de significantes. Para que o Outro se configure como um campo, é necessário que haja um significante exterior a ele, que lhe dê a lei. Esse primeiro significante que intervém no campo do Outro é S1, o qual tem a função de marcar um traço específico em S2.

A repetição de S1 em S2 é responsável pela causa do sujeito cindido pela linguagem (\$). O objeto *a* assinala a perda de gozo (perda do Gozo suposto ao Outro) referente à entrada do sujeito na linguagem. Riolfi (1999, p. 199) assinala que, entre os termos recalcados abaixo da barra (\$ e *a*), há uma obstrução. Isso denota que “para o ser falante não há gozo além de migalhas, que se cata como se pode, uma vez que é na linguagem que o sujeito goza, ou seja, subditos aos significantes.”

Retomando as operações de alienação e separação como aquelas que fundam o sujeito (Cf. Capítulo 2), o Discurso do Mestre marca a dialética do sujeito, isto é, o momento de alienação do sujeito aos significantes que estão no campo do Outro. Na alienação, o sujeito surge no nível do sentido, no consciente, e desaparece do desejo do Outro, no inconsciente.

### 3.2.3.2. O Discurso da Histérica

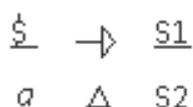


Figura 10 – O Discurso da Histérica

No Discurso da Histérica observamos que o sujeito (\$) ocupa lugar de agente. Este sujeito dividido pelo gozo desconhece o que diz por estar submetido ao sentido que vem do campo do Outro, assim como desconhece quem o diz, por ter construído *eu* de forma especular, conforme pudemos observar no esquema L (Cf. Capítulo 1).

Essa ignorância fundamental faz com que o sujeito deste discurso interrogue-se acerca dos significantes em S1, que estão no lugar do outro, aos quais está alienado. Riolfi (1999)

esclarece que, neste discurso, o sujeito dirige-se a S1, “a quem julga ser o mestre encarnado”. Como em uma situação de análise, que o sujeito diz é próximo da livre associação e o produto de sua fala é um saber (S2) sobre sua verdade (*a*), ou seja, a produção deste discurso tange à falta que torna \$ um sujeito do desejo.

Lacan (1992 [1969-1970]) afirma que é o Discurso da Histérica que conduz ao saber, pois permite que o sujeito produza algo que diz respeito a sua falta constitutiva. Riolfi (1999) considera que, fora do contexto analítico e mais propriamente nas relações pedagógicas, este discurso leva o sujeito a ter uma produção inventiva e renovadora.

### 3.2.3.3. O Discurso do Analista

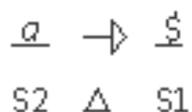


Figura 11 – O Discurso do Analista

No Discurso do Analista, no lugar de agente está o objeto *a* que, segundo Riolfi (1999), é o resto da operação de entrada do sujeito na linguagem. Esta perda escapa ao campo dos sentidos: ela está na intersecção da operação de alienação, é o vão que intercala o ser e o sentido e que priva o sujeito da completude.

Orientando a dominância do discurso, o objeto *a* faz com que o sujeito (\$), que ocupa o lugar de outro, manifeste-se pela sua hiância, a falta que causa seu desejo. O saber (S2) no lugar da verdade é interpretado como o mito de Édipo, a estrutura, que faz com que o psicanalista “depreenda do discurso manifesto do sujeito sua posição em relação à linguagem” (RIOLFI, 1999, p. 124).

A autora ainda explica que o significante mestre (S1), no lugar da produção, é interpretado como significante do gozo, aquele que intervém no campo do saber e que causa o sujeito. Na medida em que aliena o sujeito, S1 o condena a comparecer como uma repetição deste significante.

Lacan (1992 [1969-1970]) afirma que o Discurso do Analista emerge na passagem de um discurso para outro. De acordo com Riolfi, a presença do objeto *a* no lugar de agente evidencia o campo do não senso, que fica entre o ser e o sentido, e promove um deslocamento nas identificações, permitindo que o sujeito “troque de palavra”, ou seja, mude de discurso.

### 3.2.3.4. O Discurso Universitário

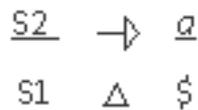


Figura 12 – O discurso Universitário

No Discurso Universitário, o saber (S2) ocupa a posição de agente que, de seu lugar, tem a tarefa impossível de dominar o real, a perda expressa pelo objeto *a* no lugar de outro, por meio de aproximações sucessivas.

No lugar de verdade, S1 funciona como um mandamento “*Vai, continua. Não pára. Continua a saber sempre mais.*” (LACAN, 1992 [1969-1970], p. 110, grifos do autor). Contudo, a expressão do desejo de saber não conduz ao saber, pois, neste discurso, tanto S1 (o significante interveniente, que alterou um dado campo) como \$ (aquele que teria tido condição de sustentá-lo) então em posição sobre a qual o recalçamento incidiu.

Segundo Lacan, este discurso produz um sujeito que encarna o mandamento de S1, ou seja, que busca insistentemente dominar o real na crença de poder depreender um todo-saber. Riolfi (1999) esclarece que o mandamento de S1 repercute no sujeito, de modo que ele permaneça colado ao significante que o aliena.

Para finalizar esta parte da exposição, gostaríamos de acrescentar que Lacan (1992 [1969-1970]) apresenta os quatro discursos como complementares, sendo um o avesso do outro. Assim, o avesso do Discurso do Mestre é o Discurso do Analista e o avesso do Discurso Universitário é o Discurso da Histérica. Posteriormente, Lacan (2008 [19/12/1972]) expõe que, em relação ao giro dos termos nos lugares, o Discurso do Mestre se esclarece por regressão do Discurso da Histérica e o discurso Universitário por “progresso” no Discurso do

Analista. Acreditamos que estas considerações reforçam os vínculos existentes entre cada discurso.

### **3.3. A noção de discurso em Psicanálise como instrumento analítico**

Esta seção tem o objetivo de realizar uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas voltadas para a educação que tenham empregado a noção de discurso como laço social, tal qual como proposto pela Psicanálise, para desenvolver suas análises. Para tanto, realizamos um levantamento de produções acadêmicas que utilizaram a noção de discurso como laço social em bases virtuais.

Em um primeiro momento, apresentamos o levantamento de teses e dissertações realizado em três bases de dados virtuais, a saber: a Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo, a Biblioteca Digital da Universidade de Campinas e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Em um segundo momento, realizamos o levantamento de artigos científicos publicados em anais de eventos e periódicos eletrônicos.

A seguir, apresentamos os resultados destes levantamentos e discorreremos a respeito das pesquisas que possibilitaram o aprofundamento de nossa compreensão sobre o tema e de nossas reflexões acerca do objeto em análise, retomando: interações entre adulto pesquisador e criança em contexto escolar, motivadas pelo reconto de histórias ilustradas.

#### **3.3.1. A noção de laço social em teses e dissertações**

A seleção das teses e dissertações, nos acervos virtuais supramencionados, foi realizada a partir de duas etapas. Na primeira, utilizamos a ferramenta de busca em cada um dos sítios com a palavra-chave “laço social”. Na segunda etapa, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, a fim de detectar: a) o uso da teoria lacaniana dos quatro discursos; b) sua proximidade com as questões tratadas por esta pesquisa. Foram levantadas doze produções, sendo sete dissertações e cinco teses, que empregaram o conceito de discurso tal como formulado por Lacan para referência em suas análises.

Essas produções foram defendidas em programas de Pós-graduação em Educação, Psicologia e Linguística Aplicada de cinco universidades públicas (USP, UNICAMP, UFRGS, URFJ e UFG) e uma universidade particular (PUC-SP), conforme detalhado a seguir:

- Universidade de São Paulo (USP): Educação (duas dissertações e uma tese);
- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): Linguística Aplicada (uma dissertação e três teses);
- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): Educação (duas dissertações);
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Psicologia (uma tese);
- Universidade Federal de Goiás (UFG): Educação (uma dissertação);
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP): Psicologia (uma dissertação).

Agrupamos os trabalhos localizados em seis grupos temáticos, a saber: 1) Formação de professores; 2) Ensino da escrita; 3) Ensino de línguas; 4) Infância; 5) Inclusão; 6) Contribuições da Psicanálise às questões educacionais.

No tema *Formação de professores*, foram incluídas duas pesquisas: a tese **O discurso que sustenta a prática pedagógica: a formação do professor de língua materna** de Claudia Rosa Riolfi, defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas em 1999; a tese **Identidade intinerante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira** de Carla Nunes Vieira Tavares, defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas em 2010.

O tema *Ensino da escrita* reuniu duas pesquisas defendidas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: a tese **Escrita e angústia: investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento da escritura como fenômeno da ordem do sujeito inconsciente** de Anna Rita Sartore, defendida em 2007; a dissertação **O Discurso Universitário materializado: aprendendo a escrever o texto acadêmico** de Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro, defendida em 2010.

Ao tema *Ensino de línguas*, agregamos uma pesquisa: a dissertação **As incidências do Discurso Capitalista sobre a língua inglesa e seu ensino** de Luigi Barichello, defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP em 2007.

Uma tese foi alocada no tema *Infância: Criança-objeto: entre o desejo e o gozo* de Glacy Queiros de Roure, defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP em 2002.

Sob o tema *Inclusão*, agrupamos três investigações: a dissertação **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo** de Marisa Assunção Cirilo, defendida na Faculdade de Educação da USP em 2008; a dissertação **Entre o tratar e o educar: estudo psicanalítico sobre a prática em uma instituição de educação especial** de Fernanda Serpeloni Henning, defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCSP em 2009; a dissertação **Loucos pela escola. O Discurso do Analista e a invenção de uma escola em movimento** de Rita de Cássia de Araújo Almeida, defendida na Faculdade de Educação da UFJF.

Por fim, com o tema *Contribuições da Psicanálise às questões educacionais*, identificamos três pesquisas: a tese **Uma questão entre Psicanálise e Educação: sobre a etiologia do fracasso escolar** de Ruth Helena Pinto Cohen, defendida no Instituto de Psicologia da UFRJ em 2004; a dissertação **Discurso pedagógico e Discurso Universitário: uma aproximação** de Pollyana Rosa Ribeiro, defendida na Faculdade de Educação da UFG em 2008, e a dissertação **“Eles não estão nem aí!”; impactos da contemporaneidade sobre o ato de educar** de Juliana de Oliveira Guimarães, defendida na Faculdade de Educação da UFJF.

A leitura dos trabalhos reunidos nas duas primeiras temáticas, *Formação de professores* e *Ensino da escrita*, colaborou com nossa compreensão acerca da noção de discurso como laço social, bem como ofereceram caminhos para o uso dessa noção como instrumento analítico em pesquisas voltadas à Educação. A seguir, trataremos das pesquisas agrupadas nestas duas temáticas.

### **3.3.1.1. O conceito de laço social aplicado nas pesquisas**

Neste momento, procuraremos observar como as investigações selecionadas sob os temas *Formação de professores* e *Ensino da escrita* empregaram a noção de laço social para desenvolver suas reflexões teóricas e analíticas. Em um primeiro momento, apresentaremos uma síntese destas pesquisas e, em seguida, pontuaremos como estas investigações colaboraram com nossas reflexões sobre objeto em análise nesta pesquisa.

Como vimos, para o tema *Formação de professores* foram selecionados dois trabalhos. O primeiro é a tese **O discurso que sustenta a prática pedagógica: a formação do professor de língua materna** de Claudia Rosa Riolfi (1999), que realiza um estudo fundamentado na Psicanálise de orientação lacaniana, com o propósito de dar a ver como alguém deixa de reproduzir informações coladas a um discurso corrente para produzir algo que lhe seja próprio e que contribua com uma determinada área do saber. Para tanto, a autora analisa as versões de texto e as devolutivas do orientador de dois trabalhos monográficos que estiveram sob sua orientação: um trabalho de um aluno de graduação em Letras e uma monografia de uma professora de língua portuguesa que seguia um curso de especialização *lato sensu*.

Em sua revisão teórica, a autora observa a incorporação do registro do real nos estudos em análise do discurso e propõe a inclusão do real para a reflexão do discurso que sustenta a prática pedagógica. Seu interesse é buscar uma forma de tangenciar o não senso, que escapa do campo dos sentidos no enunciado e evidencia o que é a língua materna para um sujeito. Para dar conta de tal empreendimento, Riolfi opta por empregar a teoria lacaniana dos quatro discursos que, nas suas relações entre termos móveis e lugares fixos em uma dada estrutura, compreende o objeto *a* como a dimensão daquilo que não se escreve, do que foge a qualquer sentido.

A autora dedica o quarto capítulo da primeira parte de sua tese para tratar do conceito de discurso em Psicanálise. Riolfi procura esclarecer a formulação do conceito feita por Lacan: “o discurso é uma estrutura ainda **sem** palavras, na qual estas vêm num só-depois se alojar. Estrutura esta que não é tomada no nível individual, mas sim no nível daquilo que faz laço social. Estrutura anterior às palavras que faz laço social, portanto.” (p. 181)

Segundo a autora, compreender o discurso como uma estrutura, implica em assumir da falta que ele comporta, ou melhor, duas faltas, a do sujeito e a do Outro, que são recobertas na operação de alienação. Riolfi explica que o conceito de estrutura, em Lacan, retoma a topologia do nó borromeano como forma de articulação dos registros real, simbólico e imaginário. A estrutura consiste no entrelaçamento destes três registros, ou seja, a estrutura é o nó.



Figura 13 - O nó borromeano

O nó borromeano tem como características unir os três registros de tal forma que se um for desfeito, todos se separam. Para que tal união ocorra, uma amarração peculiar deve ser realizada, na qual um dos círculos é dobrado. Essa dobra sinaliza a divisão do sujeito. Riolfi explica que, no lugar desta dobra, fica uma marca:

É ela que permite que cada um dos anéis (real, simbólico e imaginário) se organize como tal, isto é, enquanto diferenciados um dos outros. Paradoxalmente, é ela mesma que faz com que, depois que essa organização se dê, ela se auto-anule, pois, sendo intercambiáveis, cada anel pode sempre ser o outro (p. 191)

Desta forma, a estrutura do nó borromeano está condicionada ao laço que faz a amarração desta estrutura, o laço social. De acordo com Riolfi, quando Lacan define o discurso como uma estrutura anterior às palavras que faz laço social, é possível afirmar que **o nó borromeano é o discurso** e, na medida em que o sujeito é convidado a executá-lo, reatualiza sua entrada mítica na linguagem e ascende ao estatuto de sujeito do desejo inconsciente.

No momento em que faz laço social, ou seja, quando os três registros do nó borromeano são entrelaçados, o sujeito está condenado a ignorar seu próprio desejo e permanecer na aparente estabilidade do ego. A autora explica que o homem deve “esperar o que há de falhado (os atos falhos, os lapsos, os chistes, os sonhos, etc.) para olhar para além do limite estreito de seu fantasma” e ver, no centro do nó, a borda que cerca o vazio, o nada, o objeto *a*, “que fornece espaço para que o *non-sens* torne-se visível” (p. 192-3).

Lacan transmite a estrutura do nó borromeano pela noção de discurso. Segundo Riolfi (p. 193-4), a escrita do Discurso do Mestre é sinônima a do nó borromeano, “já que é a forma fundamental que descreve do que resulta a emergência de sujeito.” Assim, este discurso

escreve o momento mítico de entrada do sujeito na linguagem, partindo-se da hipótese da anterioridade simbólica. No Discurso do Mestre, um significante interveniente (S1) repete-se no campo do Outro (S2). Essa repetição representa um traço específico (*o traço unário*) que produz um objeto (*a*), inassimilável, responsável pela divisão do sujeito (\$) por meio da ação da linguagem sobre um corpo.

Para tratar da relação entre a separação e a dimensão do *non-sens*, Riolfi explica que o desejo do sujeito aparece diante da impossibilidade de encontrar uma resposta para o que ele quer. O desejo reside no intervalo entre dois significantes, ou seja, no campo do não senso e este se refere ao gozo.

O gozo é o ponto de inserção do aparelho linguageiro. Gozamos de significantes por eles portarem a falta entre seus intervalos. Quando essa falta repete-se (*traço unário*), toma a forma de uma pulsão. Conforme Riolfi, o gozo é o que faz cair na alienação, uma vez que sua natureza de retorno (o alvo da pulsão é um retorno ao seu circuito, de maneira a contornar o objeto faltante) leva a produção do mesmo. Contudo, pulsão se articula pela demanda do Outro; demanda que faz com que o sujeito passe de uma pulsão a outra por meio das operações de alienação e separação.

A separação impede que o sujeito transforme-se no objeto de desejo do Outro e abre espaço para que ele sustente o que lhe é próprio: sua própria palavra, seu próprio discurso. De acordo com Riolfi (p. 209), essa possibilidade “implica em sucessivas operações de mudança de discurso, que, alterando a posição subjetiva, permitem afastamentos sucessivos daquilo que o sujeito estava alienado.”

É preciso que o sujeito tenha entrado na linguagem e faça uso dela para que o objeto *a*, feito de não senso, seja um espaço para sustentação de sua condição de desejante. Ou seja, é necessário que haja a histericização do discurso. Riolfi procura demonstrar, na análise de seus dados, que a entrada em um discurso e a possibilidade da rotação discursiva é o que viabiliza a mudança da posição subjetiva do sujeito.

A autora apresenta, detalhadamente, a teoria dos quatro discursos, conforme proposta por Lacan, e lança considerações sobre a relação pedagógica a partir da ligação entre o universitário e o da histórica com a produção do saber.

A relação pedagógica, regida pelo Discurso Universitário, possui como características: a) a reprodução dos signos: o sujeito é formado conforme o saber que agencia o discurso; b) o saber, na posição de agente, que implica na pretensão de tudo-saber: isso faz com que se crie a

“ilusão de fazer *um*”, ou seja, colar vários alunos a um mesmo saber vigente, na forma de um único método, um melhor conteúdo ou uma mesma concepção de língua; c) o professor pode permanecer alienado a S1, ignorando sua singularidade e a sua prática, em uma identificação com os modelos que orientam sua ação docente.

Na vigência do Discurso da Histórica, a relação pedagógica possui como características: a) a relação é pautada na impossibilidade do tudo-saber; b) em um movimento interrogante, o sujeito busca no outro suas respostas. Assim, não há um método ou um conteúdo a ser privilegiado ou mesmo resultado homogêneos, pois os alunos aprendem de maneira singular, individualizada; c) o professor deve abrir mão do saber, de modo que seu imaginário sobre cada aluno seja permeável ao que de inusitado este possa lhe apresentar.

Riolfi explica que histericização do discurso possibilita a inclusão do aluno em um corpo de conhecimentos já acumulados e registre nele a sua palavra<sup>26</sup>. O discurso analítico possibilita a rotação do discurso quando o professor assume aposição do não saber. Desta forma, o aluno (\$) passa a ocupar o lugar de agente (deixada em aberto pelo professor), de onde pode construir seu trabalho.

A mudança de posição subjetiva implica em uma passagem na qual o sujeito reconhece que estava alienado a certos significantes e transforma sua relação com a palavra. Riolfi distingue, nesta passagem, três tempos:

- 1) O tempo das certezas: na vigência do Discurso Universitário, o aluno de graduação ou pós-graduação aliena-se ao saber que está no campo do Outro e ocupa do lugar de produção como um “sujeito-conforme-o-saber”. Neste tempo, o aluno domestica o seu real e encarna o mandamento do significante-mestre, o tudo-saber;
- 2) O tempo dos sustos: os lapsos (de escrita, no caso) são percebidos e apontados pelo professor. O aluno percebe-se destituído de suas certezas e o que lhe parecia ter sentido agora é desestabilizado. A divisão subjetiva fica evidenciada por algo que irrompe da ordem do gozo;
- 3) O tempo da histericização: o sujeito passa a incluir-se em sua produção, que agora é renovada. Isso é resultado dos deslocamentos de sua posição subjetiva diante do que

---

<sup>26</sup> Neste contexto, “a repetição permite cercar o real que está em jogo por traz da reprodução de sentidos e reconhecer que o que pode haver de inédito neste caso é uma nova relação do sujeito com sua palavra”. (RIOLFI, 1999, p. 223)

escreve e, como consequência, também há renovação do laço social. Há uma verdadeira abertura para o conhecimento que é reconstruído juntamente com o sujeito. Este terceiro tempo marca um ponto de partida.

Para finalizar esta exposição da tese de Riolfi, ainda gostaríamos de abordar a discussão que a autora faz a respeito da importância da ética no papel do professor de mediar à relação entre o aluno e o conhecimento. A ética ou registro ético solicita que um sujeito construa sua própria fantasia, sendo capaz de sustentar um estilo, uma palavra própria que funcione na vigência de uma instância simbólica. Isto, que é absolutamente singular em cada sujeito, está vinculado ao real que o causa.

Diante disso, Riolfi delimita duas maneiras distintas de encaminhar uma formação: a *via da reprodução* e a *ética da repetição do real*.

A *via da reprodução* forma um professor reprodutor de conhecimento produzido por outro autor. Neste caminho, o professor fica colado aos significantes que o alienam e torna-se um mero “porta-voz de terceiros”. Este seria um falso discurso, esvaziado como fala (o discurso corrente, como exposto no início do capítulo), que se sustenta pelo desejo de tudo-saber, “um saber que não pode interessar ao sujeito inconsciente, uma vez que o nega.” (p. 68)

Riolfi explica que, apesar de os cursos de Letras no Brasil não possuírem caráter homogêneo, é possível distinguir duas práticas reprodutivas que circulam nas instituições formadoras: a) a mera reprodução: não está preocupada com a produção de saber por parte dos alunos, mas na transmissão expositiva e fixação de saberes já consolidados; b) a produção alienada: o aluno é solicitado a realizar produções (monografia, dissertação, tese), contudo “nada liga o que é produzido a quem produz (...), pois se reproduz a palavra que é de um outro, não relacionada com aquele que a veicula.” (p. 70)

A *ética da repetição do real* procura formar professores que tenham “uma relação com o saber mediada por uma palavra própria” (p. 72). O que sustenta essa relação é um outro tipo de laço social, no qual o aluno pode deslocar sua posição subjetiva e transformar-se enquanto sujeito. Segundo Riolfi, esta ética refere-se “a um sujeito que, entrando em uma área com radicalidade, se permita ser atravessado pelos seus significantes e produza, por sua vez, significantes novos.” (p. 73)

O discurso pedagógico, sustentado pela ética da reprodução do real, é pautado em uma relação de transferência, que ocorre no momento em que um sujeito dirige a palavra a seu semelhante. Na transferência, o sujeito presentifica seu inconsciente nas palavras por meio de

repetições, na tentativa de recriar algo que não consegue recordar (material reprimido que irrompe pela pressão pulsional). Assim, o saber inconsciente, produzido pelo sujeito, precisa ser atribuído ao outro para ser reconhecido (RIOLFI, 1999).

Segundo Riolfi, “um sujeito, ao ser escutado, pode se desalienar de seus ideais, que o empurram para o registro da identificação e, neste momento de separação, pode produzir algo que lhe seja próprio.” (p. 74-5). Uma relação pedagógica que seja organizada sob a ética de repetição do real compreende que o conhecimento produzido por um sujeito dimensiona-se como uma “metáfora do saber inconsciente”, na medida em que se torna lugar para manifestação de sua singularidade.

A tese de Riolfi é fonte recorrente em pesquisas que buscam analisar a formação de professores e em investigações que visam a compreender a relação do sujeito com a escrita. Apesar de ter sido publicada há mais de uma década, as proposições de Riolfi encontram repercussões em pesquisas recentes (Cf. MAGALHÃES, 2007; OLIVEIRA, C., 2008; ANDRADE, 2008; TAVARES, 2010; RIBEIRO, 2010). Na próxima seção, trataremos das contribuições da leitura desta tese para a nossa pesquisa.

O segundo trabalho da temática *Formação docente* é a tese **Identidade intine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira** de Carla Nunes Vieira Tavares (2010), que trata da constituição identitária de professores de língua estrangeira inglesa da educação básica durante um processo de formação continuada.

A hipótese de Tavares é a de que os deslocamentos realizados pelos professores em relação à sua identidade profissional são resultantes da relação instaurada entre os sujeitos e a linguagem e não necessariamente processo reflexivo fomentado pelo curso de capacitação. A autora parte do pressuposto de que a constituição identitária é uma construção discursiva que se delinea ao longo da vida e que a relação entre os sujeitos produz um laço social que permite um reposicionamento discursivo e a manifestação da singularidade, mesmo que de maneira sutil.

O *corpus* da pesquisa, coletado junto a um curso de formação ao longo de um ano, é constituído por: questionários e atividades propostas pelo curso de formação; duas produções escritas solicitadas pela pesquisadora; entrevistas e depoimentos dos docentes em formação; anotações do diário de campo da pesquisadora. Ao longo de suas análises, Tavares percebe que a constituição da identidade dos sete professores entrevistados oscila entre uma imagem

de professor ideal e uma imagem faltosa, desvalorizada pela sociedade e entre os próprios professores.

A autora ainda observa que os deslocamentos realizados pelos professores acerca de sua constituição identitária deram-se pela existência de um laço social regido predominantemente pela lógica do Discurso Universitário, o qual norteava as ações dos professores-ministrantes do curso de formação continuada.

Em relação à noção de laço social, Tavares explica que se aproxima do referencial teórico psicanalítico por razão dos discursos lacanianos permitirem “observar como os sujeitos lidam com a falta resultante da entrada na linguagem, como se organizam e o que é produzido quando se encontram envolvidos por esse laço.” (p. 32)

O laço social permite que o sujeito rompa a barreira do discurso comum para que algo de novo seja produzido. Nesta estrutura, o sujeito é causado como efeito e pode haver a produção do saber significante. Desta forma, o discurso como laço social estabelece o funcionamento que “rege e tomada da palavra”. (TAVARES, 2010, p. 40)

Após a apresentação dos discursos lacanianos do Mestre, da Histórica, do Analista e Universitário, Tavares acrescenta que o Discurso Capitalista não é sustentado por uma lógica edípica como os demais e sim por uma injunção ao gozo. Assim, o resultado desta lógica é o afrouxamento do laço social em decorrência do “funcionamento consumista e narcísico que impera na modernidade” (p. 45).

Tavares utiliza a noção de laço social em sua investigação para compreender a situação em que emergem os pontos de virada do sujeito em relação a sua formação. Segundo a autora, os laços sociais ocorrem nos cursos de formação contínua quando as intervenções dos professores ministrantes são orientadas pelo funcionamento discursivo, mais especificamente, dos discursos Universitário e da Histórica, alavancados pelo Discurso do Analista.

O Discurso Universitário garantiria a transmissão do conhecimento sobre como ensinar língua estrangeira a partir das propostas oficiais de ensino e o Discurso da Histórica, a ressignificação deste conhecimento pelos professores, a partir de seu cotejamento à prática docente. Segundo Tavares, a passagem do Discurso Universitário para o da histórica dá-se possibilidade de descolamento do professor de lugar de objeto do Outro de modo que este sujeito “estabeleça outras identificações, se reinvente, construa para si uma fantasia singular e não se atenha à reprodução de um ideal irrealizável” (p. 79). Ao assumir que não há uma

relação que se complete (como a existência de um modelo ideal ou um saber totalizante), o professor seria convocado a responsabilizar-se por suas escolhas<sup>27</sup>.

Na análise dos dados, pesquisadora traz uma situação em que a professora ministrante propicia o giro destes discursos no momento em que alavanca o Discurso do Analista. Nesta ocasião, a intervenção da professora ministrante desestabiliza a representação utilitarista dos professores em formação sobre o objetivo do ensino da língua inglesa e os surpreende por sua aceitação de uma aparente situação de *non sense*, qual seja, ensinar o inglês para que os alunos possam jogar melhor *videogame* e conheçam os palavrões da língua. Tavares explica que, neste caso, “o Discurso do Analista desestabiliza as identificações aos ideais do outro, o que permite a rotação dos discursos” e o convite para que se componha um outro tipo de laço social (p. 204).

Na próxima seção, trataremos das contribuições que a leitura da tese de Tavares (2010) forneceu para as nossas reflexões.

Neste momento, passaremos para os trabalhos do segundo grupo temático, o *Ensino da escrita*. O primeiro trabalho deste grupo é a tese **Escrita e angústia: investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento da escritura como fenômeno da ordem do sujeito inconsciente** de Anna Rita Sartore, que busca balizas na Psicanálise, sobretudo nos estudos da inibição e angústia empreendidos por Freud e Lacan, para compreender os fatores que geram severas dificuldades em alunos de graduação em Pedagogia para produzir textos.

Segundo Sartore (2007), a Psicanálise nos ajuda a compreender que a escrita é animada por fenômenos da ordem do inconsciente e, portanto, é submetida a impedimentos que a representação de si provoca no sujeito. A autora acredita que a recorrência dos impedimentos diante da escrita, nos relatos dos alunos, são consequências da angústia que protege o sujeito de uma excessiva aproximação aos significantes da ordem do inconsciente.

Um texto agencia constituintes da ordem do consciente, simbolizado no plano do enunciado pela língua, e da ordem do inconsciente, manifesto no plano da enunciação na forma de uma escrita confusa e ambígua. Estas duas ordens não cessam de se interpenetrar e, na origem delas, está o mecanismo do recalque que procura manter no inconsciente as ideias e representações ligadas às pulsões (SARTORE, 2007).

---

<sup>27</sup> Reflexões empreendidas a partir de Riolfi (1999).

De acordo com Sartore, em todo fenômeno linguageiro, os afetos ultrapassam o corpo físico. As reações como dor, a transpiração e inquietude manifestadas por alunos, em sala de aula, podem ser interpretadas como sintomas, ou seja, manifestações do inconsciente que frequentemente resultam na inibição da escrita. Assim, por mais que uma atividade de escrita aparente ser consciente e intencional, ela envolve significantes do processo primário e, uma suposta dificuldade de dominar a língua, possivelmente oculta uma tentativa de abrandar as manifestações do inconsciente.

Toda linguagem é metafórica, visto que o sujeito não pode representar-se plenamente. Dessa forma, o inconsciente é incorporado na tessitura do texto, na forma de metáforas e metonímias e, geralmente, de maneira inteligível. Contudo, há momentos em que a incoerência invade o dizer. Conforme Sartore, essa incoerência é resultante de uma invasão imprópria da *alíngua*, que inclui significantes alheios às convenções em lugares que o discurso não comporta, à revelia do sujeito.

Diante dos afetos – da inibição à angústia – que podem fazer-se presente no momento em que o sujeito é convocado a escrever, Sartore observa, na literatura, a possibilidade da identificação e da transferência do desejo do desejo de escrever. A autora evidencia a questão da produção do texto literário ser fruto de sublimação e depoimento de si nas obras de Clarice Lispector e Graciliano Ramos e defende que a leitura literária também possa atuar no sujeito desta forma, pela transferência. Essa transferência atinge o sujeito de uma maneira não cognitiva e o encaminha para o simbólico, oferecendo-lhe formas de lidar com o inconsciente pela via da convenção.

No quinto capítulo de sua tese, Sartore faz uso da noção de discurso como laço social, com ênfase ao lugar do *Outro*, para compreender o papel do professor nas práticas escolares com a literatura. Segundo a autora:

A teoria dos discursos vem como resultado da ideia que a pulsão não tem objeto. Se a determinação do objeto não é biológica, ela então é dada pelo Simbólico, pelo *Outro*. O laço que se estabelece é uma forma de compensação para a falta de objeto, ou seja, para ausência de satisfação para os relacionamentos, para as formas de manobrar a palavra (p. 150).

Sartore enfatiza a importância da teoria lacaniana dos discursos como recurso analítico por esta permitir a consideração de razões não evidentes, as quais estão na retaguarda de

qualquer enunciado. A autora apresenta os matemas dos discursos enfatizando que, nos laços sociais, o *outro* é um lugar que pode ser ocupado de diferentes formas.

No Discurso do Mestre, o outro é escravizado e reduzido a um causador de objetos de gozo. No Discurso da Histórica, o outro é o mestre castrado. No Discurso do Analista, o outro é o sujeito diante da causa de seu desejo. No Discurso Universitário, o outro é reificado pelas relações de saber. No Discurso do Capitalista, o outro não pode ser encarnado por ninguém, pois é um artigo de consumo (SARTORE, 2007).

As relações educacionais são pautadas no Discurso Universitário e tangenciadas pelo Discurso Capitalista, que submetem o professor a uma gama de métodos e técnicas que prescindem a dialética da palavra e a intervenção do inconsciente. Neste contexto, a literatura perde sua potencialidade de propor caminhos alternativos e singulares aos seus leitores para tornar-se mais um instrumento de aferição cognitiva (SARTORE, 2007).

Para que a leitura e a literatura possam dotar os alunos de significantes a fim de que eles possam lidar com a inibição, é preciso que seu uso, em sala de aula, seja modificado e, conseqüentemente, que o papel do professor seja revisto. Apoiando-se na teoria freudiana, Sartore afirma que o aluno é atingido pelo inconsciente do professor e questiona: o que houve com o desejo do professor que deveria animar o desejo de desejo no aluno? O professor teve sua subjetividade esmagada pelo consumo de métodos de curta validade e sente-se desabilitado a ensinar.

Sartore explica que só um professor que autoriza seu subjetivo pode suportá-lo no aluno. Neste sentido, os postulados psicanalíticos contribuem para que o professor responsabilize-se pelo seu fazer docente, assumindo nele suas dúvidas e sua subjetividade. Autorizado pela dúvida, o professor pode deixar de julgar a dificuldade de seu aluno como uma deficiência em relação à língua e fazer uso dos instrumentos culturais disponíveis na escola (como a literatura) para lidar com a inibição do aluno para escrever.

Na próxima seção, apresentaremos algumas contribuições da leitura da tese de Sartore (2007) para as nossas reflexões sobre os dados em análise.

O segundo trabalho da temática *Ensino da escrita* é a dissertação **O discurso universitário materializado: aprendendo a escrever o texto acadêmico** de Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro (2010), que realiza uma investigação longitudinal com o objetivo de analisar as transformações ocorridas nos registros escritos de um pesquisador ao longo de sua formação.

O *corpus* da pesquisa de Ribeiro constitui-se de três textos diferentes de uma mesma informante, a saber: 1) o relatório de iniciação científica; 2) a dissertação de mestrado; 3) a tese de doutorado. A partir da análise dos dados, a autora demonstra que sua informante precisou aprender a escrever segundo os moldes estabelecidos por sua comunidade interpretativa, a fim de que ela fosse bem sucedida em relações que privilegiavam o laço social organizado pelo Discurso Universitário, neste caso, instituições públicas de ensino superior e seus programas de pós-graduação.

Na primeira parte de seu trabalho, Ribeiro apresenta a noção psicanalítica de discurso como laço social que é mobilizada ao longo de sua dissertação. A autora estabelece a distinção entre discurso corrente, que prima pela reprodução, em oposição à noção de discurso como laço social, que insere o sujeito em um dado modo de funcionamento. Em seguida, apresenta a organização dos quatro discursos lacanianos, enfatizando a posição que o sujeito ocupa em cada um deles e busca estabelecer uma leitura para cada um dos termos no Discurso Universitário (S1 no lugar de verdade; S2 no lugar de agente; *a* no lugar de outro; \$ no lugar de produção), correlacionando-a às características do *corpus* analisado. Ribeiro ainda explica que a submissão ao outro implica na entrada em um discurso enquanto laço social. Contudo, a submissão a um discurso é condição necessária, mas não suficiente, para a produção de conhecimentos.

A autora discute que a universidade, historicamente, manteve suas relações pautadas no Discurso Universitário. Contudo, a modernidade oferece à sociedade novas formas de lidar com o saber pelo rápido acesso a um grande número de informações. Isso faz com que o sujeito torne-se cada vez mais acrítico, uma vez que não consegue posicionar-se diante das inúmeras possibilidades oferecidas. Diante disso, entrar em um Discurso Universitário requer um aprendizado a ser construído em relação ao conhecimento e à escrita. Em seu trabalho, Ribeiro acompanha as soluções encontradas por sua informante em seu percurso formativo no Discurso Universitário, que transitam entre: uma produção escrita calcada em uma relação imaginária com o conhecimento; a demonstração de envolvimento da produção acadêmica em uma linhagem simbólica; o saber servir-se de um saber já legitimado a fim de dar mostras de sua subjetividade.

Na próxima seção, apresentaremos as contribuições ocasionadas pela leitura dos trabalhos de Riolfi (1999), Tavares (2010), Sartore (2007) e Ribeiro (2010) para as nossas reflexões sobre os dados em análise nesta pesquisa, retomando: interações dialogadas entre a

pesquisadora e crianças pequenas (cinco anos), motivadas pelo reconto de histórias apenas ilustradas.

### **3.3.1.2. Contribuições para a nossa reflexão**

O estudo desta tese de Riolfi (1999) orientou nossa compreensão acerca da teoria lacaniana dos quatro discursos, principalmente no que se refere a compreender o discurso como uma estrutura que: a) refaz a entrada do sujeito na linguagem; b) antecede e, posteriormente, aloja as palavras; c) sofre deslocamentos devido à relação de transferência existente entre o sujeito e o outro.

A partir das considerações feitas por Riolfi, tivemos um novo olhar sobre os dados e percebemos que existe uma alternância dos lugares de agente e de outro ocupados, respectivamente, pelo adulto e pela criança nas interações, ou seja, as relações discursivas comportam uma dinâmica. Também percebemos que há um esforço da pesquisadora em manter a interação dialógica com a criança sob a vigência do Discurso Universitário, o que é próprio de uma relação calcada na apreensão de um tudo-saber.

Além disso, observamos que há deslizamentos para o discurso comum, bem como tentativas de manutenção do laço social. Provavelmente esses deslizamentos estão relacionados à polissemia ou o *non-sense* que se manifesta na fala infantil. Essa polissemia interfere nos manejos do adulto ao longo das intervenções.

A leitura de Tavares (2010) despertou nossa atenção para duas questões: a presença do imaginário que cerca a relação do adulto e da criança na situação de coleta de dados e os deslocamentos realizados pelos sujeitos durante as intervenções.

Durante a análise dos dados, pudemos observar que há um imaginário infantil sobre o papel ocupado pelo adulto: inicialmente, ele é apenas um pesquisador que tem o interesse de coletar dados em uma instituição escolar. Contudo, ele é tomado pela criança como professor e assume este lugar durante a interação.

Também há um imaginário do adulto em relação ao papel ocupado pela criança na interação: percebemos que a pesquisadora fez suas intervenções a partir de uma chave de resposta prévia, considerando suas expectativas de resposta para o que deveria ser recontado sobre cada sequência ilustrada. Isso orientou suas pontuações e questionamentos sobre a fala

infantil, direcionando-a para o “um sentido”. Diante disso, acreditamos que o adulto tenha tomado os informantes de sua pesquisa por alunos.

Em contrapartida, observamos que, em algumas situações, o adulto deixa de ocupar o lugar de quem corrige para permanecer na posição de ouvinte da narrativa infantil. Geralmente, nestas situações, a criança não se limita a recontar a história: ela inventa falas para personagens e recursos expressivos que renovam sua narrativa.

A partir da leitura das teses de Riolfi (1999) e Tavares (2010), acreditamos que seja compreender a situação de interação verbal entre pesquisadora e informante de maneira análoga à relação pedagógica. Desta forma, acreditamos que seja pertinente entender que as interações analisadas são predominantemente pautadas pelo Discurso Universitário e, assim como nas relações pedagógicas, também seja possível observar deslocamentos discursivos nas interações entre pesquisadora e criança.

A leitura da tese de Sartore (2008) nos possibilitou a reflexão sobre a seguinte situação que surge em alguns casos dos dados em análise e com uma frequência significativa: após o questionamento ou a pontuação do professor sobre a fala infantil, a criança permanece em silêncio. Como interpretar o silêncio?

Acreditamos que hipótese de Sartore de inibição do sujeito diante da convocação para representar-se pela linguagem não caiba em nosso caso. As crianças que participaram da coleta de recontos são pequenas (de 5;0 a 5;10) e, potencialmente, ainda estão na fase empírica do complexo edipiano. Acreditamos que o silêncio represente a adoção de um posicionamento pela criança diante do engajamento ou não à atividade proposta pelo adulto, que repercute na manutenção ou quebra do laço social.

Esta tese ainda nos aguçou para uma segunda reflexão: a questão do papel do pesquisador na interação dialógica. O pesquisador assume o papel de professor durante a coleta de dados. É possível perceber uma flexibilidade em suas intervenções que transitam entre a imposição do reconto da história infantil, pautada em uma chave de leitura prévia e a aceitação da história contada pela criança a partir da leitura que ela faz das ilustrações, havendo um mínimo de intervenções do adulto.

Diante disso, podemos conjecturar que a mudança de postura do pesquisador esteja relacionada com a assunção de sua dúvida diante do que a criança sabe. Também seria possível averiguar que tipo de mudanças qualitativas esse deslocamento do pesquisador promove na relação da criança com a língua.

A leitura do trabalho de Ribeiro (2010) nos fez refletir sobre as possibilidades da criança pequena dar mostras de subjetividade à medida que é convocada a produzir novas versões de sua narrativa. Tivemos a oportunidade de confrontar versões do texto infantil, pois, durante a coleta de dados, foi pedido que algumas crianças recontassem mais de uma vez a mesma narrativa.

A observação dos dados nos permite afirmar que as versões dos recontos apresentam três tendências: a) a reprodução da narrativa inicial; b) a reformulação da narrativa, incorporando as intervenções do adulto; c) a reformulação da narrativa, acrescentando elementos inovadores como fala de personagens e recursos expressivos.

Na próxima seção, trataremos do levantamento bibliográfico de artigos científicos que fazem uso da noção de discurso como laço social e apontaremos como estas leituras contribuíram para nossas reflexões.

### 3.3.1.3. A noção de laço social em artigos científicos

Esta seção tem o objetivo de mapear a produção científica recente que fez uso da noção de discurso como laço social a fim de empreender reflexões em pesquisas educacionais. Para tanto, realizamos buscas em anais de eventos e periódicos eletrônicos no intuito de localizar artigos recentes que fizessem uso da noção lacaniana de discurso como laço social aplicada à educação.

Selecionamos sete artigos com o perfil acima descrito. Destes, cinco foram veiculados nos **Anais dos Colóquios LEPSI** (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação da USP)<sup>28</sup> e dois na revista **Estilos da Clínica**<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> “Os colóquios do LEPSI visam a um diálogo interdisciplinar tendo como eixo a Psicanálise em torno de temas relacionados à infância e sua educação. Portanto, as mesas são sempre compostas no espírito de possibilitar o encontro entre professores e pesquisadores de diferentes instituições nacionais e estrangeiras e diferentes regiões, que trabalham no interior de diferentes campos.” Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/laboratorios/lepsi/index1.htm>>

<sup>29</sup> “**Estilos da Clínica** é uma publicação da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, do Instituto de Psicologia da USP, em colaboração com o Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (IP/FEUSP).” Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_1415-7128/lng\\_pt/nrm\\_iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1415-7128/lng_pt/nrm_iso)>

Após a leitura do material, observamos a recorrência de duas temáticas: 1) formação docente (dois artigos); 2) relação professor-aluno (quatro artigos). A seguir apresentaremos cada um dos artigos e sua contribuição para a compreensão e o aprofundamento das questões discutidas nesta investigação.

Iniciaremos pela apresentação e discussão dos artigos do tema formação docente: *Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão do mal-estar na educação* de Rinaldo Voltolini (2001) e *A transmissão da Psicanálise a educadores: quando a circulação da palavra implica em um fazer-dizer* de Marise Bartolozzi Bastos (2006).

Voltolini (2001) discute a legitimidade da noção de mal-estar na educação e reflete sobre a possibilidade de um trabalho psicanalítico neste contexto. O autor avalia a oferta de cursos de reciclagem (regidos pelo discurso Universitário) que procuram dar uma solução definitiva para a falta expressa pelas queixas docentes, alienando o professor a um conteúdo que tenha eficácia de resposta (métodos, técnicas). Por fim, propõe uma intervenção para o mal-estar estrutural da educação a partir do discurso do psicanalista, que propiciaria uma escuta da queixa docente visando a transformá-la em enigma e implicando o professor a responsabilizar-se por seus atos.

Bastos (2006) relata o trabalho realizado pelo Grupo Ponte, no atendimento do grupo de docentes da Pré-escola terapêutica Lugar de Vida<sup>30</sup> em reuniões que primam pela escuta analítica do relato dos professores. Segundo a autora, este trabalho deve ser tomado como uma clínica analítica ampliada, que emprega as queixas docentes como indícios para a compreensão do mal-estar estrutural inerente ato educativo. Observamos que a intervenção do Grupo Ponte é feita conforme a segunda proposta de Voltolini, ou seja, diante da historicização docente, a equipe realiza uma escuta sob o viés do discurso do psicanalista. Bastos afirma que a transformação das queixas em enigmas lança o professor para uma renovação do fazer docente pautada na singularidade do aluno.

Refletimos, a partir da leitura deste primeiro grupo de artigos que, apesar de a relação formativa estar, geralmente, pautada em no Discurso Universitário, é importante que haja deslocamento na relação entre formador e professor em capacitação. Ou seja, é importante

---

<sup>30</sup> “O Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica – é uma prestadora de serviços clínicos e educacionais para crianças com Transtornos Globais de Desenvolvimento – psicose e autismo. O Lugar de Vida recebe também, para o tratamento psicanalítico individual e para atendimento em Educação Terapêutica, as crianças e adolescentes que não se encontram dentro do espectro autista, mas estão enfrentando problemas de aprendizagem e problemas na relação com os outros.” Disponível em: <<http://www.lugardevida.com.br/>>. Acesso 10 fev. 2010.

que, em alguns momentos, o formador adote uma postura de escuta analítica, para que o professor encontre, em suas próprias queixas, saídas para os embates de sua ação docente.

Agora, trataremos da apresentação e discussão dos artigos do tema relação professor-aluno: *Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses de uma impossível conexão* de Sandra Francesca Conte de Almeida (2002); *Impasse na inclusão de uma criança com transtornos invasivos do desenvolvimento: sobre a posição da professora* de Luciana Pereira Braga (2006); *O impacto do discurso da ciência na relação professor aluno: repercussões em Psicanálise* de Marcelo Fonseca Gomes de Souza e Marcelo Ricardo Pereira (2008); *A arte de educar e o giro dos discursos* de Daniel Revah (2009).

Almeida (2002) faz uso do saber oriundo da experiência psicanalítica visando a produzir conhecimentos no campo educativo no que se refere às posições subjetivas do professor e do aluno frente ao conhecimento e a sua mediação. Neste artigo, a autora explana sobre três tópicos. A primeira trata da relação triangular entre professor, aluno e conhecimento, interpretada a partir do complexo edipiano em suas funções imaginária (relação transferencial/especular entre professor e aluno), simbólica (o objeto do conhecimento está inserido na cultura) e real (educar é tão impossível quanto à realização do desejo). A segunda discute a idealização do ato educativo e seus efeitos na mediação do conhecimento, observando as implicações do campo transferencial e da economia narcísica do educador. A terceira reflete a adoção, por parte do professor, de uma posição discursiva de um ser em falta (o mestre barrado) na transmissão do conhecimento.

Braga (2006) discute sobre a possibilidade da posição discursiva adotada pelo professor afetar o processo de inclusão escolar de uma criança com transtornos invasivos de desenvolvimento. A autora relata o acompanhamento do caso de Thomas, uma criança acompanhada pela Pré-escola Lugar de Vida, que seguia curso em um Centro de Educação Infantil municipal e que passou a frequentar uma Escola Municipal de Educação Infantil. Inicialmente, a transição foi avaliada de maneira positiva, pois a criança havia apresentado significativos avanços em relação ao uso de seus recursos subjetivos. Contudo, Braga observou que a posição adotada pela professora da nova turma de Thomas era fixada no Discurso Universitário, o que lhe impossibilitou enxergar os avanços singulares da criança. Além disso, as intervenções feitas pela autora (profissional do Grupo Ponte que acompanhava o aluno) não causou deslocamento na posição discursiva adotada pela professora, o que revelou o limite de seu trabalho.

Souza e Pereira (2008) discutem o impacto do Discurso da Ciência quando tomado como verdade em relações pedagógicas pautadas pelo Discurso Universitário. Neste cenário, o discurso da ciência submeteria o professor a um fazer reprodutor (metodológico e conteudista) que nortearia sua ação. Como consequência, ao mesmo tempo em que o professor sustentaria uma relação narcísica de tudo-saber, sua função poderia ser realizada por qualquer outro, o que o tornaria substituível. Outro aspecto desta relação é o fato de o aluno estar duplamente subjugado, uma vez que desconhece a verdade que move a ação docente. Os autores apontam a transferência como uma saída possível para esta situação de alienação ao Discurso da Ciência, visto que a relação professor-aluno não é regulada, extrapola qualquer tipo de planejamento. Neste sentido, o vínculo transferencial seria um espaço para emancipação da relação do sujeito com seu sintoma, o que possibilitaria uma ligação singular entre professor e aluno no processo educativo.

Revah (2009) discute a importância do giro dos discursos no ato de ensinar, a fim de que o professor assuma uma postura equilibrada, evitando em dirigir a relação pedagógica para extremos de uma conduta tradicional ou espontaneísta. Segundo autor, a relação de ensino e aprendizado parte do Discurso Universitário, no qual o professor transmite conhecimentos e insere o aluno na cultura. Contudo, é preciso que esta relação sofra alteração, de modo que o aluno não seja apenas um receptor passivo. Neste caso, o autor prevê o giro discursivo, para que o aluno e professor troquem de posições e estabeleçam o Discurso da Histórica. Apesar de este discurso, segundo Lacan, produzir o conhecimento, nele, o aluno assume a conduta de fazer-se desejar pelo outro. Para que professor e aluno não fiquem presos em uma relação narcísica, é necessário que um novo giro seja realizado.

A partir da leitura deste segundo grupo de artigos, percebemos a importância da dinâmica na relação de ensino-aprendizado, marcada pelo giro discursivo. Nesta dinâmica, professor e aluno alternam os lugares de agente e outro, o que resulta em uma ação pedagógica que alterna entre o Discurso Universitário, que visa à transmissão e reprodução de conhecimentos partilhados, e o Discurso da Histórica, expresso por uma conduta interrogante do sujeito que produz conhecimento. Reforçamos que, segundo Lacan (2008 [19/12/1972]), entre os giros dos discursos sempre emerge o Discurso do Analista, instala o real como agente e, voltando-se ao sujeito, faz com que ele lide com sua singularidade.

Ainda pela leitura destes artigos, ressaltamos a importância da transferência na relação pedagógica. Quando o professor é consciente de que uma relação imaginária pode permanecer

entre ele e o aluno, tem a alternativa de pensar em estratégias a fim de superá-la ou empregá-la em função de uma relação que vise ao simbólico como seu produto final<sup>31</sup>. De acordo com os autores, a transferência extrapolaria o laço discursivo, uma vez que ela é permeada pelo inconsciente e pode ser alvo de afetos positivos ou negativos entre professor e aluno.

Neste capítulo, tivemos a oportunidade de desdobrar a noção de discurso como laço social, compreender como a teoria dos discursos postulada por Lacan pode ser empregada como instrumento analítico e observar como esta mesma teoria vem sendo utilizada em pesquisas voltadas à educação. Ao longo desta exposição, pudemos refletir sobre como este referencial teórico auxilia nossa interpretação dos dados.

No próximo capítulo, trataremos sobre a noção de atividade epilinguística e as formas de analisá-la nas interações entre adulto e criança. Finalizamos este capítulo, reforçando nossa opção por estabelecer um estudo fundamentado na teoria psicanalítica aplicada à educação e avaliando de maneira positiva o investimento de pesquisadores comprometidos com esta seara, o que nos possibilitou o encontro de pontos de apoio para o diálogo.

---

<sup>31</sup> Um exemplo deste último caso seria a situação de uma criança pequena, que gosta da professora como de sua mãe. A partir de alguns manejos feitos pela professora, a criança passaria a entender que a docente prefere sua participação ativa nas atividades propostas em aula a receber flores.

#### **4. Atividade epilinguística: constituição do sentido e singularidade**

No capítulo anterior, vimos que um dos quatro termos utilizados por Lacan para elaborar sua teoria dos quatro discursos é S2, o saber. Esse termo denota a bateria de significantes partilhada entre os sujeitos, o saber inconsciente que rege comportamento social. Acreditamos que, no contexto de nossa pesquisa, S2 é um saber linguístico, mais especificamente os saberes necessários para contar histórias. Diante do que foi exposto naquele momento, pontuamos a possibilidade de interpretar a situação de interação verbal entre pesquisadora e criança em termos daquilo que Lacan nomeia como Discurso Universitário, devido às aproximações entre a situação de coleta de dados e a relação pedagógica.

Partimos do pressuposto de que cabe ao adulto inserir a criança na cultura escolar, restringindo e delineando sua produção verbal, de modo a levá-la a realizar uma narrativa que seja interpretável e caiba na proposta solicitada. Contudo, acreditamos que seja possível que o sujeito realize um trânsito individual pela cultura mesmo quando solicitado a realizar uma tarefa que visa à reprodução de um saber linguístico já partilhado (como em nosso caso, em que o relato de histórias visa à reprodução de saberes relacionados ao ato de narrar).

Entendemos por trânsito individual a expressão de marcas de singularidade diante de um saber posto e compartilhado. Neste caso, o trânsito individual é o percurso que assinala um estilo, exprime criatividade, singulariza uma produção.

Posto isso, neste capítulo, temos a proposta de compreender a atividade linguística, mais especificamente a atividade epilinguística, como um dos caminhos que possibilitam o trânsito individual do sujeito na cultura. Para que o saber linguístico (o que estamos tomando no lugar do termo S2 na estrutura dos discursos lacanianos) permita o trânsito individual de um sujeito, entendemos que seja necessário conceber a linguagem como uma atividade constitutiva, ou seja, que constitui e é constituída pelo sujeito.

Nossa argumentação é amparada por Franchi (1992), que defende a concepção da linguagem como uma atividade constitutiva e da gramática como relativamente indeterminada. O autor considera que a linguagem é constitutiva, pois, a partir dela, o sujeito compreende a si mesmo, o outro e o mundo. Sobre a questão da gramática, Franchi (1988) explica que a linguagem é a atividade histórica, social e cultural pela qual o homem organiza

e formaliza as suas experiências. Ela é considerada relativamente indeterminada, pois o homem parte da utilização de sistemas linguísticos já constituídos para servir-se das línguas naturais a fim de expressar-se e interpretar o que é dito e, nas situações de interação social, ele apropria-se e desenvolve a linguagem, construindo novos objetos linguísticos e constituindo-se como locutor e ao(s) outro(s) como interlocutor(es).

É a partir destes pressupostos que o autor desenvolve a noção de epilinguístico postulada por Antoine Culioli. Para Culioli (1999), a atividade epilinguística é uma atividade não consciente de metalinguagem, intrínseca a toda atividade linguística, que possibilita a representação do pensamento e o ajuste de sentidos entre interlocutores. Franchi (1988) acrescenta que esta atividade é mediada de forma criativa pelo falante, por meio da seleção de recursos expressivos.

Diante do exposto, consideramos a atividade epilinguística um caminho possível para o trânsito individual do sujeito na cultura. Apesar de encontrarmos o predomínio de um tipo de laço que visa à reprodução de saberes (o Discurso Universitário) em situação escolar, as atividades sobre a linguagem permitem a seleção criativa de recursos expressivos para a elaboração de enunciados. É isso que nos propomos a observar nos dados em análise na segunda parte desta tese.

Neste quarto capítulo, trataremos da atividade epilinguística. Em um primeiro momento, apresentamos o conceito de epilinguístico a partir da teoria culioliana. Em seguida, veremos como a noção de atividade epilinguística foi retomada pelo linguista Carlos Franchi (1992; 1988) e disseminada em documento oficial para orientação de professores de língua portuguesa. Também, propomos a reflexão do desdobramento do conceito proposto por João Wanderley Geraldi (1997), o qual também foi divulgado em documentos oficiais para orientação docente. Ao final deste capítulo, pretendemos expor uma metodologia para observação dos fatos epilinguísticos ocorridos nas interações entre adulto e crianças durante os recontos de histórias ilustradas.

#### **4.1. Atividade epilinguística**

De acordo com Sylvain Auroux (1989), o termo *epilinguístico* foi empregado pela primeira vez pelo linguista francês Antoine Culioli, precursor da Teoria das Operações

Predicativas e Enunciativas (TOPE). Para Culioli (1999), a atividade epilinguística designa um saber não consciente que todo falante possui para operar sobre a linguagem.

É frequente encontrarmos a expressão *atividade metalingüística não consciente* ou *epilinguagem* para a retomada do termo *epilingüístico* em estudos de base culioliana. Observamos que a noção de atividade epilinguística aparece conjugada a outros conceitos teóricos desdobrados pela TOPE como língua, linguagem, enunciado e enunciação. A seguir, trataremos brevemente de cada um destes conceitos.

Na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, a língua é considerada como um sistema que se apresenta na forma de texto e dependente de quem fala (sujeitos imersos em suas línguas); ela remete-se ao texto e este, ao enunciado. A linguagem é definida como uma atividade operatória de (re)construção de enunciados em um determinado tempo e espaço e por um (co)enunciador, que (re)interpreta a realidade. A teoria culioliana postula a linguagem como a atividade humana de representação (criar noções), referenciação (relacionar lingüístico e extralingüístico) e regulação (aproximar as representações dos enunciadores por meio de suas referências). É por meio da linguagem que ocorre a transição entre as representações mentais para as textuais, que pode ser evidenciada, de maneira indireta, na língua (CUMPRI, 2010; DUCARD, 2009; REZENDE, 2008).

A TOPE compreende o enunciado como as produções (orais ou escritas) de sujeitos falantes e é definido como uma unidade comunicativa, constituída e delimitada por constructos (o léxico e a gramática) provenientes da atividade de uma língua. O significado de um enunciado é construído por meio de modulações de sentido que dialogam entre si para construção das representações mentais do falante. Esta teoria define a enunciação como o conjunto de co-localizações de enunciados que exhibe a ação de dois sujeitos com o objetivo de transmitir sentidos. A enunciação sofre influência da coenunciação, compreendida como o lugar dos ajustamentos de sentido entre enunciadores diante de palavras acidentais, lapsos, jogos de palavras, mal-entendidos e ambiguidades, ou seja, os ajustamentos são operações realizadas por um sujeito que busca significar e construir sentidos em uma situação de enunciação (CUMPRI, 2010; LOPES, 2009).

Na sequência, trataremos da noção de atividade epilinguística apresentada em três artigos de Antoine Culioli: *La formalisation en linguistique* de 1968; *Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles* de 1979; *La linguistique: de l'empirique*

*au formel* de 1987<sup>32</sup>. É possível observar que, entre quase uma década que separa uma publicação e outra, o conceito foi refinado e incorporado ao programa de pesquisa desenvolvido pelo autor, o Project Interdisciplinaire de Traitement Formel et Automatique des Langues et du Langage (PITFALL).

No artigo *La formalisation em linguistique*, Culioli (1968) trata dos problemas teóricos concernentes à formalização das línguas naturais e procura discutir trabalho do linguista que, frequentemente, é enredado por um empirismo ingênuo. O autor defende a necessidade da construção de modelos para a análise do que é observado na atividade linguística, de modo que: a linguagem não seja reduzida; o linguista não seja levado à mera coleta de fenômenos individuais; os problemas teóricos possam ser discutidos a partir de uma metalinguagem comum e com modos de raciocínio rigorosos; haja a possibilidade de formalizar a linguística e postular seus princípios.

Neste artigo, o autor diferencia as noções de metalíngua, linguagem e atividade linguística. A metalíngua ou sistema formal é a língua de uso, aquela que o linguista busca explorar o funcionamento. A linguagem é uma atividade que supõe constante atividade epilinguística, ou seja, a relação entre um modelo interior (significação e funcionamento da língua) e sua realização exterior, o que possibilita a produção de textos orais e escritos.

Culioli explica que a atividade linguística é *significante*, pois os enunciados tomam sentido por existir, na comunicação, operações complexas em seus dois pólos (todo emissor é ao mesmo tempo receptor e vice-versa). Neste sentido, a linguagem não é exterior ao sujeito, mas está em uma relação complexa de exterioridade-interioridade. Além disso, a língua (enquanto suporte da linguagem) não é biunívoca, o que explica a existência de mal entendidos e metáforas. “Na realidade, a linguagem funciona em níveis diferentes (denotativo/conotativo; unívoco/equívoco; cognitivo/afetivo; sistema de signos discretos/sistema simbólico ou analógico; etc.)”. (p. 108) <sup>33</sup>

No artigo *Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles*<sup>34</sup>, Culioli (1999) explica que o termo *linguístico* possui duas acepções, uma mais ampla, que abarca toda atividade que possui uma relação qualquer com o texto e outra mais restrita, que caracteriza a prática científica que se funda sobre a análise das línguas naturais.

---

<sup>32</sup> Agradecemos à Profa. Dra. Márcia Romero Lopes (UNIFESP) pela indicação de leituras acerca da noção de atividade epilinguística na obra culioliana e em seus comentadores.

<sup>33</sup> Tradução nossa.

<sup>34</sup> Originalmente publicado em 1979.

Diante disso, o autor esclarece que o objeto da linguística seria a linguagem compreendida por meio das línguas naturais e caberia ao linguista não desenvolver uma teoria de linguagem, mas analisar a atividade de linguagem destas línguas.

Neste artigo, Culioli apresenta quatro campos (*domaines*) que classificariam os dados tratados pela linguística em seu programa de pesquisa PITFALL:

1º. Campo: o estudo das propriedades distribucionais (latitudo e co-ocorrências) de um dado termo em um texto natural (oral ou escrito);

2º. Campo: o *metatexto* que se produz de maneira deliberada, mas que se confunde com o texto natural: frases de manuais e textos de especialistas;

3º. Campo: as glosas epilinguísticas, definidas como “textos que um sujeito produz quando, de maneira espontânea ou em resposta a uma solicitação, comenta um texto precedente”. A glosa difere-se da paráfrase por esta ser concebida como uma atividade regrada, controlada pelo observador “enquanto que a glosa retorna à prática linguageira do sujeito enunciativo” (CULIOLI, 1999, p. 74)<sup>35</sup>.

4º. Campo: o *corpus constrangido*, que envolve situações em que o *corpus* não pode ser entendido, transformado ou utilizado para fins experimentais.

Ainda neste artigo, consideramos de grande valia a explicação que o autor faz acerca do termo *epilinguístico* e a definição de glosa epilinguística:

Quanto ao qualificativo *epilinguístico*, ele designa a atividade metalinguística não-consciente que todo sujeito que se distingue, portanto, da atividade metalinguística deliberada. Ora, as glosas epilinguísticas formam uma boa parte de nosso discurso cotidiano e possuem um papel importante no discurso explicativo de um informante que quer dar o sentido de uma frase em uma língua estrangeira ou a significação de um enunciado mal interpretado. Mas, negligenciamos quase todas estas glosas epilinguísticas enquanto que elas são uma preciosa fonte de informações linguísticas e, a sua maneira, elas constituem um sistema de representação interno da língua, ou seja, uma metalíngua não totalmente controlável (CULIOLI, 1999, p. 74).<sup>36</sup>

Diante disso, entendemos que a atividade epilinguística é realizada por meio da glosa, comentário produzido pelo enunciativo sobre seu próprio enunciado, de modo a precisar seu

---

<sup>35</sup> Tradução nossa.

<sup>36</sup> Tradução nossa.

sentido. Isto acontece em situações comunicativas e pode ou não ser motivado por solicitação do ouvinte. O que observamos em pesquisas que tratam do tema é que os autores optam pelo uso do termo atividade epilinguística para abarcar a noção de glosa epilinguística que, segundo Culioli, é intrínseca à atividade operatória da linguagem.

Culioli também faz a distinção entre glosa e paráfrase:

Quando um sujeito enunciador se faz (a sua maneira) linguista, ele produz glosas. Quando o linguista se faz sujeito enunciador, ele constrói famílias parafrásticas, isto é, classes de equivalências: lidamos aqui não mais com termos simples, mas termos complexos ou enunciados e as propriedades desta família são muito diferentes daquelas de uma classe distribucional (1999, p. 74-5) <sup>37</sup>.

No caso dos dados em análise nesta pesquisa – interações dialógicas entre adulto e criança motivadas pelo reconto de história ilustrada – acreditamos que estamos diante de variadas situações de glosas epilinguísticas, por meio das quais os interlocutores procuram precisar o sentido de suas representações internas de modo a entrarem em acordo (ou não) quanto à formulação dos enunciados<sup>38</sup>.

Vejamos um exemplo retirado da interação realizada com Tata (5;4). Diante da terceira ilustração da história “As almofadas” (cf. Anexo B), temos o seguinte diálogo entre adulto (P) e criança (C):

11. P. *mas o que acontece depois?*  
12. C. *a mãe/ a mãe eles jogam... jogam na mãe deles*

Em (11), o adulto pede para que a criança conte a terceira ilustração e, em (12), o enunciado da criança passa por dois momentos de glosas epilinguísticas, a fim de ajustar sua resposta à situação de interlocução:

- 12i. C. *a mãe/*  
12ii. C. *a mãe eles jogam...*  
12iii. C. *jogam na mãe deles*

Diante da proposta de contar uma história a partir de uma sequência ilustrada, a criança tem a tarefa de reunir os elementos observados em cada imagem, de modo a vinculá-los em um enunciado narrativo. Sobre a imagem acima referida, em (12), percebemos que a

---

<sup>37</sup> Tradução nossa.

<sup>38</sup> Trataremos melhor desta questão na parte II.

elaboração da criança é realizada com o apoio da linguagem: em (12i) a percepção da entrada do personagem *mãe* no centro da cena; em (12ii), a identificação dos personagens – *a mãe e eles* - e da ação *jogam*, realizada pelos outros dois personagens (uso da marca de plural); em (12iii) a formulação do enunciado final, reelaborado a partir das glosas epilinguísticas anteriores.

Passaremos, agora, para o artigo *La linguistique: de l'empirique au formel*<sup>39</sup>. Culioli (1990) não se detém sobre a noção de atividade epilinguística, mas discute as bases teóricas da TOPE que fundamentam este conceito. Segundo o autor, a língua é organizada em três níveis de representação:

Nível 1: trata das representações mentais (cognitivas ou afetivas), aquelas que organizam nossas experiências elaboradas desde a infância, construídas a partir de nossa relação com o mundo, com os objetos e com o outro, pelo nosso pertencimento a uma cultura e a um interdiscurso que nos envolve.

Nível 2: trata das representações linguísticas, entendidas como o registro da representação do nível 1. Neste nível as representações são agenciadas, “mas não há representação termo a termo entre as representações do nível 2.” (p. 22)<sup>40</sup> Um marcador pode ter vários valores e um valor, vários marcadores: é o caso da sinonímia e da homonímia, da ambiguidade e da paráfrase. Contudo, há regularidades que permitem a codificação e a decodificação de uma língua.

Nível 3: trata da construção explícita das representações metalinguísticas, “construídas a partir das descrições teorizadas dos fenômenos linguísticos para procedimentos canônicos de abstração e formalização. O objetivo é obter este caractere explícito, estável, exterior, coerente, ao qual concordamos em lhe dar uma metalíngua.” (p. 22)<sup>41</sup>

Sobre a relação entre os três níveis, Culioli (1990, p. 23) afirma:

Espera-se que o nível 3 esteja em uma relação de adequação (de correspondência) ao nível 2, tal qual, por meio desta relação explícita entre 1 e 2, possamos simular a univocidade entre 1 e 2. Contudo, não há relação de univocidade: somente se a relação fosse unívoca que poderíamos remontá-la de nível em nível. Precisamos, pois, contar com uma perda, uma deriva, um algo mais a explicar<sup>42</sup>.

---

<sup>39</sup> Originalmente publicado em 1987.

<sup>40</sup> Tradução nossa.

<sup>41</sup> Tradução nossa.

<sup>42</sup> Tradução nossa.

Essa “perda”, esse “algo mais” estaria vinculado ao fato de a atividade de linguagem não se restringir a uma atividade informativa, mas a um jogo intersubjetivo, estilístico. O autor afirma que

a atividade de linguagem não consiste em veicular o sentido, mas em produzir e em reconhecer as formas como traços de operações (de representação, referenciação e regulação). A significação não é, pois, veiculada, mas (re)-construída. A relação entre produção e reconhecimento supõe a capacidade de ajustamento entre os sujeitos. Esta capacidade somente permite, raramente, um ajustamento estrito. É porque há um jogo intersubjetivo que há *um jogo* no ajustamento. Aqui está o que é profundamente interessante: podemos usar uma metáfora um pouco arriscada, mas útil e dizer que temos aqui qualquer coisa que parece com um cálculo tensorial (CULIOLI, 1990, p. 26).

Após a apresentação dos três níveis e do que já foi exposto acerca da teoria culioliana, entendemos que as atividades epilinguísticas ocorram na transição entre os níveis 1 e 2, ou seja, no momento em que as representações mentais ganham visibilidade pelas representações linguísticas. No caso dos dados analisados, isso acontece em uma situação intersubjetiva, dialógica, o que faz com que os sujeitos produzam enunciados em um jogo de ajustamento de sentidos.

Ao longo deste capítulo, trataremos com maior ênfase deste jogo intersubjetivo de ajustamento de sentidos. Por hora, vejamos mais um exemplo, também retirado da interação realizada com Tata (5;4). Diante da primeira ilustração da história “A briga” (cf. Anexo A), temos o seguinte diálogo entre adulto (P) e criança (C):

3. P. (...) *o que você está vendo aqui?*

4. C. *aqui eles dois estavam tent/ brigando por causa de um caminhão*

5. P. *eles estavam o quê? repete*

6. C. *{brincando porque um pegô o caminhão e o outro também queria*

Em (3), o adulto convoca a criança a descrever o que observa. Em (4), a criança formula seu enunciado narrativo acerca da ilustração observada com uma marca evidente de atividade epilinguística feita por uma escolha da ação realizada pelos personagens (o termo *tent/* - tentando, tentar? – sofre corte abrupto e a escolha recai pela pelo verbo *brigando*).

Em (5), o adulto, que demonstra dificuldade em escutar o que a criança diz em (4), pede que ela repita o enunciado novamente. O pedido de repetição pode ter sido tomado pela criança como uma manifestação de incompreensão ou de não concordância do adulto do enunciado produzido em (4). Tata começa (6) sobrepondo<sup>43</sup> sua resposta ao questionamento do adulto em (5), ou seja, a criança não espera o adulto chegar ao final de sua intervenção e logo apresenta outro enunciado para a narração da cena apresentada. A criança não retoma o enunciado desde o seu início, mas o reformula a partir do questionamento de P., que recai justamente sobre o termo em que incidiu a atividade epilinguística em (4) – *brigando* – agora, alterado para *brincando*, em um novo movimento epilinguístico.

Acreditamos que as escolhas de Tata para a ação realizada na cena aproximam-se do que Culioli intitula como “perda”, “deriva” ou “algo a mais”, característica pertinente à atividade de linguagem: nesta passagem, a criança não consegue elaborar um enunciado que dê conta do que quer narrar<sup>44</sup>. Assim, a opção pelo uso de conectores justificativos/explicativos (*por causa, porque*) não foi o suficiente para que a criança conseguisse relacionar as duas ações em um mesmo enunciado.

Neste momento, é importante observar como esse jogo intersubjetivo de ajustamento de sentidos foi mobilizado a partir do questionamento do adulto em (5): a pontuação do adulto sobre a fala infantil (independentemente de sua motivação) faz com que a criança reformule os recursos expressivos de seu enunciado a fim de precisar o que se diz, em um constante trabalho de regulação, que procura aproximar as representações dos enunciadore (adulto e criança) por meio de suas referências (as ilustrações da história compartilhadas por ambos no momento da interação).

Dada a característica de equívocidade da língua, o jogo de ajustamento de sentidos funciona como uma estratégia intersubjetiva de (re) construção do sentido e, pelos exemplos acima transcritos, podemos perceber que ele aparece, pelo menos, de duas formas:

- 1) Na relação entre o sujeito e a língua, quando o sujeito escuta seu enunciado e o reformula, ainda sem a interferência do outro, procurando ajustá-lo à situação discursiva;
- 2) Na relação entre os sujeitos, quando um solicita ao outro um esclarecimento de enunciado por meio da glosa epilinguística.

---

<sup>43</sup> Sobreposição marcada pelo sinal ({}). Confira as normas de transcrição utilizadas no anexo 4.

<sup>44</sup> Aparentemente, seria necessário algo que relacionasse temporalmente as ações de brincar e brigar, em decorrência da ilustração representar a escolha de dois personagens pelo mesmo brinquedo.

Na próxima seção procuraremos tratar um pouco mais a respeito do ajustamento de sentidos em uma interação dialógica a partir da noção de dobras interdiscursivas.

#### 4.1.1. Dobras interdiscursivas<sup>45</sup> e ajustamento de sentido

Augustini (1999; 2005) observa que o sujeito que participa deste tipo de conduta dialógica lida com formações imaginárias<sup>46</sup>, as quais compreendem as representações que o sujeito faz de si, do outro (o entrevistador e o público) e da própria situação. Essas representações são posições imaginárias, constitutivas de significação.<sup>47</sup>

De acordo com Augustini (1999), em uma entrevista, o sujeito ocupa diferentes lugares de significação. Isso quer dizer que ele é capaz de realizar diferentes gestos de interpretação, como, por exemplo, antecipar o que compreenderá o ouvinte a partir de seu lugar de locutor. A autora explica que, enquanto falante, o sujeito crê na univocidade de seu discurso; contudo, como ouvinte do que fala, pode perceber e controlar a polissemia de seu dizer “para que os sentidos não deslizem para outros lugares de significação.” (p. 8)

Esse controle da polissemia do dizer é definido, por Augustini, como dobras interdiscursivas. Ou seja, na construção imaginária de sua unidade, o sujeito deixa marcas em seu texto sob a forma de pausas, ressalvas, comentários, explicações, atenuações etc. Esses vestígios dão ao sujeito a ilusão ideológica de unidade, ao mesmo que em que revelam sua escolha por uma determinada posição interpretativa.

---

<sup>45</sup> O interdiscurso se define como o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente constituído por uma relação de discursos que o particulariza. O discurso é definido como o efeito de sentido entre interlocutores e pode ser analisado em suas duas dimensões: o interdiscurso, ou seja, seu espaço de constituição, e o intradiscurso, seu espaço de formulação (AUGUSTINI, 1999).

<sup>46</sup> Pêcheux (1993) propõe que uma sequência verbal emitida pelo destinador (A) em direção ao destinatário (B) refira-se a um discurso, uma vez que há uma transmissão de “efeitos de sentido”. Para o autor, A e B não representam necessariamente pessoas físicas, mas lugares determinados em uma estrutura de formação social marcados por propriedades diferenciais e determinantes. Estes lugares representados funcionam, nos processos discursivos, como *formações imaginárias*, que “designam o lugar que A e B se atribuem cada um para *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82). Diante disso, o autor explica que existem regras de projeção para qualquer formação social imaginária, que estabelecem as relações entre as *situações* definidas objetivamente e as *posições*, ou seja, as representações dessas situações. A correspondência entre situação e posição não é necessariamente biunívoca, de modo que uma situação pode apresentar diferentes posições e vice-versa.

<sup>47</sup> Aproximamos esta definição de posições de significação ao que Lacan (1992) define como lugares de interpretação.

As dobras interdiscursivas revelam a opção por um-dizer e um-sentido no lugar de dizeres-e-sentidos-outros. Segundo Augustini (1999, p. 20), os dizeres-e-sentidos-outros “ecoam verticalmente no discurso”, “ultrapassam o limiar intradiscursivo, podendo possibilitar a fuga dos sentidos, para outros lugares de significação, contrários ao que predomina no acontecimento enunciativo.”<sup>48</sup> Diante disto, as dobras interdiscursivas:

administram os dizeres-e-sentidos-outros que se põem no acontecimento enunciativo sem, contudo, apagá-los, ou seja, sem apagar o equívoco da língua e, por conseguinte, sem negar a polissemia. As dobras interdiscursivas são formulações irremediavelmente equívocas. Elas trabalham com a polissemia, lidam com a polissemia, direcionando o dizer para um determinado lugar de significação que injunge o sujeito no/do acontecimento enunciativo.

Entendemos que a noção de dobras interdiscursivas aproxime-se do que Culioli postula como atividade epilinguística, pois, por meio deste recurso, o sujeito pode retroagir sobre a formulação de seu dizer, ajustando seu *um-sentido*, de acordo com as demandas da interação dialógica.

Assim como as entrevistas analisadas por Augustini, nossos dados também são organizados na forma de uma conduta dialógica, o que nos permitiu algumas aproximações com a fundamentação teórica apresentada pela autora. Uma abordagem preliminar das interações entre adulto e criança nos permite afirmar que o procedimento de dobras interdiscursivas é bastante frequente na fala do adulto, que visa à monossemia do dizer em contraposição à polissemia presente na fala infantil.

Lopes (inédito) evidencia a aproximação das reflexões teóricas de Carlos Franchi em seu artigo *Linguagem – atividade constitutiva* às concepções culiolianas, mais especificamente à noção de atividade epilinguística. Na próxima seção, temos a proposta de ampliar a discussão feita por Lopes, com a proposta de apresentar indícios sobre a entrada concepção culioliana de atividade epilinguística nos estudos linguísticos e no ensino de língua portuguesa a partir de sua recepção pelo linguista Carlos Franchi.

---

<sup>48</sup> Acreditamos que seja possível pensar na aproximação entre a relação mediada pelas dobras interdiscursivas à relação entre enunciado e enunciação, tal como proposto pela Psicanálise (Cf. Capítulo 1).

## 4.2. Carlos Franchi e o legado culioliano

A partir de nossas leituras, é possível afirmar que o linguista Carlos Franchi seja um dos primeiros autores nacionais a empregar a noção de atividade epilinguística para tratar das questões da linguagem e de estratégias para o ensino da língua materna. Franchi defende uma concepção de ensino da língua materna que busca superar a visão formal e utilitarista da língua e a valorização estrita da gramática normativa. Acreditamos que seus posicionamentos teóricos foram disseminados na educação pelos seguintes fatores: a) a designação de Franchi para atuar na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) em 1978; b) a publicação de seu texto **Criatividade e Gramática** em documento oficial voltado à orientação do trabalho docente em 1987.

A estada de Franchi na SEESP influencia diretamente o processo de revisão dos Guias Curriculares de Língua Portuguesa, que aconteceu em meados dos anos 80 por uma parceria entre a Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP) e os professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Segundo Palma Filho (2005), essa parceria marca uma mudança na forma de compreender e trabalhar a língua portuguesa.

Bezerra (2004) faz a revisão do conceito de atividade epilinguística em textos teóricos e oficiais desde os anos 70. A autora afirma que observa o primeiro uso da expressão “atividade epilinguística” a partir da **Proposta Curricular de Língua Portuguesa: 1º. Grau** de 1986. Neste documento, a atividade epilinguística é entendida como a tomada de consciência dos procedimentos de linguagem em uso, a reflexão e a operação sobre o material linguístico de modo a tornar a linguagem objeto de trabalho.

Nesta seção, apresentaremos dois textos de Franchi que tratam da noção de atividade epilinguística: o artigo *Linguagem – atividade constitutiva*, publicado, originalmente, em 1977, e documento **Criatividade e Gramática**, que foi redigido e divulgado com larga circulação desde 1978 e publicado, com revisões, somente em 1987 (GERALDI et al, 1992). Nossa proposta é a de observar como a noção culioliana de atividade epilinguística foi tomada por Franchi e transposta em orientações para o ensino da língua materna.

Em seu artigo *Linguagem – atividade constitutiva*, Carlos Franchi (1992) critica a visão funcionalista e utilitarista da linguagem, que a limita a ser apenas instrumento de comunicação e submete o homem ao papel de receptáculo da cultura. “A linguagem não é

somente o instrumento da inserção justa do homem entre os outros; é também o instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo.” (p. 26)

Segundo Franchi, para que a relação do homem com o outro e com o mundo seja livre, ativa e criadora é preciso que a linguagem seja apreendida em uma relação instável entre “interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio”:

antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção de pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (p. 25).

Com o intuito de superar a visão instrumental da linguagem, Franchi explica que a atividade linguística realiza-se em uma multiplicidade de ações subjacentes ao sujeito e que a “configuração superficial das expressões é traço revelador” e retoma Culioli (1968) para afirmar que a atividade linguística é *significante*, ou seja, o sentido é estabelecido a partir de uma relação complexa entre os interlocutores, transita entre interioridade e exterioridade e está vinculado ao caráter analógico da linguagem, suportando devaneios e metáforas.

Para discorrer sobre a concepção da linguagem enquanto uma atividade constitutiva, Franchi (1992) apoia-se no pensamento do filósofo alemão Wilhelm von Humboldt (1767-1835) para afirmar que, independentemente da situação comunicativa, a linguagem é condição necessária para o pensamento singular do indivíduo e, a partir dela, constituímos nossas experiências. Humboldt emprega a noção de *Bildung* para explicar que o homem dá forma a si mesmo (consciência de si) e ao mundo (projeção exterior) por meio da linguagem, em uma atividade criadora constante (*energeia*) que dá forma ao pensamento. “Dar forma” refere-se a princípios dinâmicos, “um processo que não está sujeito a um conjunto estável e permanente de categorias, pois responde à provocação da imaginação; que *constitui*, mas não se *institui*; que não se fixa, mas retoma e renova.” (p. 31)

Diante disto, Franchi explica que

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se

contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solidárias (1992, p. 31-2).

Por ser dinâmica e resultante de um trabalho que lhe dá forma, a linguagem é quase-estruturante, mas não estruturada. Os sistemas formais analisam apenas um momento de sua transitoriedade e, apesar de persistente, o produto da linguagem (a língua e suas regras) é indeterminado. Isto significa que a linguagem, como aspecto fundamental, possui a capacidade de revisar suas categorias e criar novas estruturas (FRANCHI, 1992).

Franchi retoma novamente Culioli (1968) para explicar que, como a linguagem, a atividade linguística supõe o retorno sobre si mesma, em uma progressiva atividade epilinguística:

de modo a estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e sua realização em cada ato do discurso; como atividade seletiva consciente, na medida em que reflete sobre o processo mesmo de organização e de estruturação verbal; justamente em virtude dessa função, operando sobre signos que se tomam como objetos dessa reflexão, o homem ultrapassa os limites do observável e do perceptível: passando pela metáfora e pela metonímia, a linguagem se refaz linguagem poética, ou se higieniza e se contextualiza (no sentido mais estrito de ‘contexto verbal’) no discurso filosófico e científico, em que as palavras e expressões tomam seus sentidos na cadeia das definições. (FRANCHI, 1992, p. 32)

Compreendemos que, para Franchi, a atividade epilinguística é inconsciente<sup>49</sup> por ela transitar entre a interioridade e a exterioridade do sujeito, ou seja, ela relaciona os esquemas de uso da língua (regras) interiorizados pelo sujeito com a possibilidade de escolhas lexicais que o sujeito exerce no ato do discurso. Essa seleção ocorre mediante a reflexão sobre os próprios signos linguísticos, visando à definição de sentidos de uma cadeia de significantes.

É a partir na noção de atividade epilinguística que Franchi defende a existência da criatividade na gramática de uma língua: em contraposição a uma criatividade “horizontal”, realizada pelo uso de procedimentos recursivos para a construção de expressões, há uma gramática “vertical”, “em que os esquemas relacionais de base se estendem a novos campos de objetos ou recortam diferentemente os mesmos domínios” (p. 33). Essa gramática vertical

---

<sup>49</sup> Adiantamos que a definição de atividade epilinguística torna-se cada vez mais conflituosa à medida que passamos de comentadores (como Franchi) para comentadores de comentadores (como Gerdil). A transição da expressão “não consciente” para “inconsciente” traz variações à noção que, a nosso ver, são decorrentes da influência psicanalítica sobre os estudos da linguagem.

é fator decisivo para a indeterminação semântica da linguagem, pois considera a modificação dos sistemas de referência (contexto e situação) nos quais a linguagem torna-se significativa.

Franchi finaliza este artigo com a seguinte reflexão: “Como dar conta da ‘forma’ dessa atividade, ou das propriedades desse processo ‘em constituindo’ que não se institui nos constituídos?” (p. 36) e volta sua atenção para o método empregado por pesquisas que consideram a atividade constitutiva da linguagem: a inversão da relação “classes-funções”. Desta maneira, as funções estruturantes representariam, intuitivamente, as operações primitivas elementares, considerando seu aspecto dinâmico e construtivo. A classificação abrangeria o princípio de reorganização dos esquemas constituídos, procurando representar a atividade operatória do pensamento<sup>50</sup>.

No documento **Criatividade e gramática**, Franchi (1988) discute a forma pela qual a linguagem é ensinada na escola, ou seja, por meio da memorização da metalinguagem (regras gramaticais) e de poucos exercícios com a escrita propriamente dita. O autor propõe um ensino que vincule a criatividade à gramática, compreendendo aquela não como um sinal de originalidade, mas como uma marca presente nas condições e mecanismos do processo de criação.

Este documento é organizado em três grandes partes: 1) *Algumas notas sobre criatividade*; 2) *O que se faz, quando se faz gramática como se faz*; 3) *Indicação para uma renovação dos estudos gramaticais*. Na primeira parte do documento, Franchi explica que o homem organiza e dá forma às suas experiências pela linguagem. Apesar de estar delineada por regras de utilização, a atividade linguística não está restrita à reprodução de esquemas prévios por ser, em cada momento, alvo de um trabalho de reconstrução realizado pelo sujeito, visto que:

Em primeiro lugar, as línguas naturais não são sistemas tão sistemáticos como pensaram os estruturalistas: cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe e possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso. Em segundo lugar, as regras da linguagem não possuem, no geral, uma necessidade biológica ou lógica: sua

---

<sup>50</sup> A esse respeito, gostaríamos de acrescentar as considerações que Rezende (2008, p.99) faz acerca do uso do conceito de atividade epilinguística: “Penso que não podemos usar de modo inconsequente o conceito de epilinguístico e sair incólume. Ao defender a existência da atividade epilinguística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que deem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafrasagem e desambiguação ou a atividade epilinguística.”

regularidade tem um funcionamento social e antropológico e a obediência a elas tem um fundamento funcional. Por isso, essas regras podem ser alteradas, sobretudo quando o sujeito investe de significação recursos expressivos não necessariamente “catalogados” ou “codificados”. (1988, p. 12)

Desta forma, a gramática de uma língua é indeterminada por ser passível de variações diante das condições discursivas e das escolhas do sujeito para a produção da significação. Neste sentido, Franchi explica que linguagem abre espaço para a criatividade, que pode ser manifestada:

- a) pelo modo próprio com que cada um se coloca em relação a seu tema: são as experiências do falante que controlam as transparências e opacidades de seu discurso (diferentes perspectivas, organização dos aspectos da realidade, orientação da argumentação, etc.);
- b) pelo modo como o falante constitui outros mundos na imagem do seu mundo: analogias, metonímias, esquemas relacionais, construções sintáticas e semânticas, etc.;
- c) “quando o falante ultrapassa os limites do ‘codificado’ e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria.”

Na segunda parte, *O que se faz, quando se faz gramática como se faz*, Franchi analisa casos de como a gramática está sendo ensinada na escola para demonstrar que a gramática descritiva, amparada por categorias nocionais, não é suficiente para interpretar os fenômenos da língua. O autor reforça que a questão mais importante para a teoria gramatical é responder “por que e como as expressões das línguas naturais significam a aquilo que significam?” (p. 15), o que coloca no cerne dos estudos gramaticais a questão da significação.

De maneira semelhante ao trabalho de parafrasegagem a ser realizado pelo linguísta, conforme proposto por Culioli<sup>51</sup>, Franchi apresenta uma análise intuitiva do esquema relacional projetado pelo verbo “quebrar” e observa que

As relações semânticas são noções que descrevem esquemas relacionais do sistema de representação de que nos servimos para dar forma à “realidade”; as relações sintáticas são noções que dizem respeito aos diferentes modos de construção das expressões para exibir diferentes perspectivas que se instauram na observação e descrição da “realidade”. Em outros termos, a análise semântica e a análise sintática não correspondem a uma cópia ou espelhos dos eventos representados: implicam em uma atividade do sujeito

---

<sup>51</sup> Segundo Rezende (2008), diferentemente da acepção corrente dada ao termo paráfrase (falar ou escrever a mesma coisa de outro modo), a teoria culioliana entende que, quando fazemos mudanças sutis de expressão, falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa.

que seleciona a forma de construção de suas expressões de modo a explicitar diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de conduzir seu discurso (FRANCHI, 1988, p. 19-20).

Se a atividade linguística consiste no trabalho do sujeito de selecionar e construir recursos de linguagem para a expressão do sentido, Franchi acredita que seja mais interessante que o ensino da gramática leve os alunos a operarem sobre a linguagem, oferecendo-lhes oportunidades para rever e transformar seus textos, a fim de que eles percebam, nesse trabalho, a riqueza das formas linguísticas disponíveis.

Carlos Franchi faz algumas considerações que, a nosso ver, aproximam-se das concepções culiolianas de paráfrase e metalinguagem. Isso ocorre no momento em que o autor explica que o aspecto criativo da gramática é reintroduzido quando o sujeito tem a necessidade de tornar consciente o procedimento expressivo de que se serve, como no caso do texto escrito: em um primeiro momento ele compreenderia os processos diferenciados de construção das expressões para, em um segundo momento, se for o caso, construiria “um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical” (p. 20). O primeiro momento seria o de construção de paráfrases e o segundo, de análise metalinguística.

Na terceira parte do documento, *Indicação para uma renovação dos estudos gramaticais*, Franchi reforça que o ensino de língua portuguesa deva “levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (p. 36). Essa prática começa desde a aquisição da linguagem e deve ser intensificada pelo exercício de construção de objetos linguísticos cada vez mais complexos e pela elaboração de hipóteses sobre a estrutura da língua.

Ao final desta parte, Franchi retoma mais uma vez a teoria culioliana para definir a prática acima exposta como atividade epilinguística:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (p. 36).

Para Franchi, a atividade epilinguística alia-se à atividade linguística, tornando funcional e ativo “um sistema que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (p. 37). Por outro lado, essa atividade favorece um trabalho inteligente de sistematização gramatical dos fatos relevantes da língua por meio de sua descrição em um quadro intuitivo ou teórico. Ou seja, favorece uma atividade metalinguística, realizada pelo sujeito a partir: a) das relações de sentido que permeiam sua própria representação no mundo; b) da ação que a linguagem exerce sobre os interlocutores; c) da forma como o sujeito serve-se da linguagem (estilo) e de seus múltiplos recursos de expressão.

Vimos, nesta seção, como a teoria de Antoine Culioli foi recebida por Carlos Franchi e tivemos a oportunidade de acompanhar a disseminação das noções culiolianas em um documento oficial para a orientação do ensino de língua materna. Vimos também que a noção de atividade epilinguística permite um uso criativo da língua a partir da possibilidade de escolha dos recursos expressivos que o falante fará uso no momento de interação. Esta última colocação corrobora com nossa hipótese de que o sujeito pode realizar um trânsito individual por “S2” - o conhecimento partilhado de maneira inconsciente, neste caso, as regras internalizadas de uma língua – dando mostrar de sua singularidade, a partir das escolhas linguísticas que faz para expressar o sentido de seus enunciados.

A próxima seção foi desencadeada a partir da seguinte questão colocada por Franchi (1992, p. 36): “Como dar conta da ‘forma’ dessa atividade [a atividade linguística], ou das propriedades desse processo ‘em constituindo’ que não se institui nos constituídos?” Mais especificamente, nos perguntamos: haveria como dar conta de uma “forma” para a atividade epilinguística, definida como uma atividade metalinguística não consciente, que transita entre interioridade-exterioridade do sujeito?

#### **4.3. Há “forma” para a atividade epilinguística?**

Com a proposta de analisar interações dialógicas entre adulto e criança a partir da materialidade de seus enunciados, nos indagamos sobre a “forma” da atividade epilinguística, caracterizada por Culioli como não consciente e intrínseca a toda atividade de linguagem.

Culioli (CULIOLI e NORMAND, 2005 *apud* LOPES, inédito) compreende a atividade epilinguística como uma racionalidade inacessível, pois ela implica em

algo constituído intrinsecamente de relações sem materialidade que permite construir objetos perceptíveis quando há verbalização. De uma interna passa-se sempre a uma atividade externa, linear, que se torna pública, *i.e.*, que vem à tona sem que essa exteriorização corresponda efetivamente à atividade interna que se manifesta.

Essa colocação recupera o fato de ser esta racionalidade inacessível: por trás de toda exteriorização, existem operações que se fazem sempre presentes e que nela deixam vestígios. O metalinguístico corresponde a uma tentativa de formalizar o que é, por natureza, não formulável, inacessível. (s/p).

Refletindo sobre os possíveis indícios que podem ser deixados pela atividade epilinguística na superfície textual, encontramos nos paradigmas indiciário e venatório (GINZBURG, 1989) um ponto de partida para as nossas reflexões. Ginzburg discute a afirmação do paradigma indiciário nas ciências humanas no final do século XIX, a partir da revisão dos métodos utilizados por Giovanni Morelli para avaliar a autoria de pinturas, por Sherlock Holmes (personagem criado por Arthur Conan Doyle) para descobrir o autor de um crime e por Sigmund Freud na escuta analítica. “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma intangível. Pistas: mais precisamente sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (p. 150)

Neste trabalho, Ginzburg aborda o paradigma venatório (o da experiência de caça, que pode ser narrado<sup>52</sup>) a partir de uma fábula que conta a história de três irmãos que conseguem descrever um animal roubado sem nunca tê-lo visto. Sobre esta passagem, o autor diz que “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.” (p. 152)

Até o momento, a atividade epilinguística foi apresentada como um saber linguístico não consciente, uma racionalidade invisível, que implica na representação do pensamento pela linguagem. Nesta atividade, o sujeito é convocado a ajustar o sentido de seus enunciados, operando e sobre a própria linguagem, transformando-a, por meio da seleção recursos expressivos. Segundo Culioli (1999), por ser uma atividade não consciente, esta atividade é negligenciada quando poderia tornar-se uma fonte de informações linguísticas por constituir

---

<sup>52</sup> Segundo Benjamin (1985), a narração consiste na troca de experiências e o narrador é o homem que sabe dar conselhos, recorrendo às experiências (próprias ou alheias) que tem conhecimento.

“um sistema de representação interno da língua, ou seja, uma metalíngua não totalmente controlável.” (p. 74)

Posto isso, nos posicionamos a partir dos paradigmas apresentados por Ginzburg e formulamos a seguinte questão: quais marcas, realizadas de maneira não consciente, que poderiam nos dar a ver o que estaria no âmbito das representações do pensamento? Em outras palavras: quais usos não conscientes que o sujeito faz da língua dariam a ver como ele organiza sua relação com a linguagem e com o mundo?

Acreditamos que essa pergunta teve sua resposta delineada por João Wanderley Geraldi (1997), em seu livro **Portos de Passagem**<sup>53</sup>. Antes de tratarmos das possíveis formas para a atividade epilinguística, gostaríamos de tecer algumas reflexões sobre como Geraldi desdobra a noção<sup>54</sup>.

#### **4.3.1. A noção de atividade epilinguística proposta em Portos de Passagem**

Inicialmente, justificamos que a escolha do livro **Porto de Passagem** (GERALDI, 1997) deveu-se ao fato de ele subsidiar a definição de atividade epilinguística sustentada pelo documento **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (BRASIL, 1997), de ora em diante PCN, voltado à orientação de docentes da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. A referência ao conceito de atividade epilinguística, conforme apresentado por Geraldi, ocorre nas notas de rodapé 30 e 53 do documento oficial.

Na primeira parte da obra, na seção 1.3 intitulada “O sujeito e suas ações linguísticas”, Geraldi (1997) trata do trabalho do sujeito sobre a linguagem, o qual é realizado em dois níveis que se entrecruzam: os sistemas de referências, que geram a significação e as operações discursivas, que permitem a interlocução. Nestas operações, o sujeito pode realizar ações com a linguagem (atividade linguística), sobre a linguagem (atividade epilinguística) e que analisam a linguagem (atividade metalinguística).

Apesar de Geraldi ter tido acesso aos trabalhos de Franchi que trataram da noção de atividade epilinguística, o autor opta por resgatar a noção culioliana via *apud*, citando

---

<sup>53</sup> 1a. edição de 1991.

<sup>54</sup> Sobre esta questão, agradecemos as considerações feitas pela Profa. Dra. Márcia Romero Lopes por ocasião de nosso exame de qualificação.

considerações feitas por Regine Legrand-Gelber no artigo *De l'homogénéité du dialogue pédagogique a l'hétérogénéité des interactions didactiques*, publicado em 1988 no **Cahiers de linguistique sociale**. Na tradução do artigo apresentada por Geraldi, temos a seguinte passagem:

Para A. Culioli, atividades metalinguísticas não conscientes acompanham necessariamente toda a atividade linguística e aparecem, por conseguinte ao mesmo tempo que a própria linguagem. Ele reserva para estas atividades inconscientes o termo “epilinguístico”. (GERALDI, 1997, p. 23 *apud* LEGRAND-GELBER, 1989, p. 19, grifos nossos)

Este é o primeiro momento em que encontramos a qualificação de “inconsciente” voltada ao termo epilinguístico. Até o momento, não havíamos observado isso nem na retomada dos artigos de A. Culioli e nem nos trabalhos de Franchi, seu comentador. Ao longo do livro **Portos de Passagem**, é possível perceber que a modificação dos adjetivos teve impacto na leitura que Geraldi faz da noção de atividade epilinguística.

Pela leitura dos comentários que seguem a citação, compreendemos que é Legrand-Gelber quem associa a noção de atividade epilinguística ao qualificativo “inconsciente”. Diante do termo, Geraldi aponta que seja problemática a distinção entre operações conscientes e não conscientes em atividades linguísticas que envolvem intencionalidade, como o falar e o escrever, e questiona se é possível “falar inconscientemente sobre a linguagem” (p.24).

Sobre esta última colocação, compreendemos que a atividade epilinguística, para Culioli, não “fala sobre a linguagem” (essa seria a metalinguística), mas opera sobre a linguagem. Se considerarmos a própria teoria culioliana, a troca das expressões “não consciente” por “inconsciente” e “operar sobre” por “falar sobre” resultam na constituição de novos sentidos que passam a transitar na formulação que Geraldi (1997, p. 24) propõe para a caracterização das atividades epilinguísticas.

Poderíamos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando.

Na nota inserida ao final deste fragmento (nota 13, p. 229), Geraldi afirma que a atividade metalinguística revelaria a “atividade (sic!) metalinguística”, conforme proposto por

Jakobson (1970). Provavelmente, o autor está se referindo à *função metalinguística*, voltada para a explicação ou precisão do próprio código linguístico. Na sequência, temos:

Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. que estão sempre presentes nas atividades verbais, e que têm sido estudadas tanto nos processos de aquisição da linguagem quanto nos processos de reconstrução da linguagem pelo sujeito afásico. (p. 24, grifo nosso)

Na nota inserida após “lapsos, etc.” (nota 14, p. 229) temos a seguinte informação:

Pela própria listagem, como se vê, as atividades epilinguísticas podem ser conscientes ou inconscientes. A escuta psicanalítica, por exemplo, estará atenta às emergências das atividades mais inconscientes (lapsos, hesitações, etc.) que podem revelar uma reflexão que não quer se expor. Nas conversações cotidianas, são as atividades mais conscientes (autocorreções, reexplicações, etc.) que importam: elas revelam imagens que se fazem os interlocutores, imagens que fazem da situação ou do registro linguístico adequado para cada circunstância.

É nesta nota de rodapé que encontramos uma série de indícios que apontam para um desdobramento do conceito de atividade epilinguística, mais além do que fora proposto por Culioli e retomado por Franchi. É possível perceber que Geraldi não retoma a definição de “metalinguagem não consciente”, como fora tratado pelos seus antecessores, mas considera a atividade epilinguística como inconsciente, no sentido psicanalítico do termo.

A passagem “a escuta psicanalítica, por exemplo, estará atenta às emergências das atividades mais inconscientes (lapsos, hesitações, etc.) que podem revelar uma reflexão que não quer se expor” leva-nos a crer que Geraldi esteja se referindo diretamente aos pressupostos psicanalíticos acerca das manifestações do inconsciente por meio da linguagem (Cf. capítulo 1).

Acrescentamos que Geraldi vai mais além: as manifestações inconscientes da linguagem não estão apenas centradas no lapso<sup>55</sup> ou no chiste<sup>56</sup>, conforme nos propõe Freud,

---

<sup>55</sup> Devido aos mecanismos de repressão do subconsciente (o superego), o lapso consiste em uma manifestação indireta de um desejo inconsciente (o id) para o consciente (o ego). Trata-se de uma satisfação imaginária do desejo que se realiza por meio de substitutos, sendo os mais frequentes os sonhos, os lapsos e os atos falhos. (Cf. Freud, S. *Parapaxias*. In: **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (1916-1917[1915-1917])**)

mas também em marcas que sinalizariam estratégias cognitivas utilizadas pelo falante, como hesitações, rasuras, pausas, repetição, antecipação, etc., as quais “podem revelar uma reflexão que não quer se expor.” Mesmos as atividades de reformulação (autocorreções e reexplicações): elas são definidas como “mais conscientes”, ou seja, mesmo que o sujeito tenha planejado a correção de seu texto, essa ação ainda é permeada pelo inconsciente.

Diante do que foi exposto, acreditamos que Geraldi tenha ampliado a noção de “atividade epilinguística”, dando a ela uma forma, o que a torna analisável. Ele procura apoio na linguística textual, mais especificamente na análise da conversação, e na Psicanálise para observar que esta metalinguagem não consciente, que marca toda atividade de linguagem, pode ser evidenciada em determinadas operações que fazemos sobre língua, as quais sinalizam as negociações de sentidos: hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc.

A próxima seção tem por objetivo discutir se a caracterização da atividade epilinguística feita por Geraldi pode ser aproximada à proposta culioliana. Para tanto, refletiremos sobre os referenciais usados por Geraldi sobre análise da conversação como uma maneira de “dar forma” à atividade epilinguística.

#### 4.3.2. O epilinguístico do texto falado

Geraldi (1997) apoia-se nos trabalhos da análise da conversação de Luiz Antônio Marcuschi<sup>57</sup> para elencar as estratégias conversacionais que a caracterizam da atividade epilinguística.

Marcuschi (2003)<sup>58</sup> tem a proposta de oferecer um livro que sirva de apoio para aqueles que realizam estudos sobre o funcionamento da linguagem, uma vez que as pesquisas nesta área apresentam um caráter bastante intuitivo. Sobre a organização dos turnos de conversação, o autor apresenta: a) o modelo de *tomada de turno*; b) as técnicas de tomada de

---

<sup>56</sup> Freud destaca que chiste é um jogo de palavras que traz um aparente *nonsense*. A inicial destituição de sentido remete, *a posteriori*, a um outro sentido para o sujeito, sustentado pela cadeia de significantes (Cf. FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente (1905)**).

<sup>57</sup> Seus estudos partilham dos dados levantados pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC/SP), sediado na FFLCH-USP.

<sup>58</sup> A edição utilizada por Geraldi é de 1986.

turno; c) falas simultâneas e sobreposição de vozes; d) as pausa, silêncios e hesitações como organizadores locais e potenciais lugares para transição de turno; e) e os mecanismos de correção (reparações e correções). Vimos que Geraldi lista os organizadores locais de conversação (pausa, silêncio e hesitação) e os mecanismos de correção (reparação e correção) como sinais que denotariam a ocorrência da atividade epilinguística.

Marcuschi ainda explica que a pausa, o silêncio e a hesitação juntamente com a repetição podem ser caracterizados como fenômenos de hesitação, servindo como “indicadores da esfera do **planejamento cognitivo** do texto” que “aparecem preferencialmente no momento em que o texto se organiza.” (2003, p. 64, grifo nosso)

Acreditamos que seja no aspecto do planejamento cognitivo que encontramos aproximação entre a caracterização de Geraldi para o que postula Culioli (1990) acerca das atividades epilinguísticas. Como vimos no início do capítulo, Culioli explica que a atividade epilinguística é suposta em toda atividade de linguagem e que ela está na relação entre o nível 1, o das representações mentais (cognitivas e afetivas) que envolvem a significação e o funcionamento da língua, e o nível 2, o da manifestação linguística, onde ocorrem a fala e a escrita.

Quando Marcuschi afirma que os marcadores de hesitação estão na “esfera do planejamento linguístico”, isso significa que eles estão no âmbito do cognitivo, na medida em que sinalizam marcas de um “processamento textual” realizado pelo sujeito enquanto ele elabora seu enunciado, por meio da seleção de recursos expressivos que ajustam o sentido do dizer em uma interlocução.

Consideramos que esse processamento textual pontuado pela hesitação envolva a passagem da representação interna para a expressão linguística, sendo assim, uma marca da atividade epilinguística. Entendemos que, por estar em uma conversação, o sujeito, que tem posse do turno, faz uso dos marcadores de hesitação com a dupla função de ganhar tempo para a escolha dos recursos expressivos de seu enunciado e garantir a manutenção do turno.

A definição de Geraldi ainda acrescenta as autocorreções e reelaborações como características da atividade epilinguísticas. Entendemos que estas estratégias aproximam-se do que Culioli (1999) define como glosa epilinguística, ou seja, textos que o sujeito produz de maneira espontânea ou a partir de uma solicitação de seu interlocutor para comentar um texto precedente. As glosas epilinguísticas realizadas na forma de autocorreções e reelaborações são maneiras do sujeito enunciadador retornar a sua prática languageira, ajustando seu sentido.

Diante do exposto, acreditamos que a definição de atividade epilinguística apresentada por Geraldi não contraria aquela postulada por Culioli, mas reúne a ela, pelo menos, dois aspectos:

1) as atividades epilinguísticas variam em seu nível de consciência: os marcadores de hesitação que servem ao processamento textual seriam atividades mais próximas do não consciente e as atividades de ajustamento de sentido, motivadas pelas circunstâncias da interação dialógica, são mais conscientes;

2) a atividade epilinguística é inconsciente por ser uma ponte entre o interior (cognitivo e afetivo) e exterior (linguístico) do falante e serve de espaço para emergência daquilo “que não quer se expor”.

A partir deste ponto, aproximaremos nossas considerações à aceção de atividade epilinguística tal como proposto por Geraldi, visto que ela associa esta atividade à materialidade linguística de uma maneira que nos possibilita sua análise. Além disso, a aceção formulada por Geraldi também tange a questão do inconsciente na produção do enunciador, o que nos é relevante para perceber o trânsito do sujeito psicanalítico na linguagem.

Considerando a especificidade de nossos dados, isto é, enunciados provenientes da interação dialógica entre adulto e criança, nos apoiamos na linguística textual para compreender quais estratégias podem ser utilizadas pelo falante para a construção do sentido em seu texto. Diante disso, o objetivo da próxima seção é levantar um referencial para identificação de eventos epilinguísticos nos dados em análise.

#### **4.4. Estratégias para elaboração do sentido no texto falado**

De acordo com o que foi exposto neste capítulo, consideramos que o sujeito seja o responsável pela escolha dos recursos expressivos que irão construir seu texto, os quais irão resultar na produção dos sentidos. Nesta seção, temos a proposta de elencar as marcas que a atividade epilinguística deixa impressa na materialidade linguística, mais especificamente aquelas que estão presentes na elaboração do texto falado. Para tanto, retomaremos o trabalho apresentado por Koch (2005) que trata do estudo das atividades discursivas e de suas marcas na materialidade linguística.

O estudo de Koch é pautado em teorias sociointeracionistas que compreendem o texto como uma atividade interrelacional entre sujeitos objetivando determinados fins. Nestas teorias, o sujeito é responsável pelo planejamento e organização de seu texto sob a influência de uma complexa rede de fatores: “a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais.” (2005, p. 7). Estas atividades cognitivo-discursivas que dão ao texto as marcas necessárias para a produção de sentido e que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.” (p. 30)

Koch explica que o processamento textual, seja em relação à compreensão ou à produção textual, deve ser visto como uma atividade de caráter linguístico e sociocognitivo. A autora apresenta as estratégias de processamento textual em três grupos: as cognitivas, as textuais e as sociointeracionais.

As estratégias cognitivas “são aquelas que consistem na execução de algum ‘cálculo mental’ por parte dos interlocutores.” Este é o caso das inferências, que permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada: “o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.” (KOCH, 2005, p. 36)

As estratégias sociointeracionais “visam a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal.” São exemplos as estratégias de preservação das faces “que envolvem o uso das *formas de atenuação*, as estratégias de polidez, de negociação, de atribuição de causas aos mal-entendidos, entre outras.” A esse respeito, a autora acrescenta que “toda interação envolve *negociação* de uma definição da própria situação e das normas que a governam.” (KOCH, 2005, p. 37)

As estratégias textuais “dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam, desempenhando diferentes funções e tendo em vista a produção de determinados sentidos.” (KOCH, 2005, p. 38) São estratégias textuais: a) a organização da informação (distribuição de material linguístico na superfície textual); b) formulação; c) referenciação; d) “balanceamento” do explícito/implícito.

No caso específico do texto falado, Koch explica que suas principais estratégias de construção são: a) inserção e reformulação; b) hesitação; c) tematização e rematização; d) repetição.

A inserção tem função cognitiva e, por meio dela, o “locutor suspende temporariamente o tópico em andamento e insere algum tipo de material linguístico” (KOCH, 2005, p. 84). A inserção visa a: a) introduzir explicações e justificativas; b) fazer alusão a um conhecimento prévio; c) apresentar ilustrações ou exemplificações; d) introduzir comentários metaformativos; e) apresentar a atitude do locutor diante do dito (atenuações, avaliações, ressalvas); entre outros.

A reformulação é dividida entre retórica e saneadora. A reformulação retórica pode ter aspecto interacional quando realizada por meio de repetições e paráfrases com o objetivo de reforçar a argumentação. Este tipo de repetição também pode ter função cognitiva, quando procura facilitar a compreensão do interlocutor por meio da desaceleração do ritmo da fala. A reformulação saneadora pode ocorrer sob duas formas: a) correções e reparos realizados pelo próprio falante; b) repetições ou paráfrases saneadoras provocadas pelo interlocutor (KOCH, 2005).

A hesitação é um fenômeno indissociável da fala que não é controlada ou totalmente controlada pelo locutor. Ela denuncia a dificuldade que o falante tem de verbalizar seus enunciados. Koch (2005, p. 91-2) explica que

as hesitações - que se manifestam por meio de pausas, preenchidas ou não, alongamentos de vogais, consoantes ou sílabas iniciais ou finais, repetição de palavras de pequeno porte, truncamentos oracionais etc. - têm a função cognitiva de ganhar maior tempo para o planejamento/verbalização do texto, podendo-se afirmar que são “menos” controladas, porque são condicionadas por pressões situacionais das mais diversas ordens a que estão sujeitos os interlocutores.

As estratégias de tematização e de rematização dizem respeito aos deslocamentos das informações novas (o tema) ou dadas (o rema, o segmento predicativo, comentário) no enunciado, tomado como unidade comunicativa. Koch explica que o tema sucede o rema em construções sintáticas não marcadas. Contudo, a segmentação e/ou o deslocamento destes constituintes pode ter efeitos expressivos no texto, bem como marcar a inscrição do enunciatador no discurso.

A repetição trata-se de uma estratégia básica de estruturação do discurso. Ela pode denotar prazer em jogos de palavras, marcar rituais sociais, assimilar o novo ao já conhecido, assumir sentido próprio em expressões idiomáticas, promover a interação entre falantes, servir de estratégia na aquisição da linguagem entre outras funções<sup>59</sup>. Koch (2005) destaca estudos que buscam compreender a repetição como: a) um mecanismo coesivo, que favorece a ancoragem das informações em um texto; b) um recurso retórico, que busca facilitar a compreensão; reforçar ou reajustar o sentido, visando a precisar melhor o sentido de um enunciando e reiterar seus argumentos principais; persuadir o interlocutor; c) um efeito semântico, que afeta itens lexicais contíguos; d) um fator relevante na aquisição da linguagem<sup>60</sup>.

Por fim, gostaríamos de chamar a atenção para um dos aspectos pertinente à construção dos sentidos no texto denominado por Koch de zonas de intersecção entre coesão e coerência textual. A coesão trata da forma como “os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido.” (2005, p. 45) A autora considera duas grandes modalidades de coesão: a) a remissão, que agrupa os elementos de referência e sinalização textual; b) a sequenciação, que faz o texto avançar e garante a continuidade dos sentidos pelas estratégias de: seleção lexical, articulação tema-remática e conexões ou encadeamentos.

A coerência trata da forma como “os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentido.” A coerência é construída a partir dos recursos coesivos que funcionam como pistas “para orientar o interlocutor na construção do sentido.” Ela se estabelece nos diversos níveis do texto (sintático, semântico, temático, estilístico e ilocucional), que concorrem para uma coerência global. (KOCH, 2005, p. 52-3)

---

<sup>59</sup> Cf. Tannen (1987) e Johnstone (1987) são referências gerais sobre os estudos da repetição; Ramos (1983), Marcuschi (2002), Bessa Neto (1991) e Silva (2001) tratam da taxionomia das repetições; Clark (2006) e E. Keenan e E. Klein (1975) investigam a repetição na aquisição da linguagem.

<sup>60</sup> “Clark (2006) demonstra que a repetição tem um papel importante no aumento da base comum (conhecimento enciclopédico) partilhada pelos participantes de uma interação e no próprio processo de aquisição da linguagem. A autora apresenta uma análise da repetição como mecanismo de correção de palavras e construções oferecidas nas interações entre pais e filhos e conclui que a repetição realizada pelas crianças representa um meio de apreender a contribuição precedente de seu interlocutor adulto como parte de sua base comum.” (BARBOZA, 2008, p. 4).

As zonas de intersecção ocorrem quando é necessário fazer algum “cálculo” a partir das relações coesivas de um texto para se chegar a um sentido possível, coerente. Na produção textual infantil analisada nesta pesquisa, são recorrentes os seguintes casos de intersecção entre coesão e coerência: ambiguidade referencial e encadeamento por justaposição.

A ambiguidade referencial ocorre quando surgem, no texto, “vários candidatos possíveis a referente de uma forma remissiva, tornando-se necessário proceder a um cálculo para identificação do referente adequado.” (KOCH, 2005, p. 56) Vejamos um exemplo retirado da interação dialógica realizada entre Caco (5;10) e a pesquisadora (P) durante a leitura das ilustrações da história “O susto” (Cf. Anexo C):

1. P. *nós vamos contar outra historinha e eu acho que essa você não conhece... vamos ver.. essa aqui... o nome dessa historinha é O susto... que acontece aqui no primeiro quadrinho? vamos olhar? desde o comecinho um por vez...*
  2. C. *((a criança permanece em silêncio))*
  3. P. *((P. indica a leitura da ilustração 1)) aqui nesse o que acontece?*
  4. C. *uhn: aqui?*
  5. P. *uhn*
  6. C. **eles** *tão regando as flores*
  7. P. *é? os dois estão regando?*
  8. C. *((a criança acena negativamente com a cabeça))*
  9. P. *o que que está acontecendo?*
  10. C. **só um**
  11. P. *e o outro?*
  12. C. **o outro** *tá... tá... não tá ajudando*
  13. P. *uhn: ((P. indica a leitura da ilustração 2)) e aqui o que acontece?*
  14. C. *aqui eles molham você/ eles molham vocês dois*
  15. P. *uhn: ((P. indica a leitura da ilustração 3)) e aqui?*
  16. C. *aqui ela molha o irmão dela*
  17. P. *uhn: e aqui?*
  18. C. *aqui ela fica brava.. com o irmão dela*
  19. P. *((P. indica a leitura da ilustração 4)) e aqui?*
  20. C. *aqui os dois ficam felizes*
  21. P. *por quê?*
  22. C. *porque tão se molhando*
- P. *ah:*

Os trechos em negrito apontam para o percurso de esclarecimento de uma ambiguidade referencial. No início, a criança toma os dois personagens da cena como masculinos – em (6) *eles*. Como ambos realizam ações distintas (um está regando e o outro não), a criança escolhe pronomes distintos a fim de deixar cada vez mais explícita a diferença entre os personagens – em (10) *um* e em (12) *outro*.

Em (14), temos um conflito da criança diante da linguagem: a passagem das ilustrações (2) e (3) mostra uma contrarreacção sequencial entre os personagens de um molhar o outro. Segundo Koch, isso seria mais fácil de expressar se a criança criasse atributos (predicações) para os personagens, o que, conseqüentemente, minimizaria a questão da ambigüidade referencial, pois daria indícios aos interlocutores para uma associação mais precisa entre os elementos da cena (que personagem fez qual ação e em que momento).

Em (16), Caco faz uma opção: deixa de referenciar os dois personagens como masculinos e nomeia um de *ela* e o outro de *irmão dela*. Com estes traços que a criança oferece (texto) e a observação da ilustração 3 (contexto), já é possível “fazer o cálculo” e entender que *ela* é o personagem que segura a mangueira e *irmão dela* é o outro personagem que está sendo molhado. Essa saída foi aceita pela própria criança, que a reitera no enunciado (18).

O segundo caso de zona de intersecção entre coesão e coerência recorrente na produção infantil analisada é o encadeamento por justaposição. Segundo Koch (2005, p. 56-7):

quando se encadeiam enunciados por mera justaposição, sem a explicitação da relação em que se deseja estabelecer entre eles por meio de sinais de articulação (conectores, termos de relação, partículas de transição entre segmentos textuais), cabe ao interlocutor com base em seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, suprir essa falta, “repondo” mentalmente a marca faltante.

Nas interações dialógicas entre adulto e criança, esse “cálculo” da relação entre enunciados justapostos é feito pelo adulto. Os enunciados que a criança produz diante das ilustrações são apresentados de maneira justaposta e servem de mote para os questionamentos do adulto sobre o texto infantil. Vejamos um exemplo retirado da interação dialógica realizada entre Nana (5;10) e a pesquisadora (P) durante a leitura das ilustrações da história “As almofadas” (Cf. Anexo B).

1.P. *pode começar.*

2.C. *aqui a mãe tava colocano os meninos pa í na cama*

3.P. *unh*

4.C. *ai ai ai eles desobedeceram e tavam brincano na cama*

5.P. *unh: e aqui*

6.C. *eles eles tavam jogano a a a coisa o o travesseiro*

7.P. *unh*

8.C. *ai aqui entro a mãe eles eles eles ficaram com a boca aberta e ela fico nervosa*

9. **P. por que ela ficou nervosa?**

10. C. *porque porque é que porque eles eles eles desobedeceram*

11. P. *e aqui?*

12. C. *aqui aqui eles eles eles eles ficaram de mau-educado e e que sentado na cama*

13. P. **unh... o que será que a mamãe fez com eles?**

14. C. *coloco de castigo*

Os trechos em negrito apontam para as intervenções do adulto que visam à marcação da relação entre enunciados. De (1) a (8) é possível perceber que a elaboração do texto de Nana dá-se por uma sequência justaposta de eventos. Como os enunciados da criança atendem as expectativas de leitura do adulto<sup>61</sup> em relação à ordenação dos fatos, P. não faz intervenções sobre o texto infantil. Em (8), a criança apresenta uma série de três eventos justapostos que, para o adulto, não aparentam ter uma ligação direta. Isso resulta no questionamento (9) de P., que solicita da criança a explicação do último segmento do enunciado (8).

Em (10), a criança inicia pelo uso conector explicativo *porque*<sup>62</sup> e resgata o argumento empregado em (4): *desobedeceram*. Entendemos que, por um lado, o adulto insiste em uma constante explicitação do texto por parte da criança. Acreditamos que sua intenção era solicitar que Nana narrasse o fato de as crianças, personagens da história, terem jogado as almofadas na mãe (ilustração 3). Por outro lado, a criança acredita que o que já foi dito ainda está em jogo para a compreensão de sua narrativa, não havendo necessidade de retomada de informações. Assim, *desobedeceram* é um termo que dá conta do que as crianças fizeram, inclusive, em relação ao que é observado no momento.

Em (13), o adulto faz uma nova intervenção. Interpretamos que sua intenção era, novamente, insistir em uma constante explicitação do texto por parte da criança. Ou seja, sua intenção é a de que a criança conte, com precisão, o que acontece entre os eventos *ficaram de mau-educado e sentado na cama*. Seu questionamento é uma pista que orienta a narrativa infantil: o agente da ação que causa a mudança de estado é a mãe. Em (14), a criança acrescenta a informação intermediária esperada pelo adulto, aos eventos já descritos em (12):

---

<sup>61</sup> A expectativa de leitura do adulto funciona como uma chave de correção para o texto infantil. Aprofundaremos esta questão na segunda parte deste trabalho.

<sup>62</sup> O que pode ser interpretado como uma repetição heterocondicionada, considerando-se que em (9), *porque* tinha função interrogativa e, em (10), é usado de forma a introduzir uma explicação.

*12i [eles] ficaram de mau-educado*

*14 [a mãe] coloco de castigo*

*12ii [eles] sentado na cama*

Por estes exemplos, vemos a frequência do uso de enunciados justapostos pela criança. Talvez ela acredite que seu interlocutor seja capaz de depreender o sentido da história que conta seja porque é adulto e mais experiente no uso da língua, seja porque ocupa o lugar da professora, ou mesmo por já conhecer a história e também observar as ilustrações junto com a criança. Independentemente disso, as intervenções da pesquisadora incidem sobre o texto infantil, principalmente quando o adulto acredita que a criança pode elaborar melhor os recursos expressivos que emprega na produção de sua narrativa.

Neste capítulo, tratamos da noção de atividade epilinguística e da possibilidade de encontrarmos marcas deste trabalho constitutivo da linguagem na superfície textual. Reunimos, aqui, um referencial teórico-metodológico que auxilia nosso trabalho de análise dos dados.

No próximo capítulo, trataremos sobre a aquisição da narrativa e faremos algumas considerações sobre o reconto de histórias enquanto estratégia de ensino da Educação Infantil. Também discutiremos sobre a matriz de assujeitamento da pesquisadora, a qual orientou sua conduta durante a coleta de dados.

## Capítulo 5 – Aprender a narrar

Como vem sendo afirmado ao longo deste trabalho, os dados em análise são transcrições de interações dialógicas entre a pesquisadora e crianças de cinco anos motivadas pelo reconto de histórias ilustradas. No capítulo 3, nossa argumentação buscou evidenciar os pontos de aproximação entre a situação de coleta de dados e o que a entrevistadora julgava ser o ideal de relação pedagógica, considerando que: a) o vínculo entre pesquisadora e criança apresenta equivalências imaginárias com a relação estabelecida entre professora e aluno; b) a proposta para coleta de dados (reconto) é uma estratégia didática frequentemente utilizada em classes de educação infantil.

Também vimos que a relação pedagógica pode ser entabulada de modo a ser regida pelo que Lacan (1992 [1969-1970]) denomina como Discurso Universitário. Neste discurso, o lugar de agente é ocupado por S2, termo que representa o saber, isto é, a bateria de significantes que integra uma rede de saber já articulada. No lugar de outro está o termo *a*, que representa a perda expressa pelo real. Como vimos no primeiro capítulo, o registro do real abrange o que escapa por estar além da possibilidade de captação por meio do imaginário e do simbólico. Nesta organização discursiva, supõe-se que o saber tem a tarefa impossível de dominar o real por meio de aproximações sucessivas.

Ainda no Discurso Universitário, estão recalcados os termos S1 (o significante interveniente), no lugar de verdade e \$ (o sujeito), no lugar de produção. Segundo Lacan, S1 funciona como um mandamento imperativo de apreensão do todo-saber que age sobre S2. Contudo, essa expressão de desejo de saber não conduz ao saber, pois o real é inapreensível. O mandamento de S1 também repercute em \$, o que faz com que o sujeito permaneça colado ao significante que o aliena.

Como o próprio Lacan complementa, o discurso que leva ao saber é o Discurso da Histórica, aquele que seria o avesso do Discurso Universitário. Assim, se o Discurso da Histórica é aquele que leva à produção de um novo saber, o Discurso Universitário é o que orienta a entrada do sujeito em uma linhagem simbólica via reprodução do saber. Ou seja, o tipo de laço mantido pelo Discurso Universitário é a vinculação de uma produção ao simbólico norteada por S2.

No caso dos dados em análise, ao observar e recontar as histórias ilustradas, a criança: 1) identifica as ilustrações das histórias, interpretando-as; 2) nomeia estas imagens, simbolizando-as por meio de significantes; 3) articula estes significantes em enunciados organizados a partir de regras que identificam a estrutura narrativa, a qual deve ser reconhecida e validada por seu interlocutor. A nosso ver, portanto, quando a criança aceita participar do tipo de laço discursivo proposto pela pesquisadora, cria-se uma situação na qual S2 engloba o saber narrar, o qual já faz parte da rede de saberes articulada pela pesquisadora.

Entendendo-se que o termo que ocupa o lugar de agente dá o tom nos discursos lacanianos, no Discurso Universitário, o termo S2 no lugar de agente. Isso implica no desejo daquele que representa esta posição – no caso da coleta de dados, a pesquisadora – de agir e orientar a ação do outro – as crianças que participaram da pesquisa - em função de S2. Se, por um lado, o laço discursivo pautado no Discurso Universitário aproxima a situação de coleta de dados à relação pedagógica, por outro lado, cumpre especificar algumas particularidades em relação do S2 que move a ação da pesquisadora durante a interação com as crianças.

Apesar de ser professora de língua materna, a pesquisadora tinha pouca experiência em educação infantil e desconhecia a prática das propostas pedagógicas veiculadas, no período, para esta modalidade de ensino. A pesquisadora também não tinha experiência de pesquisa com crianças pequenas. Igualmente, é importante acrescentar que, à época da coleta de dados, suas referências teóricas não eram embasadas nas teorias de Aquisição de Linguagem.

Neste sentido, é importante considerar que a formação básica, formação profissional e a experiência como docente atuaram de maneira decisiva sobre a pesquisadora em relação as suas formas intervenção sobre narrativas infantis. Além disso, cumpre esclarecer que os dados em análise foram, originalmente, coletados para uma pesquisa inserida na área da Psicolinguística, que tinha por objetivo investigar os efeitos da repetição no processo de Aquisição de Linguagem, a partir do estudo de narrativas orais produzidas por crianças em situação de tutela (agosto/2006 a novembro/2008). Apesar de a proposta de investigação ter sido alterada por razão de mudança de orientadora e linha de pesquisa, optamos por manter os dados já coletados e, agora, é preciso pontuar as ressalvas que essa manutenção implicou.

Diante do exposto, este capítulo tem a proposta de compreender as relações que envolvem a aquisição e o ensino da narrativa e marcar algumas especificidades pertinentes à posição da pesquisadora na situação de coleta de dados. Assim, este capítulo tem a proposta

de discutir: 1) a aquisição da habilidade de narrar; 2) o reconto histórias como estratégia no ensino da língua materna; 3) a matriz de assujeitamento da pesquisadora na ocasião da coleta de dados.

### **5.1. A aquisição da narrativa**

Nesta seção, buscamos refletir sobre a aquisição da narrativa pela criança pequena. Para tanto, recorreremos novamente aos estudos em aquisição de linguagem que demonstram que a criança começa a construir hipóteses sobre a linguagem desde, aproximadamente, os dois anos e isso inclui a elaboração de textos narrativos. Nesta seção, propomos a exposição da investigação realizada por Perroni (1992) e a retomada do artigo de Lemos (2001), já apresentado no capítulo 2 desta tese.<sup>63</sup>

Maria Cecília Perroni (1992) investigou a Aquisição de Linguagem, mais especificamente a aquisição da narrativa por crianças pequenas de dois a cinco anos. Seu estudo é fonte recorrente nas referências de pesquisadores que procuram investigar produção narrativa infantil (Cf. GIRARDELLO, 2007; SMITH, 2006; LEMOS, 2001; MAZAFERRO, 2004; SANTOS, 1997; CAMPOS, 1996).

Perroni realizou um estudo longitudinal de perspectiva sociointeracionista que elege como unidade de análise a interação dialógica entre adulto - geralmente a mãe - e criança. Ao longo de seu estudo, a autora enfatiza que é preciso considerar como dados os fragmentos de narrativas nem sempre interpretados pelos adultos, uma vez que eles podem esclarecer as estratégias empregadas pelas crianças, bem como elucidar hipóteses do pesquisador.

A investigação de Perroni evidencia três fases marcantes em relação à produção narrativa infantil: 1) a produção de protonarrativas; 2) o uso da técnica de narrativa primitiva; 3) a criança no papel de narrador. É necessário reforçar que a autora não utiliza o termo “fases” em uma perspectiva teleológica e esclarece que as construções mais complexas por vezes concorrem com tentativas de narrar mais preliminares ao longo de seu *corpus*. A seguir, realizaremos uma breve exposição dos aspectos de cada uma dessas fases.

---

<sup>63</sup> Lemos (2001) empreende suas análises a partir dos dados obtidos por Perroni (1992). Esclarecemos que esta obra de Maria Cecília Perroni foi organizada a partir de sua tese de doutorado, defendida em 1983, sob a orientação de Claudia Thereza Guimarães de Lemos.

### 5.1.1. A produção de protonarrativas

Segundo Perroni, aos dois anos de idade, seus sujeitos ainda não conseguiam produzir um texto que possa ser reconhecido como narrativa. As primeiras tentativas de narrar são denominadas protonarrativas, caracterizadas como uma estrutura embrionária de narrativa, embora sejam baseadas em experiências partilhadas entre o adulto e a criança pequena e, portanto, não sendo compreendidas como narrativas propriamente ditas.

As protonarrativas são marcadas por uma atividade de construção conjunta que envolve adulto e criança: “A capacidade de narrar pode ser vista, desde essa fase, como se originando da interação da criança, que aos poucos vai assumindo seu lugar na comunidade linguística, com um adulto interlocutor “básico”, neste caso, a mãe.” (PERRONI, 1992, p. 50).

Nesta fase inicial, os interlocutores assumem papéis específicos na interação verbal: o adulto é mais ativo e, por meio de questionamentos dirigidos à criança, favorece o surgimento do que ela nomeia como sendo “discurso narrativo”. Esse procedimento é denominado por Perroni de *eliciação* e, com estas perguntas, o adulto oferece à criança objetos desencadeadores de lembranças, que podem possibilitar uma tentativa de narrar. Neste momento, a eliciação é caracterizada por três tipos de perguntas:

- a) aquelas que incidem sobre a localização espacial do evento a ser evocado: “Aonde você foi?”; “Você foi no...?”
- b) aquelas que incidem sobre personagens: “Quem?”; “Com quem?”
- c) aquelas que incidem sobre a ação propriamente dita: “O que aconteceu?”; “O que você fez lá?”; “Você fez...?”

É interessante notar que, nesse tipo de eliciação, a introdução de tais perguntas, pelo adulto, é relativamente ordenada: questões do tipo *a* geralmente precedem questões do tipo *b* e *c*. (PERRONI, 1992, p. 54)

Além da eliciação, também ocorrem os “jogos de contar”, ou seja, a construção conjunta de narrativas. Os jogos de contar acontecem na interação dialógica entre adulto e criança, nos quais os dois participantes assumem papéis específicos, instaurados por regras: “A surpreendente capacidade de a criança assumir seu papel no diálogo demonstra que já nessa fase ela é sensível à manutenção dos papéis dos interlocutores, assim como aos turnos de cada um” (PERRONI, 1992, p. 54). Nos jogos de contar, os questionamentos do adulto

possuem a importante função de organizar as lembranças da criança sob a forma narrativa, ou seja, neste momento ela aprende a contar.

Na próxima seção, trataremos da segunda fase descrita por Perroni no processo de aquisição da narrativa pela criança, a técnica de narrativa primitiva. Veremos que a criança apreende alguns dos elementos do esquema narrativo empregados pelo adulto, o que desenvolve sua autonomia em relação ao uso da língua.

### **5.1.2. O uso da técnica de narrativa primitiva**

Entre os três e quatro anos de idade, a criança assume, paulatinamente, um papel mais ativo em suas narrativas, o que pode ser identificado pela apropriação de recursos usados pelo adulto para narrar. Isso é definido, por Perroni, como uma técnica de narrativa primitiva. Nesta fase, é perceptível a importância do adulto como interlocutor empírico, que fomenta a produção de narrativas junto à criança, por meio de enunciados dirigidos a ela nesse sentido.

Nas narrativas encontradas na fase iniciada por volta dos 3;0 os aperfeiçoamentos da criança na arte de narrar são refletidos pela complexidade tanto quantitativa – maior número de respostas aos enunciados dos adultos (a criança preenche um número maior de turnos criados na interação com o adulto) – como qualitativa – a natureza das respostas da criança passa a ser gradativamente mais adequada ao tipo de discurso (a criança começa a ‘informar’, isto é, narrar experiências não compartilhadas pelo adulto). Não se trata mais das protonarrativas, mas com razão pode-se afirmar que uma ‘técnica narrativa’ primitiva começa a tomar forma (PERRONI, 1992, p. 80).

Perroni faz a distinção entre três diferentes técnicas narrativas empregadas pela criança, denominadas como história, relato e caso.

A história abarca as narrativas típicas de nossa cultura, caracterizadas por apresentarem: a) organização temporal/causal dos eventos; b) enredo fixo; c) personificação de seres não humanos; d) ausência de um narrador no desenrolar das ações; e) a existência de um fundo moral. São exemplos deste tipo de narrativas os contos maravilhosos como “Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela e a Fera”.

De acordo com Perroni, a história tem um papel especialmente significativo no que se refere à aquisição da estrutura da narrativa, principalmente entre os 3;0 e 4;0 de idade. A

autora explica que, quando as crianças entram em contato com narrativas ficcionais e contos de fadas lidos ou contados por adultos, estas histórias adquirem valor de macroestruturas no momento em que a criança é solicitada a contar outras narrativas. Como exemplo, Perroni cita a presença de marcas linguísticas de abertura (*era uma vez*), progressão (*um belo dia*) e fechamento (*foram felizes para sempre*) e marcas prosódicas (*lá loooooonge*) nas histórias contadas pelos sujeitos de sua pesquisa entre três e quatro anos.

Os relatos são “narrativas construídas para recuperar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais pelo narrador”. Não há um compromisso da criança com um enredo fixo, mas em narrar experiências realmente vividas e partilhadas com o adulto. “Nessas experiências passadas estão passeios, viagens, eventos ou ações presenciados ou desencadeados pela criança, que de alguma forma possam ser mencionados como não ordinários ou não habituais.” (PERRONI, 1992, p. 75-6).

Nessa fase, o adulto aumenta seus questionamentos à criança; além de querer saber *onde*, *quem* e *o que* aconteceu, ele também a questiona sobre *quando* ocorreu o evento narrado. “A função desses *quando*, empregado primeiramente pelo adulto em suas perguntas e em seguida incorporado pela criança, parece ser a de possibilitar a construção de pontos de referência a partir dos quais os eventos podem ser ordenados temporalmente na construção do singular” (PERRONI, 1992. 99). A autora explica que, apesar de a criança descrever estados ou processos como pontos de referência concretos para narrar o singular, suas primeiras respostas a esse *quando* ainda não indicam o estabelecimento de relações temporais entre eventos.

Perroni define *casos* como “a mais livre criação do narrador”: a) não há a necessidade de enredo fixo, ou seja, há uma liberdade de criação; b) as experiências são organizadas pela memória da criança, mesmo que de forma precária, e podem surgir na narrativa em qualquer momento, não havendo compromisso com a coerência; c) há o compromisso com uma realidade fictícia criada pela narrativa, a qual é suficientemente sustentada pela linguagem.

De acordo com Perroni, a criança lança mão de “estratégias de preenchimento” para compor narrativas do tipo caso. A autora organiza estas estratégias em três modos: a colagem, a combinação livre e o apoio no presente.

A colagem é um recurso linguístico que consiste na “incorporação, absolutamente sem cerimônia, de fragmento de ‘estórias’ conhecidas. Em outros termos, trata-se da adaptação ou

ajuste de construções sintáticas/semânticas da ‘estória’ tradicional na narrativa da criança.” (PERRONI, 1992, p. 108)

A combinação livre também é um recurso linguístico, que, de acordo com Perroni (1992, p. 109), surge como a contribuição mais criativa da criança na construção da narrativa, que se manifesta no nível do discurso e do léxico. No nível do léxico, “trata-se do recurso de combinar fonemas/morfemas do português de tal modo que, embora não violando regras fonológicas/morfológicas da língua, o resultado obtido são *formas possíveis, mas não existentes* no português.”

O procedimento de combinação livre é marcado pela não previsibilidade do “novo” adicionado, o que permite que uma narrativa que se inicia como relato passe a ser classificada como caso. Neste nível, a combinação é “feita através da ordenação linguística, de maneira tão ordinária, de eventos/ações - ou parte deles – que, de alguma forma, já foram observados pela criança, embora não necessariamente experienciados por ela no momento da interação, novamente com a função de preencher ‘espaços’ ou lugares narrativos” (PERRONI, 1992, p. 109).

O terceiro modo de a criança organizar sua narrativa, o apoio no presente, trata-se de um recurso não linguístico que também permite que a criança preencha os espaços gramaticais na construção de sua narrativa. O apoio no presente consiste na “maneira pela qual a criança insere nas narrativas experiências pessoais vividas na situação imediata de interação linguística, ou atribuía a objetos físicos, presentes também na situação de interação, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados.” (p. 110)

Apesar de ser difícil de encontrar, nas produções de seus sujeitos, uma experiência não partilhada com o adulto, Perroni afirma que foi possível identificar, ainda nesta fase, uma narrativa bem sucedida, assim entendida por ela ser mais complexa do ponto de vista da singularidade do narrado, o que parece evidenciar uma produção própria e autêntica de um texto inédito<sup>64</sup>. O trabalho mais criativo foi constatado na narrativa em que não se observou o uso da combinação livre ou uma intervenção tão ativa do adulto.

Nesta fase, também são perceptíveis os primeiros empregos do discurso direto, o que marca um “aperfeiçoamento” da criança nas narrativas no sentido de apropria-se de parte de uma narrativa conhecida.

---

<sup>64</sup> Cf. o episódio do “Homem que foi consertar” (PERRONI, 1992, p. 129-130).

Na próxima seção, apresentaremos os aspectos da terceira fase da criança pequena em relação à aquisição da narrativa, momento em que ela assume o papel de narrador. Veremos que a criança já consegue constituir o adulto como interlocutor e, a partir disso, posicionar-se enquanto ponto organizador do texto narrativo.

### 5.1.3. A criança no papel de narrador

A criança passa a constituir-se como narrador aproximadamente aos quatro anos, momento em que é perceptível uma mudança de papel do adulto nas construções das narrativas, isto é, daquele que aceita e colabora para aquele que questiona, buscando plausibilidade. De acordo com Perroni, nesta fase, as crianças passam a tomar a iniciativa para relatar. Isso demonstra que elas estão cada vez mais ativas e autônomas em relação à construção de suas narrativas e, diante disto, o adulto torna-se um interlocutor cada vez mais simétrico.

Perroni explica que criança torna-se narrador quando começa a construir seus próprios pontos de referência na narrativa, visando a situar seu interlocutor. Nesta fase, a criança passa a narrar sozinha e, desta forma, pode organizar suas lembranças e tenta eleger uma referência inicial no passado de onde começa a organizar sua narrativa. A autora esclarece que as hesitações iniciais ainda demonstram uma dificuldade da criança em escolher essa referência.

Perroni observa que as construções utilizadas pela criança são justapostas, ligadas por operadores de narrativas como *(e) daí* (típico desde a primeira fase) e *então*. As reformulações exprimem as tentativas da criança em ordenar os eventos e mesmo que não possua segurança em empregar expressões com o conector *quando*, as hesitações confirmam que a criança reconhece e a necessidade da organização sequencial das ações<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Perroni (1992) aponta que, nestas produções, as relações temporais são marcadas predominantemente pelo *agora* e, aos poucos, são encontrados marcadores temporais com função prospectiva como o *depois*. A criança realiza esforços para marcar o não-agora, contudo, operadores discursivos para precisão de tempo passado (displaced speech) ou anterioridade (*antes, ontem, a semana passada, etc.*) são encontrados nas narrativas dos sujeitos próximo aos cinco anos. A autora argumenta que os conceitos temporais são dependentes da linguagem, mesmo em crianças mais velhas (nove dez anos de idade).

Nesta fase, a criança reconhece a situação de seu interlocutor e procura utilizar expressões que resgatam conhecimentos compartilhados (espaço/tempo). A criança também usa recursos para reelaborar o passado, de modo a situar o interlocutor em narrativas de experiências não partilhadas por ambos; isto é, a criança demonstra uma crescente capacidade de recriar situações não conhecidas por seu interlocutor.

Perroni explica que a criança torna-se cada vez mais independente da eliciação do adulto ao apoiar-se no contexto e em objetos, contudo, as indagações do adulto sobre o texto infantil ainda auxiliam a criança a desencadear sua narrativa. As narrativas já possuem enquadramento (abertura e desfecho) e a criança começa a criar personagens na narrativa (discurso direto) independentes do narrador, ou seja, ela tem voz. Perroni assinala que ainda é perceptível hesitações da criança na atribuição da autoria das falas em discurso indireto.

Observamos que as fases investigadas por Perroni transitam de uma relação de assujeitamento da criança em relação do adulto enquanto Outro da linguagem que determina os significantes e o sentido para uma a uma relação de relativa autonomia, na qual a criança consegue lidar com a linguagem e produzir enunciados aceitos pelo adulto.

Essa hipótese encontra sua sustentação nos Capítulos 1 e 2, nos quais discorreremos sobre a entrada do ser no registro simbólico. Segundo a Psicanálise, a criança pequena passa por uma fase de identificação ao outro imaginário (o Estádio do Espelho) e, em seguida, perceber-se que depende do desejo do outro para existir (o Complexo de Édipo). Neste momento, a castração é necessária para que o sujeito compreenda que há uma Lei que organiza sua relação com o outro na cultura, ou seja, no simbólico.

No registro simbólico, o sujeito tem suas relações intermediadas pela linguagem, o que assinala a sua alienação ao campo do Outro (o Outro da linguagem). É a partir do registro simbólico que podemos observar momentos separação, nos quais o sujeito apropria-se dos significantes provindos do campo do Outro para organizar, de modo singular, o seu dizer.

De maneira semelhante é encaminhado o estudo de Lemos (2001), acerca do estatuto da narrativa na fala da criança. Neste artigo, já apresentado Capítulo 2 desta tese, a autora procura observar como a criança pequena (entre dois e cinco anos) incrementa novos elementos referentes ao esquema narrativo (descrição de espaço, caracterização de personagens, organização temporal de eventos, assunção do papel de narrador, emprego dos discursos direto e indireto) em suas produções.

De acordo com Lemos, a ampliação do uso de elementos pertencentes ao texto narrativo pela criança concorre com deslocamentos na relação entre adulto e criança durante interações dialógicas, que variam entre três posições: especular, complementar e recíproca. Vimos que, em situação dialógica, a produção textual infantil apresenta indícios que a caracterizam como especular (reprodutiva), complementar (orientada) ou recíproca (relativamente autônoma), quando relacionada à produção do adulto – geralmente a mãe.

Neste momento, nossa proposta é retomar, de maneira pontual, alguns aspectos pertinentes à produção narrativa infantil em cada uma destas posições apresentadas por Lemos (2001), a fim de compor a exposição desta seção acerca da aquisição da narrativa pela criança.

Na posição de especularidade, a criança elabora seus enunciados a partir de fragmentos dos enunciados do adulto. Lemos explica que, nesta posição, a narrativa infantil costuma apresentar a reincidência de um arcabouço prosódico ou de estruturas frasais, de forma paralelística, em seu texto. Além disso, os fatos do cotidiano, por vezes, irrompem a narrativa infantil por meio da associação de significantes.

Na posição de complementaridade, a criança completa ou responde os enunciados do adulto, que ainda orientam sua produção textual. Segundo Lemos, esta posição é marcada pela função organizadora do personagem, ou seja, a criança caracteriza os personagens ao longo de sua narrativa como uma estratégia para ancorar as informações da história contada. A criança também dá mostras de saber discriminar as diferentes instâncias enunciativas de seu texto. Ainda é importante observar que, na relação de complementaridade, o adulto tem papel ativo: ele intervém na fala infantil, visando a desencadear enunciados ou corrigir o texto da criança.

Na posição de reciprocidade, a criança inicia as interações e complementa a fala do adulto, promovendo a interlocução. Lemos afirma que, nesta posição, a criança apresenta distanciamento em relação ao seu texto, sendo capaz de corrigi-lo ou ajustar seu sentido. Na relação de reciprocidade, as intervenções do adulto costumam irritar a criança, que assume o papel de autora da história. Lemos ainda assinala que, nesta posição, há a evidência de processos metafóricos, no momento em que a criança assume o papel de narradora da história e cria personagens.

A partir dos estudos de Perroni e Lemos, entendemos que as fases de aquisição da narrativa estão relacionadas à apropriação do funcionamento simbólico pela criança, o que ocorre pela mediação do outro. Em um primeiro momento, a criança precisa ser eliciada pelo

adulto a realizar a produção de textos orais narrativos. Isso acontece, geralmente, por meio de “jogos de contar”, que consiste em uma estratégia empregada pelo adulto a fim de mostrar à criança quais informações são necessárias para que ela possa produzir uma narrativa (espaço, tempo, personagens e sequência de eventos) por meio de questionamentos que orientam sua produção textual. Ou seja, nesta primeira fase, a criança é bastante dependente do adulto como aquele que organiza sua produção narrativa e lhe oferece modelos de como narrar por meio da leitura e contação de histórias.

Em um segundo momento, criança já apresenta produções de caráter narrativo: os relatos, as histórias e os casos. Ela caracteriza personagens, organiza eventos no espaço e no tempo e cria um enredo constante para sua narrativa. Contudo, a criança faz incorporações em seu texto que escapam do funcionamento *stricto* do texto narrativo: a ficção mistura-se com a realidade e suas hipóteses para a construção da língua emergem (Cf. FIGUEIRA, 2005; RAMOS e SCARPA, 2007). Acreditamos que esta seja a causa das constantes intervenções do adulto sobre a fala infantil nesta fase. O adulto cobra da criança o ajustamento do sentido, uma vez que estão em uma situação dialógica e, em seu julgamento, ela precisa considerar seu interlocutor para a elaboração do sentido em seus enunciados. Ainda ousamos acrescentar que o adulto só faz estas ponderações neste momento, pois já percebe que a criança detém alguns elementos estruturais deste funcionamento simbólico, o que pode lhe servir como ponto de apoio para a reformulação de seus enunciados.

Em um terceiro momento, a criança assume uma postura mais ativa e autônoma em relação à produção de seus enunciados e demonstra um melhor manejo em relação aos elementos necessários para a composição de uma narrativa. Ela já considera o seu interlocutor no trabalho de elaboração de sentido de seus enunciados e é capaz de lidar com as diferentes instâncias enunciativas de seu texto de modo a assumir o lugar de narradora da história. Ou seja, a criança apresenta desenvoltura para lidar com este tipo de funcionamento simbólico, visto que sua escolha de significantes para um enunciado produz um sentido que atende às demandas do Outro. Acreditamos que seja deste lugar que o sujeito possa dar mostras de sua singularidade, uma vez que já pactua com a cultura e, por isso, pode realizar seu trânsito individual em S2 (o conhecimento partilhado).

Os estudos de Perroni e Lemos nos ajudam a compreender a experiência narrativa que a criança pequena traz para a escola, resultante do convívio em suas relações familiares. Além disso, acreditamos que graças à ampliação do atendimento da Educação Básica (a partir de

quatro meses em creches e três anos na educação infantil), situações como essas analisadas por Lemos e Perroni podem ser aproximadas à prática pedagógica, uma vez que o professor assume bastante responsabilidade pela entrada da criança pequena na linguagem.

Na próxima seção, abordaremos a atividade de reconto, buscando compreendê-la como uma das estratégias didáticas utilizada na educação infantil, interlocutiva e dinâmica, que favorece o trabalho epilinguístico.

## 5.2. A atividade de reconto de histórias

Neste tópico, primeiramente, apresentaremos a conceituação de reconto conforme disposto em documentos oficiais para orientação docente. Em seguida, esboçamos a dinâmica do reconto a partir dos dados em análise, tomando como pressuposto a noção de jogos de linguagem. Em seguida, buscamos aproximar a atividade de reconto das atividades de retextualização, pontuando como característica destas, a atividade epilinguística.

### 5.2.1. O reconto no ensino da Língua Portuguesa

O reconto é considerado uma estratégia didática para alfabetização e letramento<sup>66</sup> nas séries iniciais, orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa dos Ciclos I e II (BRASIL, 1997). A atividade consiste na tarefa de contar-se uma narrativa a partir de uma primeira, anterior, lida para ou pelo aluno. Assim, o aluno terá acesso a um modelo/estrutura textual durante a leitura, que irá orientá-lo na organização de sua produção linguística.

O documento PCNs em ação, referente aos ciclos I e II, define reconto como uma “prática de contar como se estivesse lendo” (BRASIL, 1999, p. 59). Nos PCNs de Língua

---

<sup>66</sup> De acordo com Marcuschi (2005, p. 21), “**letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar máximo a um mínimo. A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever.”

Portuguesa (BRASIL, 1997), a atividade do reconto é diretamente associada ao narrar, sendo utilizada como um dos instrumentos de avaliação do primeiro e segundo ciclos. No primeiro ciclo a criança pode realizar o reconto com a ajuda e orientação de colegas ou do professor. Espera-se que, durante essa atividade, ela perceba o contexto de sua enunciação para adaptar sua produção discursiva e demonstre uma compreensão global daquilo que foi lido. No segundo ciclo, a atividade do reconto deve ocorrer de maneira autônoma (sem o auxílio do professor ou de um colega), respeitando o encadeamento dos fatos e sua estrutura cronológica da narrativa.

Observamos que a atividade de reconto, como situação didática, é bastante recorrente na educação infantil. Em conversa informal com alguns professores da rede municipal de Campinas, por ocasião do 17º Congresso de Leitura do Brasil (2009), obtivemos relatos de que o reconto é uma estratégia bastante versátil. As narrativas podem ser apoiadas em experiências vivenciadas pela criança fora da escola e expostas nas rodas de conversa da classe ou podem partir de histórias já lidas em classe pelo professor ou pela criança.

Nesta atividade, os professores relataram que costumam adotar dois tipos de posicionamento: a) a escuta, sem intervenção sobre a narrativa infantil, ou; b) a intervenção, buscando aproximar o texto infantil da história que o motivou ou questionando aspectos de verossimilhança em situações vivenciada apenas pela criança. De maneira geral, o professor tem a intenção de motivar a produção narrativa infantil<sup>67</sup>.

Na próxima seção, propomos a aproximação da atividade de reconto observada nos dados coletados com a dinâmica oferecida pelos jogos de linguagem. O nosso objetivo é compreender melhor como o adulto, por meio de suas perguntas e pontuações, orienta a produção infantil de modo que a criança depreenda quais são os elementos necessários para a construção de suas narrativas.

---

<sup>67</sup> Cf. Smith (2006) e Smith, Bordini e Sperb (2008), que analisam situações em que o outro – o professor, o pesquisador ou mesmo outra criança – podem assumir condutas que encorajam ou desencorajam a produção narrativa infantil na escola.

### 5.2.2. Jogos de linguagem: o papel dos interlocutores na atividade de reconto

Neste tópico, realizaremos algumas considerações que circunscrevem a dinâmica da atividade de reconto, que dizem respeito às ações demandadas aos interlocutores – adulto e criança – para que o reconto seja realizado satisfatoriamente.

Uma análise geral dos recontos coletados para esta pesquisa nos possibilitou constatar que, nesta atividade, o adulto promove o desencadeamento da fala infantil por meio de jogos de linguagem.

Segundo Rojo (1999), o conceito *jogo de linguagem* foi postulado pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein e é delineado a partir dos seguintes aspectos: 1) o *jogo de linguagem* é um complexo que abarca tanto a atividade quanto o uso da linguagem; 2) o treinamento que antecede o *jogo de linguagem* também é considerado um *jogo de linguagem*; 3) fazem parte do contexto do jogo: os participantes (adulto e criança), os objetos de construção (a língua) e as atividades essenciais sem as quais o jogo não pode ser jogado.

Rojo considera que o jogo de linguagem pode ser considerado como uma unidade de análise, visto que seja organizado por prática dialógica estruturada. A autora apresenta uma matriz de atividades de linguagem, em que distingue as atividades de linguagem teleológicas (que exprimem um “fazer fazer”) das atividades de linguagem normativas (que exprimem um “poder/dever/deixar fazer” ou um “(não) saber fazer”). A observação das interações coletadas para esta pesquisa nos fez perceber que os jogos de nomear e contar são constantes na interação entre adulto e criança.

Por meio da análise de diálogos entre adulto e criança, Rojo explica que os jogos de nomear são organizados a partir de um eixo de significação, “cujo formato principal é “*O que/quem é isto/este?*”, seguido de uma nomeação de objeto ou pessoa por parte da criança/adulto, ou “*Cadê isto ou fulano?*”, seguido de “*Está aqui?*”, acompanhado de gesto de apontar.” (p. 250). Nos jogos de narrar, a autora constata que adulto e/ou criança tematizam uma ação que aconteceu recentemente (relato de experiência vivida) ou orientam uma ação em curso (instrução).

Observamos, em nossos dados, uma dinâmica semelhante àquela expressa pelos jogos de nomear e narrar, realizados pelo par adulto e criança em situação dialógica. Diante da importância da dinamicidade que estes jogos de linguagem imprimem ao reconto, principalmente do que se refere à compreensão dos papéis que os interlocutores exercem na

atividade, descreveremos, a seguir, como os jogos de nomear e narrar foram constatados nos dados analisados.

No jogo de nomear, observamos que a pesquisadora utiliza-se de questões do tipo “o que é X?” ou “quem é X”, a fim de provocar a produção de enunciados de caráter designativo pela criança. Podemos esclarecer que esta ação do adulto tem, no mínimo, a finalidade de levantar quais são os conhecimentos compartilhados pelo seu interlocutor na situação dialógica, mais especificamente, o saber comum (enciclopédico) que a criança possui para realizar esta atividade proposta, ou seja, recontar uma história apenas ilustrada.

Geralmente, a transição do jogo de nomear para o jogo de narrar ocorre quando a pesquisadora faz questões do tipo “o que X está fazendo?” ou “o que está acontecendo?”, pois, para identificar uma ação numa ilustração estática, a criança precisa relacionar os elementos que observa de modo a construir indícios para leitura de um evento. Por exemplo: a figura da mulher com uma mão na cintura, a outra mão erguida com o dedo indicador em riste e o rosto franzido é interpretada como “a mãe dá bronca”, “a mãe briga” ou “a mãe reclama”, entre outras possíveis.

No jogo de narrar, os questionamentos da pesquisadora buscam auxiliar a criança na organização de seus enunciados sob a forma narrativa, ou seja, eles demandam do sujeito a organização de seu texto visando a estabelecer uma sequência temporal entre suas partes. Para isso, a pesquisadora formula perguntas que solicitam à criança esclarecimentos de, ao menos, duas ordens: a) espaço-temporal: “onde acontece X?” e quando acontece X?; b) lógico-temporal: “por que X faz isso?” (causa), “o que acontece depois disso?” (consequência).

Observamos que, para fazer o reconto das histórias ilustradas durante a coleta de dados, a criança precisou realizar, pelo menos, três movimentos sobre a linguagem: a) ver e discriminar as ilustrações; b) nomear as ilustrações, interpretando-as; c) ancorar ilustrações em uma narrativa, representando-as dentro de um funcionamento simbólico.

Quando a criança observa e nomeia as ilustrações, ela está no registro simbólico. Algumas das crianças pesquisadas apresentam iniciativa para a produção de enunciados de caráter narrativo, ou seja, elas já compreendem que tipo de funcionamento simbólico espera-se em uma atividade de contar histórias. Contudo, ainda é muito evidente o papel do adulto como aquele que organiza o texto infantil por meio de seus questionamentos.

Na próxima seção, procuraremos compreender como o reconto de histórias apenas ilustradas pode ser tomado como uma operação complexa de transformação textual que implica no trabalho epilinguístico sobre a linguagem.

### **5.2.3. O reconto como uma estratégia de retextualização**

Nesta seção, temos a proposta de compreender como a atividade de reconto, proposta durante a coleta dos dados, pode aproximar-se da noção de retextualização tal como proposta por Marcuschi (2005). Nosso objetivo é dar a ver como o reconto de uma história ilustrada pode demandar da criança um constante trabalho epilinguístico sobre sua produção textual.

Marcuschi realiza um estudo acerca das atividades de retextualização a serem realizadas quando se transpõe um texto oral para o registro escrito. Esse trabalho demonstrou-se valioso para nossa pesquisa pela forma como concebe a atividade de retextualização, que, a nosso ver, pode ser relacionada à atividade do reconto.

Partindo da existência de aspectos que estreitam a relação entre fala e escrita, Marcuschi busca construir “um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando sua própria atividade de transformação” (p. 46). O que nos interessa, nas discussões realizadas pelo autor, é a exposição que ele realiza acerca dessa atividade de transformação textual, definida como retextualização.

Segundo Marcuschi, a interpretação antecede a atividade de retextualização: “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer.” (MARCUSCHI, 2005, p. 47). Ou seja, compreensão e interpretação estão concatenadas pelo sentido que advém do campo do Outro.

A retextualização é um processo que envolve operações complexas, as quais interferem tanto no código quanto no sentido. A retextualização é uma operação de transformação que consiste na passagem da língua de uma ordem para outra, observando as particularidades que caracterizam o ponto de chegada desta transformação. Nesta perspectiva, podemos observar o trabalho de Riolfi, Rocha e Andrade (2004) que analisaram a especificidade da construção da *ficção textual*, no que se refere às atividades de formulação

textual (enunciação com predominância de progressão linear e enunciação com predominância de retroação) durante transformação de uma conferência (texto oral) em artigo (texto escrito).

Marcuschi apresenta o seguinte quadro de possibilidades de retextualização, considerando as combinações entre fala e escrita:

**Tabela 1 - Possibilidades de retextualização**

1.	Fala	→	Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2.	Fala	→	Fala (conferência → tradução simultânea)
3.	Escrita	→	Fala (texto escrito → exposição oral)
4.	Escrita	→	Escrita (texto escrito → resumo escrito)

Adaptado de MARCUSCHI (2005)

Nossa investigação extrapola desta tabela, uma vez que analisamos uma atividade de retextualização que parte da imagem para a fala: a atividade de reconto realizada pelos sujeitos da pesquisa foi motivada pela leitura do livro infantil **Cabra-cega** (FURNARI, 2003), apenas ilustrado. A partir dessas imagens, as crianças deveriam produzir um texto oral narrativo. Logo, acrescentamos ao quadro anterior um quinto eixo:

**Tabela 2 - Ampliação das possibilidades de retextualização**

1.	Fala	→	Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2.	Fala	→	Fala (conferência → tradução simultânea)
3.	Escrita	→	Fala (texto escrito → exposição oral)
4.	Escrita	→	Escrita (texto escrito → resumo escrito)
5.	<b>Ilustração</b>	→	<b>Fala (narrativa não-verbal → narrativa verbal)</b>

Adaptado de MARCUSCHI (2005)

Esta tabela nos ajuda a compreender como o reconto oral de histórias ilustradas pode ser entendido como uma atividade de retextualização. Por ela, podemos perceber que, na atividade de reconto proposta para coleta de dados nesta pesquisa, lidávamos com textos de duas ordens diferentes. O texto base, utilizado para leitura e mobilização da atividade de reconto, é uma sequência narrativa não-verbal. Por ser um texto apenas ilustrado, possui forma e organização que lhe são próprias. O texto de chegada é uma narrativa oral produzida pela criança após a interpretação das ilustrações. Por tratar-se de uma transformação de um texto, pautado na sua passagem de uma ordem (não-verbal) para outra (verbal), esta atividade de reconto pode ser classificada como uma atividade de retextualização.

Marcuschi (2005, p. 49) observa que a atividade de retextualização extrapola a transcrição. A transcrição ou transcodificação é expressa pela passagem de um texto de sua realização sonora para a forma gráfica, de modo a “não inferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. O autor explica que, no caso da retextualização, a inferência é presente, assim como é possível verificarmos a alteração de conteúdo. Isso acontece dado o caráter interpretativo que subjaz desta atividade. Assim, na retextualização, realizamos adaptações, revisões e correções que visam a atender a configuração do texto a ser produzido, inferindo em relação à forma e substância de expressão e à forma e substância do conteúdo do material linguístico

Ainda faz-se necessário observar as distinções que Marcuschi realiza sobre os aspectos textuais-discursivos que pautam a atividade de retextualização. O autor apresenta um diagrama (p. 75) que distingue dois conjuntos de atividades inerentes ao processo de retextualização: as atividades de idealização e as atividades de reformulação. As operações que sustentam as atividades de idealização (eliminação, completude e regularização) visam a eliminar marcas linguísticas próprias da situação de interação (hesitações, partes de palavras, repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos) e introduzir marcações formais (pontuação e paragrafação). Essas operações não são consideradas como uma transformação propriamente dita, pois permanecem na zona de editoração do texto.

As operações que sustentam a atividade de reformulação abrangem as estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. De acordo com Marcuschi (2005, p. 76), são essas mudanças que propriamente “caracterizam o processo de *retextualização* e envolvem mudanças mais acentuadas no *texto-base*.” Acreditamos que as operações de reformulação propostas pelo autor estão no bojo do que estamos considerando como atividades epilinguísticas.

Como vimos no capítulo 4, as atividades epilinguísticas permitem que o sujeito retorne sobre seu texto e, considerando seu interlocutor, selecione seus recursos expressivos visando ao ajustamento de sentido de seus enunciados. Acreditamos que as atividades de reformulação, apresentadas por Marcuschi, propiciam o trabalho epilinguístico pelo sujeito, uma vez que elas têm a proposta de reorganizar a superfície textual do texto-base, considerando as características pertinentes à forma e à função do texto de chegada. Assim, no trabalho de transposição textual, o sujeito realiza um intenso trabalho de seleção e adequação de recursos expressivos, visando à adequação da produção textual ao seu interlocutor.

Quando tomamos a atividade de reconto proposta para a coleta dos dados como uma atividade de retextualização, entendemos que estamos diante de uma tarefa complexa, pois a criança precisa cotejar duas ordens de registro para a produção de seu texto final: um texto organizado por ilustrações que é convertido para um texto verbal oral. Apesar de ambos estarem pautados no funcionamento narrativo, a criança precisa fazer uma série de ajustes de sentido em sua produção textual de modo a aproximá-la do texto fonte. Entendemos que, neste caso, a história ilustrada ocupa o lugar de S2 no Discurso Universitário, juntamente com o saber narrar (o esquema narrativo).

Diante do que foi exposto, compreendemos que a criança, quando reconta histórias ilustradas, não faz uma reprodução, pois ela precisa realizar operações de reformulação sobre a linguagem a fim de que a narrativa seja retextualizada. Neste caso, a retextualização abre um espaço no qual o sujeito pode transitar de maneira singular pelo conhecimento, por meio da seleção dos recursos expressivos a serem utilizados em seu texto.

Na próxima seção, trataremos da matriz de assujeitamento da pesquisadora à época da coleta de dados. Inicialmente, apresentaremos as concepções narrativas que atuavam sobre a pesquisadora, provenientes de sua formação e atuação como professora de língua portuguesa. Em seguida, apresentaremos a teoria Psicolinguística que regia a sua conduta naquele período. Por fim, explanaremos sobre sua antiga proposta pesquisa.

### **5.3. A matriz de assujeitamento da pesquisadora**

Discutimos, no início deste capítulo, que a pesquisadora realiza suas intervenções junto às crianças investigadas a partir de uma relação pautada no Discurso Universitário. Nesta relação, predominantemente, a pesquisadora representa o lugar de agente e a criança, o lugar de outro. No lugar de agente do Discurso Universitário, incide o termo S2, o saber, o que repercute no papel da pesquisadora em procurar conformar sua ação e conduzir a produção do outro tendo em vista uma rede de saberes já articulada.

No caso da pesquisadora que realiza a coleta de dados, o S2 que move suas intervenções é articulado por três pontos: a) os referenciais teórico-metodológicos em Psicolinguística; b) o projeto de pesquisa que desenvolvia no início de seu doutorado; c) sua formação e experiência sobre o ensino da narrativa. A seguir, realizaremos a exposição destes pontos.

### 5.3.1. Referenciais teóricos em Psicolinguística

Como dissemos no início deste capítulo, optamos por manter dados coletados para uma proposta de pesquisa diferente desta. Na primeira parte deste doutorado (agosto/2006 a novembro/2008) a pesquisadora esteve vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (FFLCH-USP), na linha de pesquisa de Psicolinguística. Esta seção tem a proposta de apresentar o referencial teórico que a assujeitava naquele momento de sua formação, época em que foram coletados os dados em análise desta pesquisa.

Na primeira parte de sua formação, a pesquisadora não estava engajada com os referenciais propostos pela Aquisição de Linguagem, que compõem a fundamentação teórica desta tese. Suas definições teóricas pautavam-se, predominantemente, em leituras provindas da Psicolinguística.

A respeito do referencial teórico que influenciava a pesquisadora, nos deteremos em duas obras: **Tópicos de Psicolinguística Aplicada** (MELO, 2005a) e **Compreensão e Produção na Criança** (MELO, 2005b).

Melo (2005a) é composto por uma coletânea de artigos que tratam dos seguintes temas: a) aquisição e desenvolvimento da linguagem; b) oralidade e escrita; c) desvios de linguagem e d) ensino da língua estrangeira. Deter-nos-emos no primeiro artigo desta coletânea, *A Psicolinguística: campo e objeto*, que procura situar historicamente a Psicolinguística, seu objeto, sua metodologia e apresenta os debates recentes desta disciplina.

A criação do termo “Psicolinguística” assinala a mudança das abordagens em relação ao comportamento linguístico e representa o confronto entre as disciplinas Linguística e Psicologia. Para o Greene (1980 *apud* Melo, 2005a), a Psicolinguística é uma disciplina da Psicologia, que se caracteriza pelo valor do exame linguístico para a realização de uma análise da linguagem.

Melo explica que, nos anos 50, à época de sua criação, a Psicolinguística interessava-se por métodos linguísticos, em especial a análise estrutural em unidades linguísticas, visando à descrição da produção (*output*) dos usuários da linguagem. A disciplina passou por frustradas tentativas de substituir os empréstimos da Linguística pelos da Psicologia e, hoje, “o psicolinguista é forçado a renovar a sua esperança na gênese, recuando o foco da investigação para antes mesmo da emergência da linguagem.” (2005a, p. 18).

Atualmente, a Psicolinguística retorna suas preocupações para a gênese da linguagem e busca suporte em disciplinas que se preocupam com aspectos temporais do comportamento (a Epistemologia, a Genética, a Etologia e a Psicanálise). Os estudos longitudinais passam a ter, como ponto de partida, o infante e o recém-nascido, com o objetivo de compreender a constituição temporal da linguagem (MELO, 2005a).

Melo (2005a) apoia-se no artigo *O que é dado em aquisição da linguagem?*, de Maria Cecília Perroni, para discutir a metodologia em Psicolinguística<sup>68</sup>. Melo explica que o método experimental privilegia o estudo da linguagem da criança e o método observacional, o desenvolvimento dessa linguagem. Por fim, a autora afirma que a *objetividade* marca todas as ciências de nosso século, bem como o estudo em Aquisição da Linguagem e que a falta de unidade teórica contribui para as tensões deste campo de estudo, as quais devem ser estimuladas.

Melo (2005b) apresenta as linhas norteadoras de uma pesquisa piloto que investiga as competências pragmáticas e linguísticas na criança, em situação de narrativa oral. O objetivo deste projeto é examinar as condutas explicativas/ justificativas no desenvolvimento pragmático da linguagem oral em crianças de cinco, oito e dez anos. Mais especificamente, a pesquisa procura investigar: 1) a interação entre adulto e criança (formas e funções); 2) os processos psicológicos que explicam a relação entre desenvolvimento linguageiro e idade; 3) a avaliação das condutas explicativas/ justificativas sob os aspectos pragmáticos e discursivos; 4) indícios comportamentais sobre o início da teoria da mente na criança.

Deste livro, gostaríamos de destacar o capítulo *Método* (MAC-KAY e MELO, 2005). Neste capítulo, as autoras apresentam os procedimentos para a coleta dos dados da pesquisa piloto tratada por Melo (2005b). Estes procedimentos serviram como orientação para a coleta de dados que são analisados nesta investigação.

Em *Preliminares*, é apresentada a descrição geral da instituição, suas ações para formação do estudante e inserção da criança no mundo da leitura.

---

<sup>68</sup> Hoje, observar a utilização das concepções de Aquisição de Linguagem para explicar a metodologia empregada pela Psicolinguística nos causa estranhamento. Segundo Maria Teresa Guimarães de Lemos (2002, p. 63) “a aparente naturalidade nas relações aquisição de linguagem/psicolinguística/ linguística não se sustenta: a relação de inclusão da primeira na segunda deve ser interrogada e, quanto à relação de troca ou de partilha entre a segunda e a terceira, o que se pode dizer é que nunca se realizou nos termos em que foi idealizada.”

Em *Local e informações técnicas*, é feita a descrição: a) do local para aplicação dos procedimentos da pesquisa; b) dos recursos empregados para coleta dos dados (microfones, câmeras de vídeo, microcomputadores, técnicos de informática).

Em *Escolha dos sujeitos e do material* são apresentados: a) os critérios para seleção dos sujeitos (alunos considerados participativos pelo professor); b) a caracterização dos sujeitos do ponto de vista pessoal: nome da criança, data de nascimento, trajetória escolar, escolaridade e ocupação dos pais e irmãos; c) o objetivo da coleta de dados: compreensão sinalizada pela leitura das histórias ou produção de narrativa oral; d) a seleção dos materiais: a história em imagens *A pedra no caminho* de Eva Furnari<sup>69</sup> e a história em quadrinhos *A canetinha hidrográfica verde*.

Em *Protocolo de aplicação dos módulos* constam as informações sobre: a) local, data, pesquisadora/aplicadora e observadoras; b) forma de coleta de dados (individual, mediante interação entre a pesquisadora e a criança); c) ordem de participação (disponibilidade da criança): primeiro o módulo de “Compreensão” e, em seguida, o módulo de “Produção”; d) uso das normas de transcrição do Projeto NURC.

No Módulo de “Compreensão”, a criança deveria escolher, entre duas opções, a fala das personagens em quatro situações comunicativas que envolviam pedido/solicitação a partir da leitura da sequência em quadrinhos *A canetinha hidrográfica verde*.

No Módulo “Produção”, a partir das cinco imagens que compõem a história *Pedra no caminho*: 1º) o adulto apresenta as imagens à criança e pede para que ela lhe conte o que está acontecendo; 2º) reapresentação das imagens e realização de uma segunda narração da história mediante questionamentos/intervenções do pesquisador (tutela), que favorecem a criação de novas inferências, não espontâneas, pela criança; 3º) a criança conta a história pela terceira vez, de maneira autônoma, ao adulto, observando o conjunto das imagens.

Os livros utilizados por Melo (2005b) e pela pesquisadora, para motivar produção narrativa da criança, são da mesma autora (Eva Furnari), ilustrador (Antonio José Espírito Santo) e coleção (Peixe Vivo). Os dois livros são apenas ilustrados, indicados para a mesma faixa etária (três a cinco anos) e os protagonistas das histórias são os mesmos.

---

<sup>69</sup> As autoras referem-se à história: FURNARI, E. A pedra no caminho. In: **Esconde-Esconde**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1988, p. 14-15.



Figura 14 – Capas Esconde-Esconde e Cabra-Cega

É possível perceber, na interação com Levi que será apresentada na próxima seção, que o método descrito por Mac-Key e Melo (2005) é seguido pela pesquisadora durante a coleta de dados. A professora que selecionou os alunos que participariam da coleta. Após uma tentativa frustrada de gravação das interações em vídeo no primeiro dia, a pesquisadora realiza as gravações sequenciais apenas em áudio.

O protocolo de aplicação foi individual (adulto e criança) e o procedimento de coleta seguiu os parâmetros descritos no módulo “Produção”, no que se refere à leitura e contação da história. Foram coletadas vinte e cinco narrativas em primeira versão. Destas, três tiveram a segunda versão e apenas uma narrativa teve a terceira versão. Acreditamos que a pesquisadora possa não ter avaliado como promissora a reprodução de várias versões da mesma narrativa durante a coleta de dados. Só recontaram as histórias aquelas crianças que apresentaram adesão à atividade solicitada e desenvoltura narrativa.

Na maioria das intervenções, a pesquisadora adotou a conduta de tutela. Segundo Melo (2003), em uma perspectiva interacionista de desenvolvimento, a tutela consiste na atividade de orientação do adulto diante de dificuldades cognitivas ou languageiras apresentadas pela criança.

Bruner (1991 *apud* MELO, 2003, p. 58-59) define a tutela como a primeira função das intervenções do adulto, que acontece em dois níveis: a) manutenção; b) orientação. Pela manutenção, o adulto protege a criança de distrações e a engaja na tarefa: “o adulto orienta por seu discurso e suas ações as atividades da criança de modo a confrontá-la constantemente com relações entre signos, meios e fins”.

Pela orientação, o adulto realiza intervenções que ajudam a criança a focalizar aspectos da tarefa solicitada, fazendo-a progredir. Estas intervenções: a) ajudam a criança a antecipar ou associar o que precisa fazer; b) facilitam a realização da atividade; c) favorecem a construção de aprendizagens transferíveis para outras situações. Na medida em que o adulto toma para si a responsabilidade de proteger a criança na passagem do desconhecido ao conhecido, ele reduz sua liberdade por meio da indicação do caminho a ser seguido (sinalização das características determinantes da tarefa). Além disso, o adulto regula a produção dos enunciados infantis (avaliação), reformulando-os em direção às exigências da tarefa (BRUNER, 1991 *apud* MELO, 2003).

Acreditamos que a adoção de uma conduta de tutela tornou as intervenções da pesquisadora diretivas. Nesta situação, não há outra produção que possa ser aceita pelo adulto além daquela já esperada para a atividade proposta. Desta forma, a criança vê-se, o tempo todo, cerceada enquanto reconta a história. A nosso ver, este tipo de condução de coleta de dados reforça o laço social pelo Discurso Universitário, uma vez que o pesquisador parte de suas próprias interpretações como parâmetro para orientar e avaliar a produção narrativa infantil. Em outras palavras, o adulto espera que a criança, assim como ele, também esteja engajada neste laço discursivo que visa à reprodução de saberes.

Na próxima seção, trataremos da proposta de pesquisa que estava em vigor durante a execução da coleta de dados.

### **5.3.2. A proposta de pesquisa à época da coleta de dados**

Com base no referencial teórico-metodológico acima exposto, foi elaborado o projeto de pesquisa, da primeira parte deste doutorado, que se intitulava *Efeitos da repetição no texto falado infantil*. Sua proposta consistia em examinar os efeitos da repetição no desenvolvimento pragmático da linguagem oral em crianças de 5, 8 e 10 anos. Mais especificamente, este projeto buscava: a) descrever os processos mentais de compreensão e produção que mediatizam as relações entre a linguagem e as situações de comunicação, considerando os elementos linguísticos e sociológicos pertinentes à situação de interação; b) comparar a produção narrativa das crianças pesquisadas numa perspectiva transversal, assinalando as semelhanças e diferenças quanto ao uso da repetição (formas e funções); c)

analisar as situações em que a repetição torna-se mecanismo para aquisição da linguagem e de condutas languageiras.

Observamos, nos dados analisados, que a pesquisadora procurou criar situações que promovam a ocorrência da repetição nos enunciados infantis. Ela solicitou o reconto história após sua leitura para a maioria das crianças. Em algumas situações, a criança recontou a mesma história duas, três vezes. Também observamos situações em que a pesquisadora fez a mesma pergunta, o que confunde a criança na realização da atividade narrativa. Diante disso, compreendemos que a pesquisadora percebeu, durante as interações, que a repetição literal de palavras e expressões não era fecunda e, conseqüentemente, ela a provocava, pois acreditava que poderia ter pouco material de análise que fundamentasse sua tese.

Durante a análise preliminar dos dados coletados, a pesquisadora percebeu que precisaria recorrer a outros referenciais teóricos para compreender o fenômeno da repetição em narrativas infantis. Ela recorreu à fundamentação teórica proveniente da linguística textual e, mais especificamente, debruçou-se sobre estudos que apresentam taxionomias da repetição enquanto evento linguístico que apresenta diferentes formas e funções (RAMOS, 1983; BESSA NETO, 1991; MARCUSCHI, 1992; SILVA, 2001). Além disso, ela deteve-se bastante no trabalho de Perrori (1992), uma investigação sobre a aquisição da narrativa pela criança pequena pautada na abordagem sociointeracionista (LEMOS, 1986) e na Aquisição de Linguagem.

O primeiro indício da alteração da proposta de pesquisa foi expresso pela necessidade, da pesquisadora, de procurar outros referenciais teóricos que lhe ajudassem a analisar e interpretar os dados coletados. Acreditamos que a presença do dado foi essencial para a colocação da pesquisadora em situação de conflito em relação a sua formação anterior, à teoria que estava engajada e as suas novas proposições para a pesquisa. Esse processo culminou em sua mudança de orientadora e de linha de pesquisa (Educação). No segundo momento de sua formação, a pesquisadora filia-se a outro lugar teórico, que conta com as fundamentações da Psicanálise, da Aquisição de Linguagem e da Linguística, e opta por analisar parte dos dados já coletados nesta pesquisa (apenas as interações com crianças de cinco anos)<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Optei por analisar apenas as interações com crianças de cinco anos porque elas me incomodavam. Lembro-me de me dizer várias vezes que eu precisava entender porque a criança X não contava a história (a “desobediente”) ou o que motivava a criança Y a inventar aquelas coisas...

Entendemos que o referencial teórico em Psicolinguística e o antigo projeto de pesquisa assujeitaram a pesquisadora, no que se refere a sua atuação junto à criança e atividade linguística. A pesquisadora: a) reduziu a literatura infantil a um instrumento; b) orientou a criança a produzir sua narrativa sob um formato pré-determinado; c) interferiu na coleta, objetivando fazer surgir o evento linguístico que pretendia analisar (a repetição).

O referencial teórico e a proposta de pesquisa expostos fazem parte da matriz de assujeitamento da pesquisadora durante coleta de dados. Além destes, cumpre acrescentar, a esta matriz, as influências de sua formação e experiência docente, que serão discutidas na próxima seção.

### **5.3.3. Formação e experiência docente**

Esta seção tem a proposta de discutir a formação e a experiência docente da pesquisadora como elementos que compõe sua matriz de assujeitamento durante a coleta de dados. Ao final, analisaremos a influência dessa matriz na interação dialógica realizada com Levi (5;0).

Acreditamos que conduta assumida pela pesquisadora, nas interações ocorridas durante a coleta dos dados, distancia-se das propostas que orientam pesquisas recentes que tomam como objeto a produção narrativa infantil e aproxima-se dos modelos anteriores que orientaram sua formação e experiência docente.

Um breve levantamento de pesquisas que empregam narrativas infantis como objeto de análise aponta a adoção de uma postura de valorização da narrativa literária como fonte para a produção criativa infantil. Além disso, a criança é colocada no papel de protagonista durante a atividade de contar histórias.

Chagas (2007) faz a distinção entre o trabalho com narrativas cotidianas e literárias em sala de aula. A autora observa que o uso deste tipo de narrativa amplia as possibilidades de uso da palavra e favorece o desenvolvimento da capacidade criadora. Contudo, quando a literatura é tomada com fim didático e utilitarista, essas vantagens decrescem, uma vez que o literário passa a ser incorporado ao cotidiano educativo.

Girardello (2007) observa a importância da atividade de contar histórias - sejam elas motivadas por textos literários, experiências vividas ou imaginadas na Educação Infantil. Para

a autora, a atividade de contar histórias é frequente no cotidiano escolar e a ela são atribuídas vantagens como: incentivo à imaginação e ao gosto pela leitura; ampliação de repertório cultural; desenvolvimento da oralidade e da subjetividade infantil. Em seu artigo, Girardello destaca os seguintes aspectos que colaboraram com a expressividade da narrativa oral: o uso da voz, a presença de quem narra e a imaginação.

Kishimoto et al (2007) discute a existência de uma pedagogia tradicional e adultocêntrica que precisa ser enfrentada pelos professores de educação infantil. A autora apresenta uma pesquisa participativa e colaborativa realizada em uma sala de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo e aponta a abordagem de projetos como alternativa que valoriza os saberes da criança e suas formas de representar o mundo presentes em suas narrativas. Segundo a autora, cabe ao adulto tomar a criança como protagonista na elaboração de suas histórias, valorizando suas escolhas temáticas e linguísticas, assumindo uma posição de mediação entre a criança e a cultura.

Optiz (2009) investiga a presença da circularidade em narrativas recontadas. Segundo a autora, a circularidade é decorrente de um processo diferenciado de leitura que leva ao equívoco como efeito de discurso, o que repercute na polissemia presente nas narrativas infantis. Optiz analisa a produção de dois sujeitos e observa a presença de marcas de autoria em suas narrativas, evidenciadas pelas tentativas das crianças em imprimir um novo sentido a seus textos. Isso é denominado pela autora como “tentativas parafrásticas” de tendência polissêmica.

Por este levantamento, percebemos que pesquisas que analisam a narrativa infantil buscavam valorizar: a fruição literária associada ao gosto pela leitura e à criatividade infantil; a produção a criança, considerando-a como protagonista do aprendizado. Também são valorizados os desvios criativos da criança como a intertextualidade, a polissemia e a construção de hipóteses para uso da língua que demonstram a relação da criança com a língua. Nestas investigações, o pesquisador procura assumir uma posição sensível e analítica diante da produção infantil.

Agora, trataremos dos modelos narrativos que influenciaram a pesquisadora durante a interação dialógica com as crianças pesquisadas.

A pesquisadora formou-se no magistério em 1994, na licenciatura em 2003 e possuía 11 anos de magistério à época da coleta de dados, predominantemente em Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental II. Sua formação e experiência docente em relação

ao ensino da narrativa eram ancoradas no paradigma *apresentação – complicação – climax - desenlace*, bastante corrente em livros didáticos (BASTOS, 2001) e em documentos de orientação docente (BARBOZA, 2008). Em decorrência de capacitações ao longo de sua atuação, a pesquisadora também considerava como necessária a presença das seguintes informações em textos de caráter narrativo: a) O que aconteceu?; b) Quando aconteceu? d) Onde aconteceu?; e) Quem estava envolvido?; f) Por que aconteceu? g) Quais foram as consequências?

Durante a leitura realizada pelas crianças das histórias ilustradas do livro infantil **Cabra-cega** de Eva Furnari (2003), a pesquisadora faz uma série de pontuações e questionamentos sobre a fala infantil, a fim de aproximar o que era narrado pela criança àquilo que era mostrado nas ilustrações. Vejamos, como exemplo, a intervenção realizada com Levi (5;0), a partir da leitura da sequência ilustrada *As almofadas* (Cf. Anexo B). Nesta interação, destacamos os turnos da pesquisadora.

[Leitura da ilustração 1]

**7.P. aqui Levi o que você está vendo aqui? o nome dessa historinha é As almofadas tá? o que que você está vendo aqui nesse primeiro quadrinho?**

8.C. um menino e uma menina sentada

**9.P. é? só estes têm aí nesse quadrinho?**

10. C. ((permanece em silêncio))

**11. P. quem mais? quem será essa?**

12. C. ((permanece em silêncio))

**13. P. é adulto ou criança?**

14. C. ((permanece em silêncio))

**15. P. fala**

16. C. adulto

[Leitura da ilustração 2]

**17. P. um: e aqui? que que você está vendo nesse quadrinho?**

18. C. ele sentado o sofá só e ela sentada no sofá só

**19. P. é... fala aqui pertinho ó... e aqui? o que que você está vendo nesse?**

20. C. eles brincando com as almofada

[Leitura da ilustração 3]

**21. P. é? e aqui?**

22. C. ele: um: um:...

**23. P. como é que ele está aqui?**

24. C. está com as almofada

**25. P. ã?**

26. C. tá com as almo/ esse aqui tacô as almofada na cabeça

**27. P. por quê será que tacô a almofada na cabeça?**

28. C. ((permanece em silêncio))

**29. P. alguém...**

30. C. *qué?*

31. P. *qué o que? ((risada))*

[Leitura da ilustração 4]

31. (...) *e nesse último o que que tá acontecendo?*

32. C. *eles estão sentado no sofá a mãe deles brigaram eu acho que é a mãe*

33. P. *é a mãe? ah: pode ser a mãe né? brigo com eles?*

34. C. *((confirma com a cabeça))*

Durante a leitura da primeira ilustração – turnos de (7) a (16) – observamos a insistência da pesquisadora em fazer com que Levi identifique, oralmente, os três personagens que estão na cena: duas crianças (dois irmãos; um menino e uma menina) e um adulto (a mãe). Pontualmente em (9) e (11), a pesquisadora reformula seus questionamentos para que Levi identifique o terceiro personagem como sendo o adulto: em (9), a pergunta *só tem estes?* deixa implícita a questão “não há mais alguém aí na ilustração?” e em (11), *quem mais? quem será essa?* dá pistas de que esse outro alguém que a pesquisadora quer que Levi identifique é um personagem feminino.

Diante do silêncio de Levi, a pesquisadora refaz a sua demanda em (13) de modo a oferecer mais uma pista para que ele identifique a personagem “mãe” por meio de um traço que a distingue em relação aos demais (ser um adulto) e em (15) insiste para que a Levi oralize sua resposta.

Nesta primeira parte da intervenção, é possível afirmar que Levi resiste em engajar-se na atividade proposta, o que é interpretado pelo seu silêncio. Contudo, a pesquisadora insiste para que a criança oralize sua resposta e, mais especificamente, insiste para que Levi identifique os personagens da história. Provavelmente, sua intenção é construir um ponto de partida compartilhado por ambos, pautado na identificação dos personagens como unidade de ação que orientará a produção narrativa infantil.

Na leitura da segunda ilustração, entre (17) a (20), Levi demonstra saber lidar com a passagem de estados por meio do encadeamento de eventos. Nesta sequência, é possível perceber que a segunda intervenção da pesquisadora – em (19) – visa a manter a qualidade de áudio dos dados coletados. Contudo, esta intervenção faz com que Levi desdobre as ações dos personagens que, em (18), estavam sentados e, em (20), brincam com as almofadas.

Na leitura da terceira ilustração, entre (21) e (31), a pesquisadora elicia Levi a fim de que ele continue narrando a sequência dos fatos que cercam o conflito da história, ou seja, o momento em que as crianças jogam almofadas na cabeça da mãe. Na pergunta (23),

provavelmente, a pesquisadora quer que Levi perceba a preocupação dos personagens por terem acertado a almofada na mãe. A resposta de Levi em (24) – *está com as almofadas* – não dá conta de precisar a quem se refere este estado: a) as crianças estão sentadas entre as almofadas ou; b) a mãe está com as almofadas na cabeça.

A indagação da pesquisadora, em (25), tem o objetivo de fazer com que Levi torne seu enunciado mais preciso, uma vez que, na sua avaliação, a ausência de referentes prejudica a apreensão do sentido pelo interlocutor. Em (26), é perceptível o trabalho epilinguístico de Levi, que procura reformular seu enunciado:

26i *C.tá com as almo/*

26 ii *C.esse aqui tacô as almofada na cabeça*

Levi inicia reproduzindo parte do enunciado (25) e, logo em seguida, interrompe sua fala e faz o ajuste de sentido: a criança identifica o sujeito da ação por meio de uma expressão dêitica acompanhada de sua indicação visual na cena (o *aqui* é acompanhado do gestual, ou seja, a criança indica na ilustração o personagem a que se refere). Há mais um ajuste de sentido bastante singular, que procura preservar traços sonoros do significante (*tá com – tacô*), apesar de provocar a alteração do sentido do enunciado (o estado *estar com* altera-se para a ação *tacar*).

Em (27), a pesquisadora solicita que a criança justifique a relação entre acontecimentos. Diante do silêncio de Levi, a pesquisadora propõe um início de resposta, que, a nosso ver, é complementada pela criança em (30): (*alguém*) *que(r)*? Nossa hipótese para interpretação dessa pergunta de Levi: “será que o menino teria tacado a almofada na mãe porque quis?” Pela pergunta feita no início de (31), acreditamos que a pesquisadora não tenha entendido a resposta da criança e, mesmo sem compreender o que a criança quis dizer, ela opta em seguir para a leitura da próxima ilustração.

Durante a leitura da última ilustração – de (31) a (34) – o enunciado de Levi em (32) é bastante significativo, no sentido de que a criança utiliza cada vez mais recursos pertinentes à estrutura narrativa solicitada por seu interlocutor: a) a identificação dos personagens (*eles e a mãe deles*); b) mesmo que implícita, uma possível relação lógica entre causa e efeito: *eles estão sentado no sofá (porque) a mãe deles brigaram*.

Nesta interação, observamos que as demandas da pesquisadora incidiram principalmente sobre os seguintes elementos: a) a identificação de personagens; b) o encadeamento de ações; c) a relação lógica de causa e efeito. Acreditamos que a existência de um modelo que conduziu a ação da pesquisadora, por vezes, fez com que ela tivesse uma conduta bastante diretiva (e pouco refletida) durante as interações dialógicas, ou seja, geralmente, ela conduzia a narrativa infantil até o final da leitura da sequência ilustrada. Provavelmente, esse é um reflexo do narcisismo ocasionado pela crença do tudo-saber que a “posse” do modelo lhe deu.

Poucos são os momentos em que a própria ação de narrar é suspensa para se conversar com a criança sobre: a) sua lógica de construção da narrativa; b) sua escolha por determinados recursos expressivos. Possivelmente, esta mesma conduta diretiva tenha ocasionado os vários momentos de silêncio das crianças que encontramos nas interações dialógicas em análise (o que também pode ser visto nesta interação com Levi).

Além disso, é possível que afirmar que a pesquisadora estava assujeitada aos modelos narrativos provenientes de sua formação e experiência docente. Isso fez com que ela permanecesse conformada a esses modelos durante a coleta de dados. Percebemos que a principal influência de S2 no posicionamento da pesquisadora está em sua expectativa de esperar que a criança pequena também pudesse ser regida pelo Discurso Universitário. O adulto insiste para que a criança oralize suas respostas, identifique os personagens e o encadeamento dos eventos, insistindo para que a criança realize uma narrativa “bem pronunciada”. Em contrapartida, a interação de Levi nos mostra que a criança pequena, por vezes, procura escapar desse discurso nos momentos de silêncio – turnos (10), (12), (14) e (24) – ou quando tenta propor, mesmo que de maneira insegura, uma interpretação diferente para a narrativa - turnos (24), (26) e (30).

Logo após a coleta de dados, foi possível estabelecer uma “chave de respostas” utilizada pela pesquisadora para cada uma das sequências ilustradas que motivaram a atividade de reconto de histórias (Cf. Parte II desta tese). Esta chave de respostas demonstra qual era a expectativa de narrativa correta que orientou as intervenções da pesquisadora sobre o texto infantil. Em nossa avaliação, ela também pode ser considerada como mais um dos elementos que compõem a matriz de assujeitamento da pesquisadora.

Diante do exposto e a partir da análise do conjunto dos dados, é possível afirmar que a pesquisadora tentou sobrepor à criança a teoria a qual estava alienada. Como consequência, há

uma subutilização da literatura infantil na situação de coleta de dados, que, na maioria das intervenções, ocupou o lugar de narrativa a ser reproduzida tanto pela criança como pelo adulto. Ou seja, a pesquisadora procura manter a criança em um laço social regido pelo Discurso Universitário, que prima pela reprodução de um saber já partilhado e procura cercar manifestações singulares do sujeito (S2, na posição de agente, procura insistentemente controlar o real - objeto *a* – na posição de outro).

Finalizamos este capítulo, tendo apresentado o referencial teórico que nos auxiliará a compreender a produção narrativa infantil e a atividade de reconto. Também refletimos sobre a matriz de assujeitamento que atuava sobre a pesquisadora durante a coleta de dados, um instrumento fundamental para compreendermos a posição do adulto em relação à criança em um laço predominantemente pautado pelo Discurso Universitário.

A seguir, apresentaremos algumas considerações parciais, elaboradas a partir da reflexão empreendida nesta primeira parte da tese.

## Considerações parciais

Neste momento, propomos a realização de algumas amarrações, a partir da retomada da discussão teórica, com o objetivo de refletir sobre como este referencial nos auxilia a responder nossa pergunta e a cumprir os objetivos propostos por esta pesquisa.

Para maior comodidade do leitor, lembramos que esta tese tem por objetivo compreender de que forma as intervenções realizadas pelo adulto, em interações dialógicas, podem influenciar a produção textual infantil. Nesta investigação, propomos a responder o seguinte questionamento: como as posições discursivas assumidas pelo adulto influenciam a produção textual da criança? Mais especificamente, temos o interesse de identificar e compreender: a) como as posições discursivas assumidas pelo adulto podem favorecer ou obstaculizar a produção infantil; b) como a criança dá mostras de sua singularidade quando posta em um laço social que visa à reprodução do saber.

No primeiro capítulo, trouxemos elementos para viabilizar a consecução do primeiro objetivo específico. Para tanto, tratamos da noção de simbólico de acordo com a Psicanálise e buscamos entender o processo de entrada do sujeito na linguagem. Foi apresentada a fundamentação do registro simbólico postulado por Lacan, que emprega contribuições da Linguística e da Antropologia para fundamentar a noção de significante e compreender a estruturação do inconsciente em cadeias metafóricas e metonímicas. Assim, entendemos que a linguagem integra o registro simbólico, o qual engloba os fenômenos sociais que servem de parâmetro para o comportamento coletivo.

Compreendemos a importância do papel do outro imaginário (os pais, o professor, um adulto) na instalação da criança no registro simbólico e, por conseguinte, em sua entrada na linguagem: primeiramente a criança passa por uma relação de identificação imaginária para, posteriormente, entender que existe um funcionamento simbólico que rege as relações sociais mediadas pela linguagem. Entendemos, portanto, que a relação entre adulto e criança é pautada pela dialética do desejo e transita de uma relação dual e imaginária, para uma relação simbólica de assujeitamento.

Ainda neste capítulo, percebemos como o sujeito é efeito da linguagem, uma vez que advém do assujeitamento aos significantes provindos do campo do Outro. Também vimos como a Psicanálise formula a relação entre enunciado e enunciação: se, no enunciado, temos a

predominância do sentido, que vem do campo do Outro; na enunciação, temos a irrupção do inconsciente, que assinala o que é singular ao sujeito psicanalítico, o Sujeito do Desejo Inconsciente.

Sabendo-se que as crianças que participaram das intervenções eram pequenas (5;0 a 5;10) , podemos supor que elas não haviam concluído a passagem pelo Complexo de Édipo empírico, o que ocorre entre os três e os seis anos de idade (FREUD, 1976 [1900]). Assim, quando fizemos uso da noção de Sujeito do Desejo Inconsciente, tínhamos em mente a necessidade de estudar a posição do adulto (no caso, a pesquisadora) para conseguir responder a pergunta de pesquisa. Consideramos que a pesquisadora precisa lidar com sua cisão constitutiva, a qual se manifesta pelo transbordamento da enunciação, na forma de lapsos e polissemia, em seus enunciados.

No segundo capítulo, começamos a trazer os elementos que nos auxiliam na construção de uma resposta para o segundo dos objetivos específicos. Para tanto, apresentamos a noção de *lalangue* (LACAN, 2998 [1972-1973]) e as operações fundantes do sujeito, a alienação e a separação (LACAN, 2008 [27/05/1964]). Procuramos relacionar os processos constitutivos do diálogo (LEMOS, 2001; 2002) das noções psicanalíticas até então expostas, a fim de compreender como ocorrem os momentos em que o sujeito consegue descolar-se do outro para realizar uma produção linguística de caráter criativo.

Vimos que, de acordo com Lacan (2008 [27/05/1964]), o sujeito, inicialmente, opta pelo sentido que está no campo do Outro para existir. Nesta relação, o sujeito situa-se como alienado ao Outro e sua singularidade fica encoberta, inconsciente. Contudo, quando as faltas do sujeito e do Outro são sobrepostas, o sujeito percebe-se como diferente daquele que o constitui. Neste momento, a fantasia de completude faz com que o sujeito afaste-se do lugar de objeto de desejo do outro e tome os significantes provenientes do campo do Outro de uma maneira que lhe é própria, singular, o que denota sua separação.

Lemos (2001; 2002) explica que a relação entre a criança, o adulto e a língua pode ser compreendida a partir das posições de especularidade, complementaridade e reciprocidade. Na posição de especularidade, a criança usa fragmentos do enunciado do adulto para compor seus enunciados. Na posição de complementaridade, os enunciados da criança respondem ou complementam os enunciados do adulto. Na posição de reciprocidade, a criança produz de uma maneira mais autônoma os seus enunciados, os quais são complementados pelo adulto.

Aproximamos as proposições de Lemos às considerações psicanalíticas a respeito da entrada do ser na linguagem e das operações fundantes do sujeito (alienação e separação) e compreendemos que: a) na posição de especularidade, a relação entre adulto e criança é pautada em uma identificação imaginária; b) na posição de complementaridade, a criança está alienada ao sentido que vem do adulto; c) na posição de reciprocidade, a criança se separa do sentido proposto pelo adulto e se serve dos significantes para a produção de enunciados que lhe são próprios.

Ainda no segundo capítulo, vimos que a singularidade do sujeito na escrita pode ser expressa pela forma como ele lida com o legado cultural, faz um uso criativo da linguagem por meio da elaboração de metáforas ou consegue lidar com as diferentes instâncias enunciativas de seu texto (MAGALHÃES, 2007). A criatividade implica na capacidade do sujeito de “agenciar o real”, ou seja, conseguir dar vazão à sua singularidade (real) por meio da linguagem (simbólico) (RIOLFI e MAGALHÃES, 2008). Também vimos que a vazão da criatividade é possível mediante o engajamento do sujeito em um laço social (RIOLFI e BARZOTTO, inédito).

No terceiro capítulo, trouxemos um aspecto da teorização que, em nossa avaliação, contempla tanto o primeiro quanto o segundo de nossos objetivos. Apresentamos a noção de discurso em psicanálise, referencial teórico que sustenta nossas análises. Vimos que a psicanálise compreende o discurso como o laço social existente entre os sujeitos e que, segundo Lacan (1992 [1969-1970]; 2008 [19/12/1972]), inicialmente, o discurso é uma estrutura sem palavras e que, posteriormente, as palavras nele se alojam. Diferenciamos discurso corrente de discurso como laço social e apresentamos o funcionamento dos quatro discursos postulados por Lacan, quais sejam: o Discurso do Mestre, o Discurso da Universidade, o Discurso do Analista e o Discurso da Histórica.

Ainda neste capítulo, apresentamos uma revisão bibliográfica de pesquisas que empregaram a noção lacaniana dos quatro discursos, visando a compreender os fenômenos educativos. Destacamos teses e dissertações que se detiveram sobre as temáticas de formação de professores e ensino da escrita e artigos científicos que tratavam também de formação docente e da relação entre professor e aluno. Ao longo desta exposição, pontuamos como essas leituras nos ajudaram a compreender os dados em análise, principalmente no que se refere às semelhanças entre a situação de coleta de dados e a relação pedagógica e como estas duas são estabelecidas pelo laço social do Discurso Universitário.

As reflexões empreendidas no quarto capítulo, a nosso ver, também contemplam os dois objetivos específicos apresentados. Procuramos compreender a atividade epilinguística sob duas perspectivas: a) os modos pelos quais a pesquisadora e a criança podem ajustar o sentido de seus enunciados, visando às demandas da interação dialógica; b) os modos como a criança pode realizar seu trânsito individual pela cultura, o saber socialmente partilhado, por meio da seleção dos recursos expressivos de seus enunciados.

Resgatamos a noção de atividade epilinguística nos trabalhos do linguista francês Antoine Culioli (1968;1990;1999), que a compreende como uma atividade linguística não consciente que visa à representação linguística das representações mentais (o pensar e o sentir) e ao ajuste de sentidos entre interlocutores pelo recurso da glosa. A partir das considerações de Augustini (1999) acerca das dobras interdiscursivas, pudemos compreender que atividade epilinguística existe graças à opacidade e à polissemia da linguagem e seu objetivo é apagar a cisão do sujeito, dando-lhe a ilusão de unidade pelo controle do sentido.

Vimos como o conceito de epilinguístico postulado por Culioli foi trazido por Carlos Franchi para o Brasil, no âmbito da formação de professores e do ensino da língua materna. Também vimos como João Wanderley Geraldi (1997) recoloca a noção de atividade epilinguística, entendendo-a como uma atividade de linguagem: a) inconsciente, no sentido psicanalítico do termo, por ser uma ponte entre o interior e o exterior do sujeito; b) que apresenta diferentes níveis de consciência, quando nos referimos às escolhas linguísticas que o sujeito faz. Optamos por conceber a atividade epilinguística tal como proposta por Geraldi e, no final do quarto capítulo, buscamos aporte na linguística textual (KOCH, 2005), a fim de ter elementos para identificação da atividade epilinguística na superfície textual dos enunciados em análise.

No quinto e último capítulo da primeira parte deste trabalho, nossa preocupação foi a de realizar uma transição entre a parte teórica do trabalho e sua análise de dados, objeto da parte 2. Por este motivo, reforçamos a aproximação da situação de coleta de dados ao Discurso Universitário. Pontuamos que o saber narrar, estratégia didática de reconto de histórias compõe o saber que move as intervenções da pesquisadora sobre os enunciados infantis. Além destes, as concepções teóricas e a proposta de pesquisa em vigor à época da coleta de dados e a formação e a experiência docente da pesquisadora são os elementos que configuram a matriz de assujeitamento da pesquisadora e também compõem o saber que orienta sua ação durante as intervenções com as crianças pequenas.

Procuramos resgatar o trabalho de Perroni (1996), fonte recorrente para pesquisas que investigam narrativa infantil, que traz as fases de aquisição da narrativa pela criança pequena. Aproximamos este estudo às considerações de Lemos (2001; 2002) acerca da relação entre o sujeito, o outro e a língua, sistematizada pelas posições de especularidade, reciprocidade e complementaridade. Por consequência (Cf. Capítulo 2), aproximamos as fases da investigação de Perroni – protonarrativas, técnica de narrativa primitiva e a criança como narrador – respectivamente às noções psicanalíticas de identificação imaginária, alienação e separação.

Ainda neste capítulo, buscamos caracterizar a atividade de reconto como uma estratégia didática indicada oficialmente e bastante utilizada em classes de Educação Infantil. Procuramos aproximar a atividade de reconto à dinâmica proposta pelos jogos de linguagem (ROJO, 1999), procurando sistematizar a predominância das intervenções realizadas pelo adulto junto às crianças investigadas. Também buscamos definir a atividade de reconto como uma estratégia de retextualização (MARCUSCHI, 2005), com o objetivo de compreendê-la como espaço profícuo para emancipação da atividade epilinguística.

Ao final do capítulo 5, procuramos evidenciar a especificidade dos dados em análise, apresentando a matriz de assujeitamento da pesquisadora à época de sua coleta. Frisamos que a pesquisadora não tinha experiência de pesquisa com crianças antes deste momento e que seu percurso formativo no doutorado foi dividido em dois momentos bem distintos. No primeiro, ela estava assujeitada ao referencial teórico e metodológico da Psicolinguística. A coleta de dados foi realizada com base em procedimentos de tutela, que norteavam suas intervenções, de caráter diretivo, sobre a fala infantil. No segundo momento, ela foi inserida na linhagem teórica da Psicanálise, Aquisição de Linguagem e Linguística e propôs a análise dos dados, já coletados, a partir deste novo lugar interpretativo.

Diante destas amarrações e tendo em vista os dados em análise, a saber, interações dialógicas entre pesquisadora e crianças de cinco anos motivadas pelo reconto de histórias apenas ilustradas, apresentamos os seguintes eixos que orientam nossas interpretações:

- 1) O adulto investe no estabelecimento do laço social pelo Discurso Universitário, buscando situar a criança pequena no registro simbólico por meio da linguagem;
- 2) É possível perceber vantagens e desvantagens que uma determinada posição discursiva adotada pelo adulto pode ocasionar na relação da criança com a linguagem;
- 3) O adulto procura, insistentemente, ocultar sua cisão, condição de sujeito do desejo inconsciente, por meio da manutenção da monossemia do dizer;

- 4) O adulto não sai incólume de sua relação com a criança, o que pode ser evidenciado pela mudança de suas condutas e pela alteração de sua posição discursiva;
- 5) A polissemia marca a irrupção da singularidade na fala infantil;
- 6) A criança dá mostras do agenciamento de sua singularidade quando consegue lidar com a polissemia da língua por meio da atividade epilinguística. Isto acontece quando ela seleciona recursos expressivos visando ao ajustamento de sentido de seus enunciados, motivada pelas demandas da interação dialógica.

Os eixos que acabamos de expor serão aprofundados na segunda parte deste trabalho. Tendo a proposta de realizar a discussão dos dados obtidos, a próxima parte é dividida em dois capítulos.

O primeiro, intitulado *Histórias ilustradas como objeto de reconto*, tem o objetivo de: a) apresentar as histórias recontadas; b) discorrer a respeito dos procedimentos de coleta e organização dos dados e apresentar seu panorama; c) analisar os enunciados da pesquisadora e da criança a partir dos indícios de sua materialidade linguística, tendo em vista o referencial teórico exposto na primeira parte da tese.

O segundo, *Fronteiras do laço discursivo na produção narrativa infantil*, propõe a continuidade da análise dos dados, buscando dar a ver: a) as manobras feitas pela pesquisadora para assujeitar as crianças ao Discurso Universitário; b) as maneiras pelas quais as crianças dão a ver sua singularidade, por meio de suas produções narrativas.

## **PARTE II**

## 1. Histórias ilustradas como objeto de reconto

Este capítulo discorre a respeito dos procedimentos de coleta e organização dos dados e, em um primeiro movimento analítico, descreve especificidades do *corpus*, distinguindo as características dos enunciados da pesquisadora e das crianças.

É organizado em quatro partes. A primeira mostra a organização geral do livro infantil **Cabra-cega** (FURNARI 2003), utilizado para leitura e reconto de histórias nas sessões de coleta de dados.

Na segunda, tratamos das três histórias que foram lidas pelas crianças: *A briga*, *O susto* e *As almofadas*. Propomos a relação entre as ilustrações das histórias e as expectativas de leitura da pesquisadora e elencamos alguns desafios encontrados pelas crianças durante a leitura das narrativas.

A terceira parte trata dos procedimentos de coleta e organização dos dados. Também são apresentadas algumas sistematizações quantitativas que nos auxiliam a ter um perfil do *corpus*.

A última parte é dedicada à discussão de atributos presentes nos enunciados das crianças e da pesquisadora. Estes atributos foram organizados a partir de indícios presentes na materialidade linguística destes enunciados e analisados a partir do referencial teórico exposto na primeira parte desta tese.

### 1.1. O livro: “modo de usar”

As histórias utilizadas para reconto foram retiradas do livro **Cabra-cega** de Eva Furnari, publicado em 2003 pela editora Ática<sup>71</sup>. Escolhemos esta obra por ocasião da confecção de nosso primeiro projeto de pesquisa, que, como já explicamos, foi posteriormente abandonado. Mais especificamente, este livro foi-nos indicado por nossa ex-orientadora para ser trabalhado com as crianças de cinco anos de idade.

---

<sup>71</sup> Este livro faz parte da coleção Peixe Vivo, lançada pela Editora Ática em 1980, que inclui outros três títulos escritos pela mesma autora: **Todo dia**; **De vez em quando**; **Esconde-esconde**.

Como vimos no capítulo cinco da primeira parte deste trabalho, o livro infantil **Cabra-cega** é da mesma coleção, autora e ilustrador que o livro **Esconde-esconde**, adotado para coleta de dados da pesquisa piloto que resultou na obra **Compreensão e Produção na criança** (MELO, 2005b). Também vimos, naquele capítulo, que esta obra de Melo fez parte da matriz de assujeitamento da pesquisadora na época da elaboração de seu primeiro projeto de pesquisa e coleta dos dados.

Acreditamos que a ex-orientadora nos tenha indicado o livro infantil **Cabra-cega** para coleta de dados por ela ter considerado como positivos os resultados obtidos em coletas de dados anteriores, que empregaram como fonte de leitura para crianças pequenas a obra **Esconde-esconde**. Neste raciocínio, livros parecidos trariam resultados semelhantes, ou seja, resultados que também pudessem ser considerados como positivos no contexto da pesquisa anterior.

O livro traz oito histórias apenas ilustradas, sem o suporte textual: *Cabra-cega* (p. 2-3); *A briga* (p. 4-5); *As almofadas* (p. 6-7); *A rasteira* (p. 8-9); *A trombada* (p. 10-11); *A mangueira* (p. 12-13); *O susto* (p. 14-15); *A troca* (p. 16). Cada história possui três a cinco ilustrações e, em seus enredos, encontramos as temáticas que, na visão da autora, são próprias para a infância, tais como brinquedos (carrinhos e bicicleta) brincadeiras (pega-pega, cabra-cega e guerra de almofadas) e situações do cotidiano (regar flores, olhar a calçada, pegar frutas na árvore, chupar sorvete). Os personagens são crianças, familiares (a mãe) e outros adultos que brincam com as crianças ou são observados por elas. Em todas as histórias, percebemos a presença dos mesmos dois protagonistas, apresentados ao leitor na folha de rosto do livro.

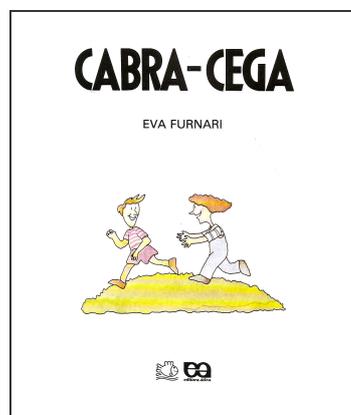
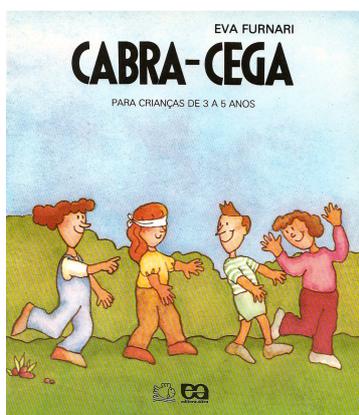


Figura 15 – Livro Cabra –cega: capa e folha de rosto

Na contracapa, encontramos a seguinte informação “livro sem texto para ajudar o desenvolvimento da linguagem infantil” e uma proposta de atividade, em etapas, que o adulto deve seguir para estimular a criança, de acordo com sua maturidade, por meio da leitura das histórias:

Etapas a serem desenvolvidas de acordo com a maturidade da criança de 3 a 5 anos:

- observar e descrever que se passa numa sequência de ilustrações;
- inventar uma historinha sobre uma sequência de ilustrações.

O adulto deve apenas estimular a criança, através de perguntas, para que ela se expresse com desembaraço e aprenda a formular o pensamento com logicidade.

Este livro, de caráter paradidático, nos faz refletir a respeito do espaço que a aquisição da linguagem tem fora da escola. Por ser ilustrado, é especialmente dedicado às crianças pequenas que ainda não sabem ler e escrever, mas são capazes de interpretar imagens.

O livro também oferece instruções para o adulto que acompanha a criança. Em sua contracapa, há orientações a respeito do desenvolvimento de atividades de linguagem, em um contexto dialógico, a partir das ilustrações que compõem as narrativas. As informações da contracapa do livro orientam o adulto a realizar a atividade de reconto com a criança, estimulando a leitura das imagens por meio de questionamentos, a fim de que ela consiga contar o que observa.

É interessante perceber que a proposta de uso do livro prevê uma relação entre adulto e criança pautada pelo laço do Discurso Universitário. Não é explicitado que a criança possa fazer uma leitura da obra que vise à fruição literária ou despertar sua criatividade para a contação de outras e novas histórias. A nosso ver, é orientado que a criança seja convocada a reproduzir aquelas narrativas, sob a supervisão de um adulto, tendo em vista que as sequências ilustradas funcionem como parâmetro (S2) para o que a criança conta e para as perguntas do adulto.

Na próxima seção, trataremos das histórias que foram objeto de leitura e reconto durante a coleta dos dados. São apresentadas as sequências ilustradas, a expectativa de leitura da pesquisadora das histórias e comentários acerca dos prováveis desafios que a criança teve ao realizar esta atividade.

## **1.2. As histórias recontadas**

Este item tem a proposta de apresentar as histórias ilustradas que foram objeto do relato dos sujeitos da pesquisa: *A briga*, *As almofadas* e *O susto* (FURNARI, 2003).

Estas histórias foram selecionadas por apresentarem de maneira mais explícita situações de ação e contrarreação entre os personagens, o que, na nossa avaliação, aumentava a complexidade de seu enredo. Acreditávamos que o relato de histórias desse tipo favoreceria a ocorrência de reformulações e logo, de repetições, que eram objeto da pesquisa anterior.

Há comentários descritivos redigidos pela pesquisadora ao lado das ilustrações. Esses comentários abarcam suas expectativas de leitura para cada história. Entendemos que estas expectativas complementem sua matriz de assujeitamento (cf. Capítulo 5 da Parte I), uma vez que a pesquisadora esperava que as crianças contassem as histórias de maneira semelhante a sua.

Também procuramos refletir a respeito dos prováveis desafios que a criança tenha encontrado ao narrá-la. Entendemos por desafios as situações que solicitaram das crianças uma maior reflexão a respeito da linguagem e, a nosso ver, estas situações têm como ponto gerador alguns elementos composicionais das histórias escolhidas. Elencamos esses desafios em um momento posterior à coleta de dados, logo, eles foram constatados na interação com as crianças.

Entendemos que os desafios apresentados são decorrentes da emergência de zonas de interseção entre coesão e coerência e dos elementos que compõem a estrutura narrativa das histórias selecionadas. São eles: a) a tensão da narrativa não é superada e não há uma avaliação moral explícita; b) a interpretação do contexto psicológico que envolve a relação dos personagens na história; c) a ambiguidade referencial. Propomos exemplificar cada um destes aspectos nas próprias narrativas lidas pelas crianças que participaram desta pesquisa.

Iniciaremos pela apresentação da história *A briga* (FURNARI, 2003).

### **1.2.1. A briga**

Esta sequência narrativa é composta por quatro ilustrações.



Em um quarto, duas crianças brigam por um carrinho amarelo. É provável que o espaço da cena seja um quarto de menino, pois há brinquedos como carrinhos e bola e o lençol é azul. Também é possível supor que os dois personagens sejam irmãos.

Figura 16 - A briga (1)



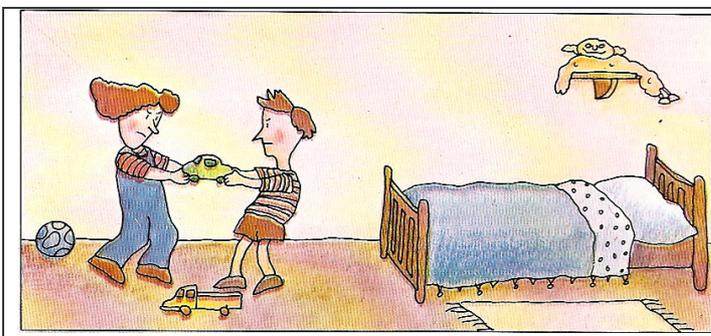
Uma mulher aparece no quarto, provavelmente, a mãe dos meninos. Ela reclama (dedo da mão direita levantado, apontando para as crianças e mão esquerda na cintura) porque os dois estão brigando por causa do mesmo brinquedo.

Figura 17 - A briga (2)



A mãe oferece outro brinquedo, um carrinho verde que estava sobre a cama, para os meninos, a fim de que cada um tenha um carrinho para brincar e não precisem brigar pelo mesmo brinquedo.

Figura 18 - A briga (3)



A mãe não está mais no quarto. Os meninos voltam a brigar pelo mesmo brinquedo, agora, pelo segundo carrinho, o verde, que a mãe lhes ofereceu. O primeiro carrinho, o amarelo, está no chão, ao lado dos garotos.

Figura 19 - A briga (4)

Nesta narrativa, contamos com três personagens: dois meninos/irmãos e a mulher/mãe. O estado inicial da narrativa é de conflito, as crianças brigam por um carrinho. A intervenção da mãe visa a minimizar a tensão, com o oferecimento de um outro brinquedo para os garotos. Contudo, a disputa é mantida, agora, pelo segundo carrinho.

Para contação desta narrativa, destacamos como desafio a percepção de que não há uma superação da tensão, ou seja, a tensão não é reconduzida para um fim, mas sim, recomeçada, apenas alterando-se o objeto da disputa. Também não há uma avaliação moral explícita: subentende-se que as crianças não deveriam brigar por um brinquedo, uma vez que a figura da mãe lhes demonstra isso, oferecendo-lhes um outro brinquedo. Há aqui, implicitamente, uma compreensão do papel da mãe como orientadora e a avaliação de sua postura de minimizar o conflito como a correta.

Na próxima seção, apresentaremos a história ilustrada *As almofadas* (FURNARI, 2003).

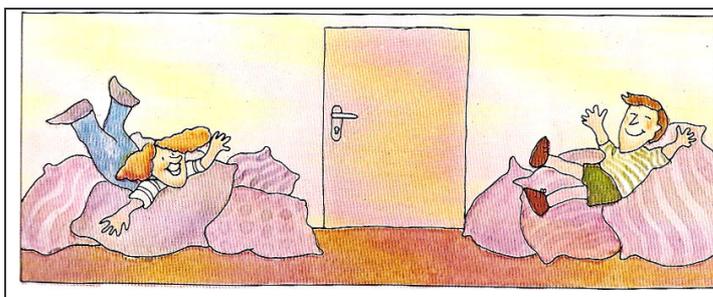
### 1.2.2. As almofadas

Esta sequência narrativa é composta por quatro ilustrações.



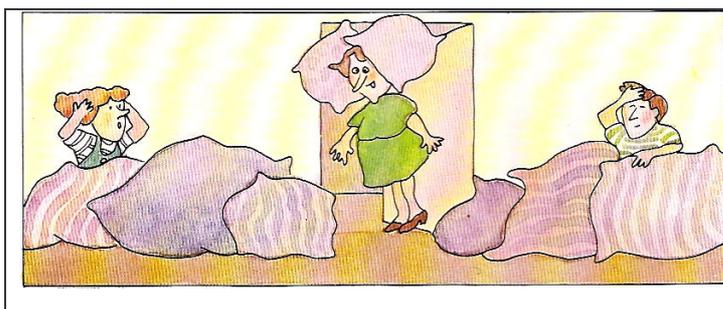
Duas crianças (ou irmãos) estão sentadas em uma sala cheia de almofadas. Elas estão contentes. Uma mulher, provavelmente a mãe, está saindo do ambiente (de costas para a cena) orientando às crianças que se comportem (mão levantada com o dedo voltado para os garotos).

Figura 20 – As almofadas (1)



Assim que a mãe sai e a porta se fecha, as crianças começam a pular e brincar nas almofadas, um de cada lado. Elas sorriem, estão se divertindo.

Figura 21 – As almofadas (2)



No momento em que a mãe entra na sala, ela recebe duas almofadas na cabeça, uma de cada lado, e se desequilibra. As crianças levam as mãos para seus rostos, ficam com ar de preocupadas, com a feição de quem percebe que fez algo errado, mas não de propósito.

Figura 22 – As almofadas (3)



A mãe está brava, de pé em frente à porta e as duas crianças estão sentadas juntas e quietinhas nas almofadas arrumadas. A mãe colocou os dois de castigo depois da travessura.

Figura 23 – As almofadas (4)

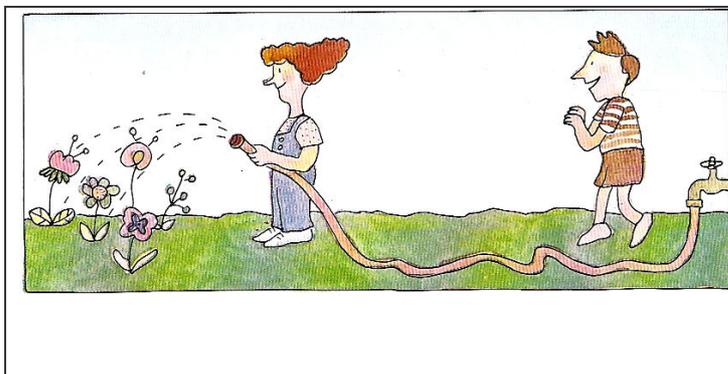
Nesta história, também contamos com três personagens: duas crianças (ou irmãos) e uma mulher, que pode representar a figura da mãe. A situação inicial da narrativa é tranquila, as crianças quietas sentadas nas almofadas e ocorre a passagem de estados: elas estavam comportadas, a pedido da mãe e, em seguida, quando deixam de ser vigiadas pelo adulto, começam a brincar, pulando nas almofadas. Essa brincadeira ganha maiores proporções e torna-se uma guerra de almofadas. Na figura 25, inicia-se a tensão: a mãe, repentinamente, entra no cômodo e recebe duas almofadadas em sua cabeça. Diante da desobediência das crianças, ela as repreende, colocando-as de castigo.

O desafio para a contação desta narrativa estaria, principalmente, em interpretar o contexto no qual ocorre a interação entre os personagens da história. Segundo Geraldi (1997), o contexto vem sendo considerado como pertinente aos estudos linguísticos por diferentes correntes e, neste caso, destacamos os estudos que reconhecem os aspectos psicológicos - intenções, crenças e desejos - como intrínsecos às ocorrências linguísticas, uma vez que eles podem contribuir na construção dos sentidos produzidos nas interações.

Na próxima seção, apresentaremos a história ilustrada *O susto* (FURNARI, 2003).

### 1.2.3. O susto

Esta é sequência narrativa composta por cinco ilustrações.



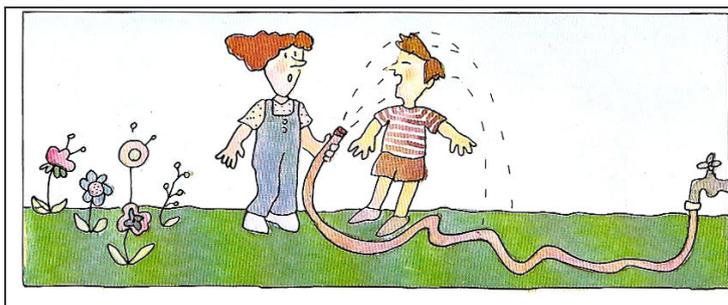
Uma das crianças está regando as flores com a mangueira. A outra chega por trás, na ponta dos pés, para lhe dar um susto. Como o cabelo do personagem com a mangueira é mais comprido, é possível que seja identificado como uma menina. Reforça esta interpretação o fato de a imagem estar associada ao cuidado de flores.

Figura 24 – O susto (1)



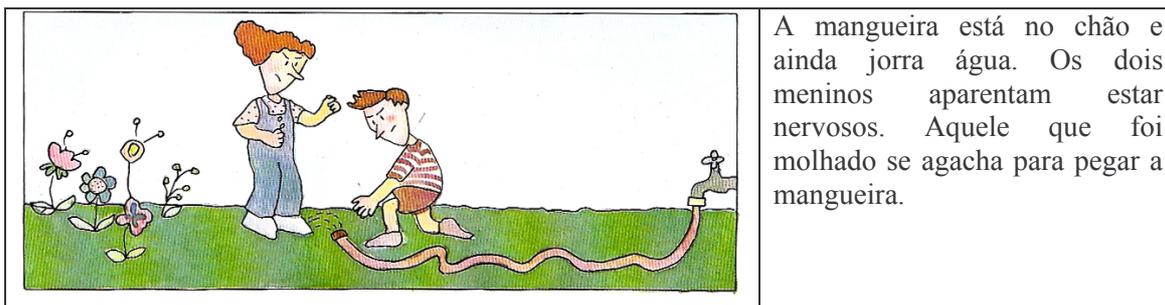
Quando o segundo menino (da esquerda para a direita) chega, ele dá um susto naquele que regava as flores. A mangueira é levantada e a água jorra para trás.

Figura 25 – O susto (2)



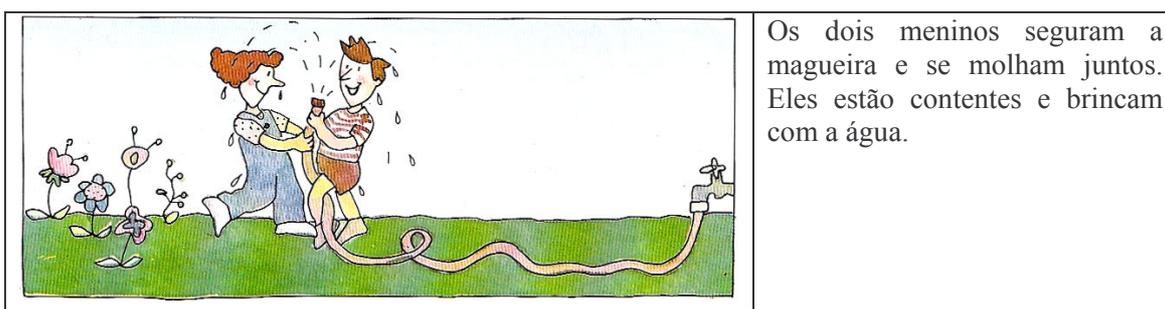
A criança que regava as flores vira para trás, molhando o rosto do garoto que fez a brincadeira.

Figura 26 – O susto (3)



A mangueira está no chão e ainda jorra água. Os dois meninos aparentam estar nervosos. Aquele que foi molhado se agacha para pegar a mangueira.

Figura 27 – O susto (4)



Os dois meninos seguram a mangueira e se molham juntos. Eles estão contentes e brincam com a água.

Figura 28 – O susto (5)

Esta última narrativa apresenta apenas dois personagens, os dois meninos, que podem ser considerados irmãos ou amigos, uma vez que não há um contexto de cena familiar explícito nas ilustrações. A tensão na narrativa é motivada por uma brincadeira, o susto, que provoca uma reação acidental do primeiro personagem, que molha o outro com a mangueira. O conflito é solucionado quando os dois resolvem se divertir com a situação, brincando juntos com a água.

O desafio para a contação desta história está no emprego dos recursos linguísticos para a distinguir a remissão aos personagens, ambos do mesmo sexo e faixa etária, sem causar dubiedade na narrativa. Koch (2005) define esta situação como um caso de ambiguidade referencial, isto é, “quando surgem vários candidatos possíveis a referentes de uma forma remissiva, torna-se necessário um cálculo para a identificação do referente adequado.” (p. 56)

Koch explica que a ambiguidade referencial ocorre em uma zona de intersecção entre a coesão e a coerência textuais e que o cálculo que o sujeito faz em seu texto encontra-se no campo da coerência, uma vez que ele deve interpretar as relações coesivas que o texto sugere para determinar os potenciais sentidos dessas relações. Para que a criança consiga relacionar a forma referencial ambígua ao referente considerado adequado, ela deverá recorrer ao seu

conhecimento de mundo e ao contexto sociocultural em que está inserida, entre outros critérios (cf. Capítulo 4).

Acreditamos que os desafios apresentados estejam em dois níveis: 1) no âmbito da leitura, a criança precisa identificar o enredo e contextualizar as cenas para interpretar a história; 2) no âmbito da produção textual, criança precisa selecionar recursos linguísticos para lidar com a ambiguidade referencial em seus enunciados. Apesar de eles terem sido exemplificados em histórias diferentes, acreditamos que estes impasses estejam presentes nas três histórias apresentadas às crianças, com maior ou menor ênfase em cada uma delas.

A próxima seção tem a proposta de descrever os procedimentos de coleta e organização dos dados e apresentar uma caracterização geral das narrativas infantis em análise.

### **1.3. Procedimentos de coleta e organização dos dados**

Esta seção é dedicada aos procedimentos de coleta e organização dos dados. Na primeira parte, descrevemos o local da coleta e os cuidados tomados para a sua realização. Também apresentamos os participantes das intervenções e pontuamos alguns fatores que, provavelmente, influenciaram os resultados obtidos.

Com o objetivo de oferecer ao leitor um panorama dos dados obtidos, na segunda parte, sistematizamos as características do *corpus* analisado. Para tanto, levantamos alguns indícios quantitativos que aprimoram nossas hipóteses acerca da ação do adulto e do desempenho das crianças nas interações.

#### **1.3.1. A coleta dos dados: o espaço, os participantes e intervenção realizada**

Os dados desta pesquisa foram coletados em um Centro de Educação Unificado (CEU) localizado na periferia da zona sul de São Paulo. Esta instituição funciona nos três períodos (manhã, tarde e noite) e atende alunos de creche (de 4 meses a 3 anos), educação infantil (de 4

até 6 anos completos) e ensino fundamental (a partir dos 6 anos e educação de jovens e adultos) em edificações distintas.

Realizamos nossa intervenção na educação infantil em três momentos distintos, ocorridos nos dias 05, 06 e 10 de dezembro de 2007. Solicitamos autorizações por escrito (cf. Anexo D) para o coordenador pedagógico, o diretor da unidade escolar em questão e para os pais dos alunos que participaram das gravações de áudio (cf. Anexo E). No texto das autorizações consta:

- a) a apresentação da pesquisadora;
- b) a descrição da pesquisa em vigor na época da coleta dos dados (cf. Capítulo 5);
- c) a forma de coleta dos dados;
- d) a solicitação de utilização dos dados para apresentações e publicações profissionais;
- e) a declaração de garantia de confidencialidade e anonimato dos envolvidos.

As oito crianças que participaram desta investigação, quatro meninas e quatro meninos, nos foram indicadas pela professora. Elas tinham entre 5;0 e 5;10 de idade e cursavam o segundo estágio da educação infantil na mesma classe. Portanto, elas já se conheciam anteriormente e, no período de coleta, tiveram seu primeiro contato com a pesquisadora.

Em relação ao uso dos nomes das crianças nas pesquisas, optamos por apelidos, a fim de preservar a identidade dos sujeitos, conforme nos comprometemos nos termos da autorização para realização desta pesquisa.<sup>72</sup> Assim, identificamos as meninas por Gigi (5;1), Tata (5;4), Lili (5;9) e Naná (5;10) e os meninos por Levi (5;0), Nino (5;0), Tomas (5;0) e Caco (5;10).

---

<sup>72</sup>Kramer (2002) discute as questões éticas sobre pesquisas com crianças de diferentes idades, grupos e contextos. Em relação ao uso dos nomes das crianças nas pesquisas, a autora levanta a discussão sobre o problema de exposição dos sujeitos e discute a concepção de infância subjacente às pesquisas acadêmicas por ela analisadas. Para Kramer, hoje, a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar e, nesse contexto, muitos pesquisadores procuram conhecer a infância e a criança e pautam-se em uma prática teórico-metodológica de pesquisa que negam o tratamento das crianças como coisas. “Ao contrário dos animais, o homem tem uma infância, não foi sempre falante, e precisa, para falar, constituir-se em sujeito da linguagem. A linguagem é, pois, condição da humanidade do homem, já que só o ser humano pode ser *in-fans* (aquele que não fala) e, nessa continuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história, e se confundiria com a besta. Pesquisar a infância com este olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem. (...) Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz.” (p. 46)

Durante a coleta de dados, percebemos que a utilização de três narrativas distintas influenciou as produções textuais infantis: a variação das histórias provavelmente provocou uma maior ou menor identificação da criança aos temas propostos. Além disso, a diferença de gênero entre as crianças favoreceu algumas especificidades que transpareceram no momento da narração.

Outro fator que influenciou a coleta de dados foi o fato de a intervenção ter sido realizada no período de três dias, em 05/12/2007, 06/12/2007 e 10/12/2007. Acreditamos que o contato com a pesquisadora em mais de um momento possibilitou uma maior empatia entre adulto e criança durante as coletas de dados. Isso fica perceptível ao compararmos narrativas diferentes de uma mesma criança que teve mais de um contato com a pesquisadora ao longo da coleta.

As gravações foram realizadas nas dependências da escola, em uma sala de aula vazia. Durante as intervenções, todas as crianças permaneciam com a pesquisadora em classe: enquanto uma criança participava da coleta de dados, as outras ficavam em grupo fazendo desenhos livres<sup>73</sup>.

Em um primeiro momento, tentamos realizar a coleta com gravação de áudio e vídeo, sendo que a pesquisadora estava acompanhada de uma auxiliar. Contudo, as crianças demonstraram constrangimento diante dos recursos tecnológicos. Diante disto, optamos pela permanência apenas da pesquisadora no local da coleta, com um pequeno gravador (Mp3).

Como as histórias não possuem textos, apenas ilustrações, a pesquisadora solicitou que a criança realizasse a leitura das imagens a partir de dois procedimentos:

- a) identificação e descrição dos elementos que compõem cada ilustração;
- b) associação das ilustrações, a fim de compreender as relações entre personagens, espaço, tempo e progressão narrativa.

Após a leitura, geralmente, a pesquisadora pedia que a criança recontasse, pelo menos uma vez, a história lida.

Durante a etapa de leitura, pesquisadora realizava uma série de pontuações e questionamentos sobre a fala infantil, com a crença de que auxiliava a criança a observar e

---

<sup>73</sup> Cabe pontuar que os desenhos feitos pelas crianças não estavam diretamente associados a esta atividade. Pelo contrário, motivadas pela proximidade das festividades natalinas e pelas atividades realizadas na escola em torno desta temática, as crianças fizeram desenhos sobre o natal: presentes que desejavam ganhar, o papai Noel, a árvore de natal, etc.

relacionar as ilustrações. No segundo momento, quando solicitava que a criança recontasse a mesma história, a pesquisadora procurava não fazer intervenções sobre a narrativa infantil.

Na próxima seção, apresentaremos algumas sistematizações que procuram dar ao leitor o panorama dos dados obtidos e nos oferecem indícios para refinarmos nossas conjecturas acerca das interações entre a pesquisadora e as crianças.

### 1.3.2. Caracterização dos dados obtidos

Obtivemos um total de 57 minutos e 14 segundos de gravação. As narrativas foram transcritas para análise segundo as normas estabelecidas pelo Projeto NURC (cf. Anexo F). Contamos com um *corpus* de 22 transcrições. Nos diálogos, utilizamos as abreviaturas P (pesquisadora) e C (criança) e, ao final de cada fragmento, identificamos o sujeito da seguinte forma: (pseudônimo, idade, história, data da coleta).

A seguir, apresentamos uma tabela que discrimina os participantes (idade em anos e meses), o dia das intervenções e as histórias recontadas:

**Tabela 3 - Participante, data da intervenção e história recontada**

Participante	Intervenção em	História recontada
<i>Meninas</i>		
Gigi (5;1)	05/12/07	O susto (6'44") As almofadas (2'56")
Tata (5;4)	05/12/07 10/12/07	As almofadas (2'12") O susto (1'36") A briga (1'16")
Lili (5;9)	06/12/07 10/12/07	As almofadas (2'57") O susto (1'49") A briga (3'25")
Naná (5;10)	05/12/07 10/12/07	As almofadas (1'57") O susto (2'50") A briga (2'58")
<i>Meninos</i>		
Levi (5;0)	10/12/07	As almofadas (3'00") O susto (2'05") A briga (1'36")
Nino (5;0)	10/12/07	As almofadas (6'16") O susto (2'30") A briga (2'27")

<b>Participante</b>	<b>Intervenção em</b>	<b>História recontada</b>
Tomas (5;0)	05/12/07	O susto (53'')
Caco (5;10)	05/12/07	As almofadas (1'51'')
	10/12/07	As almofadas (1'44'')
		O susto (2'28'')
		A briga (1'54'')
<b>Total: 8 crianças</b>		<b>22 recontos (57'14'')</b>

A tabela (3), de caráter geral, sistematiza a ação realizada pela pesquisadora durante as intervenções com as crianças. Contudo, propomos seu fracionamento para a discussão de características mais específicas dessa população que participou da coleta e do perfil dos dados obtidos.

### 1.3.2.1. Faixa etária e tempo de interação

Todas as crianças possuem cinco anos. Entretanto é significativa a diferença na duração da interação entre crianças que acabaram de fazer cinco anos e crianças que estão próximas de completar seis? Para respondermos esta questão, inicialmente, cumpre identificarmos qual o tempo médio das interações:

**Tabela 4 – Duração das interações**

<b>Duração</b>	<b>Interações</b>
0'01" a 1'00"	01
1'01" a 2'00"	09
2'01" a 3'00"	10
3'01" a 4'00"	01
4'01" a 5'00"	00
5'01" a 6'00"	00
6'01" a 7'00"	02
<b>Total</b>	<b>22</b>

A partir da tabela 4, é possível perceber que a maior parte das interações duram, em média, entre 1'30" a 3'00".

A interação de menor duração (0'53") foi realizada por Tomas (5;0). É necessário esclarecer que ocorreu uma falha no áudio desta coleta e não houve o registro da leitura das ilustrações desta interação, mas, apenas do reconto da história. Ou seja, este é o único registro em áudio incompleto.

As interações de maior duração tiveram 6'44" e 6'16" e são, respectivamente de Gigi (5;0) e Nino (5;0). Contudo, é importante perceber que estas são as marcas da primeira intervenção realizada com cada um deles. As intervenções seguintes já se encontram na média do grupo. Diante disso, não podemos afirmar que há uma relação definitiva entre menor faixa etária e maior tempo de interação.

Se eles conseguiram produzir narrativas no tempo médio do grupo, nos indagamos a respeito do que ocorreu mais especificamente nestas duas interações, que tiveram um tempo superior ao dobro da média das demais. Diante desta questão, a seguir propomos uma reflexão a partir da relação entre tempo de interação e ocorrência de turnos conversacionais.

#### **1.3.2.2. Tempo das interações e quantidade de turnos conversacionais**

Por meio do levantamento da quantidade de turnos nas interações, chegamos à informação que, no tempo definido como médio (entre 1'30" e 3'00"), em média, ocorrem trinta e seis turnos entre pesquisadora e criança. A interação com Gigi (5;0), que durou 6'44", teve 77 turnos e a interação com Nino (5;0), que durou, 6'16", teve 103 turnos. Diante destes indícios, é possível perceber que, no geral, as interações de maior duração tiveram maior quantidade de turnos.

Contudo, essa equivalência não é relativa e há casos em que interações de maior duração tiveram menos turnos e vice-versa. Os casos de Gigi e Nino confirmam essa afirmação: Gigi teve uma interação de maior duração que Nino, mas houve mais turnos na interação dele.

Outro fator, na variação dos dados, nos chama a atenção: nas interações de tempo médio, a ocorrência de turnos entre pesquisadora e crianças varia entre dezessete e cinquenta e cinco. A diferença da menor quantidade para a maior é superior ao dobro, o que nos faz desconfiar da generalização destas informações.

Poderíamos pensar que, de maneira geral, à medida que as crianças interagem com a pesquisadora, a quantidade de turnos diminui. Ou seja, a primeira história contada tem mais turnos que a segunda e assim sucessivamente. Entretanto, isso não é padrão: no caso de Naná (5;10), o tempo da interação (cf. tabela 3) e a quantidade de turnos aumenta à medida em que ela interage com a pesquisadora. No caso de Lili (5;9), essa relação oscila: tanto a duração quanto a quantidade de turnos diminui da primeira (37 turnos) para a segunda história (17 turnos) e, depois, aumentam da segunda para a terceira história (23 turnos).

Diante destes impasses decorrentes da generalização dos dados, propomos realizar uma incursão qualitativa pelos enunciados da pesquisadora e das crianças, procurando levantar alguns de seus atributos.

#### **1.4. Atributos dos enunciados**

Dando continuidade à proposta de traçar um panorama das interações entre pesquisadora e crianças, propomos, neste momento fazer um levantamento das peculiaridades dos enunciados destes sujeitos. Esta apresentação é resultado de um trabalho analítico a respeito da superfície textual dos dados obtidos, tendo como pressuposto o paradigma indiciário (cf. Capítulo 4).

##### **1.4.1. Os enunciados das crianças**

Nos enunciados das crianças, é possível observar as seguintes características: a) sobreposição à voz do adulto; b) alongamentos de pausa e repetições; c) apoio à imagem; d) incompreensões; e) dramatização; f) resposta afirmativa ou negativa não-verbal; g) o silêncio no lugar da resposta; h) digressões.

A seguir, retomaremos estas características, exemplificando-as com trechos dos dados coletados.

### 1.4.1.1. Sobreposição à voz do adulto

(I)

1. C. *um dia*
2. P. *peráí Giovanna então o nome dessa historia é As almofadas vamos ver aqui o que você está vendo nesses quadrinho Giovanna?*
3. C. **{primeiro é você que tem que contar**
4. P. *é mas o que você está vendo? me ajuda para gente contar junto*
5. C. *olha ela e ele tava sentado quando ela estava pulando no sofá quando (incompreensível)*
6. P. *presta atenção*
7. C. *sentada no chão colocou no sofá uma coberta ou (incompreensível) não sei*
8. P. *tem coberta?*
9. C. **{conta também**  
(Gigi, 5;1, O susto)

A sobreposição de vozes acontece quando criança e adulto falam ao mesmo tempo. Na transcrição dos dados, a sobreposição é assinalada pelo sinal de chave: {.

No fragmento (I), vemos que a criança inicia a história, mas o adulto a interrompe, colocando-se no lugar daquele que propõem e gerencia a atividade. Em (3), a criança sobrepõe seu turno ao do adulto. Em nossa avaliação, a criança parece ter entendido o papel do adulto de mediador e entende sua interrupção como a pontuação de uma conduta errada: ou seja, ela não deveria contar a história antes das orientações do adulto.

Em (4), o adulto convence Gigi para que reinicie a história, mas quando não compreende parte da narrativa infantil (6), chama novamente a atenção da criança. Gigi prossegue a narrativa e, quando é questionada pelo adulto em (8), sente-se novamente corrigida e insiste para que a pesquisadora lhe ajude a contar a história. Esse pedido da criança ocorre na forma de sobreposição de vozes, o que, em nossa avaliação, denuncia a urgência da criança em ser amparada (e não corrigida) pelo adulto.

No *corpus*, não é frequente a sobreposição da voz da criança à do adulto. Isso só acontece mais uma vez, quando o adulto pede para que Tata (5;4) repita um de seus enunciados durante a leitura da história *A briga*. No caso de Tata, acreditamos que a criança consegue perceber o ruído de comunicação e, por isso, repete prontamente seu enunciado, o que causa sobreposição de vozes.

### 1.4.1.2. Alongamentos, pausas e repetições autoiniciadas

(II)

1. *P. vamos olhar o próximo? e aqui... o que que está acontecendo?*
2. *C. aí e... e ela coloco a mangueira lá pa trás... molho to::do o chão tudinho atrás... não lavo as plantas*  
(Gigi, 5;1, *O susto*)

(III)

1. *P. a-hã: e aqui?*
2. *C. depois depois a mãe... falou sem briga eles continuô brigano*
3. *P. e aqì... e aqui ó*
4. *C. aí a mãe deu outro carrinho e eles... e eles falaram tá bom mãe*
5. *P. ((mostra a ilustração 4))*
6. *C. aí depois brigaram por carrinho... carrinho: verde*
7. *P. uhn:*  
(Lili, 5;9, *A briga*)

Nas transcrições, o alongamento é assinalado com dois-pontos e a pausa com reticências. Em relação à repetição, no fragmento (III) trazemos casos de repetição lexical contígua autoiniciada, ou seja, os termos são ditos pela primeira vez e repetidos pelo próprio falante em seu turno.

Entendemos que estas ocorrências se constituem em estratégias de desaceleração que, segundo Koch (2005), têm a função de ganhar tempo para o processamento textual. A autora ainda explica que estas estratégias são de ordem cognitiva e permitem ou facilitam a produção e a compreensão textual. Como estratégias interacionais – no caso dos fragmentos, garantem a manutenção do turno do falante – favorecem o sucesso da interação.

Assim, a ocorrência de que alongamentos, pausas e repetições desta natureza denotam o processamento cognitivo da criança. Em nossa avaliação, estas são marcas de uma reflexão latente que, logo em seguida, ganha materialidade linguística. Acreditamos que esse tempo de processamento marcado assinala a ocorrência da atividade epilinguística.

### 1.4.1.3. Apoio à imagem

(IV)

1. *P. ah: só tem uma pessoa?*
2. *C. não tem duas pessoas aqui ó ((a criança aponta a outra personagem no livro))*  
(Gigi, 5;1, *O susto*)

(V)

1. *P. é? e só molho o pla/ o a planta e o mato?*
2. ***C. molho aqui (aponta para o chão, na ilustração) aqui ela viro a mangueira pra cá e lavo aqui tudo***

*(Gigi, 5;1, O susto)*

(VI)

1. *P. mas é são as plantas que ela está molhando?*
2. ***C. não o mato (bate com o dedo na ilustração) aqui***
3. *(Gigi, 5;0, O susto)*
4. *P. é aí ele/ quem tomou o carrinho?*
5. ***C. é o... ((aponta para o personagem))***

*(Levi, 5;0, A briga)*

Entendemos por apoio à imagem o uso dêitico que a criança faz do livro de histórias para prosseguir com sua narrativa.

É possível observar nos fragmentos (IV), (V) e (VI) que as crianças utilizam o livro para ratificar aquilo que dizem. Isto é, além de contar aquilo que observa, a criança confirma a sua fala por meio da indicação das imagens no livro. Nestas situações, entendemos que o livro funciona como o saber (S2) que é reproduzido pela criança. Ela dá mostras de estar no laço do Discurso Universitário quando compreende sua tarefa e reconhece o papel do livro na interação, ou seja, no livro está a história que deve ser recontada.

Em (5) do fragmento (VI), a criança utiliza a indicação da imagem como um recurso para processar seu enunciado. Enquanto a criança pensa no que irá dizer, selecionando mentalmente a palavra que irá representar a imagem, ela já indica, na ilustração, o elemento que orienta sua reflexão e seleção lexical. Acreditamos que aqui já há evidências da atividade epilinguística realizada pela criança.

#### **1.4.1.4. Incompreensões**

(VII)

1. *P. esse aqui ó o que que você ta vendo ali?*
2. ***C. eu tô vendo que ela tá (incompreensível)***
3. *P. mas é/ são as plantas que ela está molhando?*

*(Gigi, 5;1, O susto)*

(VIII)

1. P. dá pra ver isso?
2. C. dá... daqui tá molhando o cabelinho dele ele (*incompreensível*) pra cá
3. P. hum:
4. C. (*incompreensível*) no mato
5. P.uhn: vamos para o próximo  
(Gigi, 5;1, O susto)

(IX)

1. P. (...) e aqui? (Ilustração 3)
2. C. eles cresceram um um tá (*incompreensível*) o outro
3. P. mas o que acontece depois?
4. C. a mãe/ a mãe eles jogam... jogam na mãe deles  
(Tata, 5;4, As almofadas)

A marcação de incompreensão significa que a criança disse algo que o adulto não compreendeu no momento da interação. Ou seja, não se trata de um ruído decorrente da situação de coleta, mas de uma fala truncada, da qual o adulto não consegue depreender sentido. Nos dados, o sinal gráfico de incompreensão é: ( ) ou (*incompreensível*).

Nos exemplos acima, é possível compreender os eventos de incompreensão como algo falado pela criança que preenche seu texto. Na coleta e mesmo na transcrição dos dados, quando ouvimos estas passagens, é como se a criança estivesse emitindo um som, algo com a proposta de caber naquele lugar do enunciado.

É interessante observar, nas situações acima expostas, as diferentes reações do adulto. No fragmento (VII), o adulto se preocupa em inferir o sentido do enunciado infantil: pesquisadora reformula sua pergunta na expectativa de oferecer à criança pistas, a fim de que ela especifique melhor o que quer dizer.

No fragmento (VIII), a pesquisadora prossegue a interação, mesmo não compreendendo plenamente o enunciado de Gigi. Possivelmente, o que a criança lhe dissera já tenha satisfeito a sua expectativa de leitura para aquela ilustração.

No fragmento (IX), a resposta da criança, em (2), não atende às expectativas da pesquisadora para a leitura da ilustração. Em (3), a pesquisadora refaz a pergunta, mostrando à criança a mesma ilustração. Em (4), Tata produz um enunciado aceito pelo adulto e a interação prossegue.

Por estes fragmentos, percebemos que sentido e discurso (no caso, o Discurso Universitário) estão alinhados e, para que a interação prossiga, é necessário que o texto infantil apresente adesão ao sentido que vem do campo do Outro.

#### 1.4.1.5. Dramatização

(X)

1. **C. a mamãe fica tÃO bra/**
2. P. [ o que acontece aqui com ela
3. **C. fica tão bra:va a mamãe (modula a voz)**  
(Gigi, 5;1, As almofadas)

(XI)

1. P. olha bem o quadrinho... e esse menininho aqui o que tá acontecendo com ele?
2. **C. ela tá abrindo a boca a a a**
3. P. {por que... ele tá fazendo essa cara?
4. C. não sei  
(Gigi, 5;1, O susto)

(XII)

1. P. e por que será que ele está com cara de malvado?... não dá pra saber? olha aqui... e aqui
2. C. vamos olhar pro próximo... **pam pa ram pa pam (cantarolando)**
3. P. o que acontece no último quadrinho?  
(Gigi, 5;1, O susto)

(XIII)

1. P. é... olha só eles não iam jogar os travesseiros? as almofadas? e ó o que aconteceu aqui? vamos ver
2. **C. pishh (a criança faz o som e um gesto com as mãos de golpe)**
3. P. significa o quê?
4. C. que: ela:...
5. P. que eles jogaram nela... (...)  
(Gigi, 5;1, As almofadas)

Neste item, incluímos momentos em que a criança faz usos diversos da língua para imprimir sentido a seus enunciados. Estas são situações em que a criança explora o significante linguístico, principalmente seu extrato fônico, para produzir sentido. Esses eventos são predominantes na interação realizada com Gigi (5;0).

No fragmento (X), a criança faz uso da modulação da voz para, em (1), reforçar o temperamento da mãe – estar brava – pela ênfase tônica dada ao advérbio de intensidade *tão*.

Ainda neste fragmento, em (3), a modulação de voz de Gigi, de aspecto trêmulo, dá ao seu interlocutor a sensação de medo que as crianças da história sentem ao ver a mamãe brava.

No fragmento (XI), Gigi encena a abertura da boca que a criança faz, emitindo o som /a/.

Em (XII), o cantarolar, antes da observação da próxima ilustração serve para marcar o trânsito entre uma ilustração e outra. O som suscita uma espécie de expectativa pelo que acontecerá na próxima ilustração.

No fragmento (XIII), a criança faz uso da onomatopéia para expressar o som do golpe da almofada. Como o adulto tem como parâmetro a verbalização dos enunciados, em (3), ele insiste para que a criança oralize o significado daquele som. Em (4), a criança procura pensar em como formalizar esta resposta (veja que neste enunciado há marcações de alongamento e pausa) e, em (5), o adulto apresenta a resposta que esperava.

Por estes fragmentos, é possível depreender que a relação da criança com a linguagem é bem mais ampla do que o tipo de laço discursivo que o adulto quer formalizar. Acreditamos que estas situações são exemplos do real – objeto *a* – que a pesquisadora busca constantemente cercar no Discurso Universitário. Ele existe no lugar do outro e irrompe o campo do sentido. Entendemos que seja por isso que Lacan afirma que educar, no sentido de restringir o real, seja uma tarefa impossível.

#### 1.4.1.6. Resposta afirmativa ou negativa não-verbal

(XIV)

1. *P. agora a Nana... tudo bom Nana?*
2. **C. ((acena positivamente com a cabeça))**
3. *P. vamos ver o que nós já tínhamos contado ((ruído externo)) essa você contou pra mim lembra? das almofadas?*
4. **C. ((acena positivamente com a cabeça))**  
(Nana, 5;10, O susto)

(XV)

1. *P. ah é? antes eles não estavam bagunçando?*
2. **C. (acena negativamente com a cabeça)**
3. *P. por que não?*
4. (Lili, 5;9, As almofadas)

(XVI)

*P. almofada parece com travesseiro?*

**C. ((acena negativamente com a cabeça))**

*(Caco, 5;10, As almofadas)*

São muitos e variados os momentos em que diferentes crianças não oralizam suas respostas e recorrem ao gestual para articular respostas como “sim” e “não”.

No fragmento (XIV), podemos afirmar que a criança ainda não se sente à vontade na situação de coleta dos dados e, por timidez, não oraliza suas respostas.

Nos fragmentos (XV) e (XVI), as crianças respondem negativamente às perguntas da pesquisadora. É importante afirmar que, para a pesquisadora, a resposta correta para estes questionamentos seria a afirmação. Então, pensamos: por que, ao contrariar a expectativa de resposta do adulto, a criança não verbaliza sua posição?

Acreditamos que isso não aconteça de maneira plenamente consciente tanto para o adulto quanto para a criança. Ou, ou seja, o adulto não acredita que esteja coagindo a tal ponto a criança de modo que, se ela pensa em responder-lhe algo que contraria sua expectativa, deva fazê-lo de maneira não marcada, fazendo uso do silêncio.

Contudo essa relação é evidenciada pelos dados e entendemos que isso seja reflexo do laço estabelecido entre pesquisadora e criança pelo Discurso Universitário, no qual aquilo que foge ao determinado por S2 não tem (ou não teria, mas encontra brechas para instaurar-se) lugar na produção infantil.

#### **1.4.1.7. O silêncio no lugar da resposta**

O silêncio, na fala das crianças, tem frequência significativa. Ele ocorre em diferentes situações e, por isso, pode ser interpretado de diferentes maneiras. Apresentamos duas situações para análise.

(XVII)

1. *P. aqui Levi o que você está vendo aqui? o nome dessa historinha é As almofadas tá? o que que você está vendo aqui nesse primeiro quadrinho?*
2. *C. um menino e uma menina sentada*
3. *P. é? só estes têm aí nesse quadrinho?*
4. **C. ((permanece em silêncio))**
5. *P. quem mais? quem será essa?*

6. C. **((permanece em silêncio))**

7. P. *é adulto ou criança?*

8. C. **((permanece em silêncio))**

9. P. *fala*

10. C. *adulto*

*(Levi, 5;0, As almofadas)*

No fragmento (XVII), a criança é convocada a participar da atividade por meio dos questionamentos do adulto. Em (3), o adulto pede para que a criança também assinale a presença de um terceiro personagem na ilustração observada, a mãe. Diante do silêncio da criança em (4), o adulto não dá a Levi a resposta de maneira direta, mas dá pistas para que a criança chegue à resposta esperada por meio de indícios metonímicos: em (5), há a marca do feminino e, em (7), a diferenciação etária. Mais especificamente em (7), o adulto faz uma pergunta que carrega a resposta que deveria ser dada por Levi pela escolha de um dos termos: *adulto* ou *criança*. Acreditamos que seja por isso que a pesquisadora insiste para que a criança oralize sua resposta em (9).

Neste fragmento, o adulto interpreta o silêncio da criança como sua provável incompreensão diante da tarefa de responder a questão proposta em (3) e, por isso, lhe fornece pistas para resposta. Neste caso, a consequência do silêncio foi um desdobramento do papel da pesquisadora no gerenciamento da atividade, de modo a oferecer à criança bases para que ela oralizasse seu enunciado a partir do que era observado nas ilustrações (S2).

Agora, passaremos à discussão do fragmento (XVIII).

(XVIII)

1.P. *e o que a mãe tá fazendo?*

2.C. *brigando com eles*

3.P. *por que será hein?*

4.C. **((permanece em silêncio))**

5.P. *vamos ver esse aqui... o que que está acontecendo? (Ilustração 3)*

6.C. *ela tá feliz*

7.P. *o que que aconteceu?*

8.C. *ela tá feliz*

9.P. *é o mesmo carrinho que eles estavam brigando?*

10. C. *esse daqui esse daqui ((a criança aponta para os dois carrinhos nas ilustrações))*

11. P. *então o que que a mamãe fez?*

12. C. **((permanece em silêncio))**

13. P. *que que a mamãe fez?*

14. C. *deu um carrinho pra ela*

15. P. *por que será que a mamãe fez isso?*

16. C. **((permanece em silêncio))**

17. P. *aqui o que tá acontecendo? (Ilustração 4)*  
18. C. *eles tão brigando*  
19. P. *por que será?*  
20. C. *por causa do carrinho*  
(Nino, 5;0, *A briga*)

No fragmento (XVIII), identificamos três momentos de silêncio da criança. Diferentemente da situação anterior, o adulto acredita que a criança pode responder ao que lhe é perguntado. Neste caso, silêncio não é compreendido apenas como uma incompreensão, mas um tempo que a criança precisa para realizar o que anteriormente denominamos como processamento cognitivo.

Percebemos que o adulto não interrompe a dinâmica da atividade diante do silêncio de Nino. Em (4), o adulto faz à criança um questionamento da ordem da lógica dos eventos, introduzido pelo pronome interrogativo *por que*. Em (4), Levi permanece em silêncio. Em (5), o adulto não retoma seu questionamento anterior, mas prossegue com a leitura das histórias. Isso ocorre de maneira semelhante na relação dos enunciados (15), (16) e (17).

Essa relação é diferente na sequência dos enunciados (11), (12), (13) e (14). Neles, percebemos que o adulto não prescinde a resposta da pergunta feita em (11) – *o que que a mamãe fez?* -, a qual é retomada em (13) e respondida pela criança em (14). A nosso ver, isso acontece em razão da necessidade da criança identificar minimamente os fatos das ilustrações para prosseguir com a narrativa da história.

No caso dos encadeamentos lógicos, eles poderiam ser apreendidos ao longo da leitura da história ou mesmo ao seu final, no momento em que a criança tivesse noção da narrativa completa. A compreensão da articulação lógica da narrativa poderia ser verificada posteriormente pela pesquisadora na etapa de reconto da história.

A análise dos fragmentos (XVII) e (XVIII) nos mostra que o silêncio no enunciado infantil deve ser analisado enquanto uma ocorrência particular que precisa ser contextualizada para ser interpretada de maneira pertinente.

#### **1.4.1.8. Digressões**

Segundo Koch (2005), as digressões são fenômenos característicos do texto conversacional que podem auxiliar na sua coerência ou torná-lo incoerente. Elas são

ocasionadas por descontinuidades do tópicio discursivo. As digressões podem: a) ser motivadas pelo enunciado; b) visar ao esclarecimento do enunciado ao interlocutor ou; c) ser ocasionadas pela interação.

Nas interações com as crianças, são mais comuns digressões motivadas pelo enunciado e ocasionadas pela interação. Veremos, nos fragmentos a seguir, exemplos de digressões baseadas no enunciado de tipo associativo (KOCH, 2005), ou seja, os elementos dos enunciados evocam relações paradigmáticas de diferentes espécies.

(XIX)

1. **C. *tú tão difícil contá história***

2. *P. é? por quê?*

3. **C. *até eu conta história***

4. *P. ahn...*

(Levi, 5;0, *O susto*)

(XX)

1. *P. vamos prá mais uma só?*

2. **C. *eu gosto de contar um monte de história***

3. *P. ah é? mas essa você vai gostar... olha... senta aqui direitinho (( a pesquisadora ajeita a criança na cadeira)) (...)*

(Levi, 5;0, *A briga*)

Nestes fragmentos, vemos que Levi demonstra, primeiramente, sua insegurança - em (1) do fragmento (XIX) - e, em seguida, sua adesão - em (3) do fragmento (XI) e em (2) do fragmento (XX) - à realização da tarefa proposta pela pesquisadora de contar histórias.

(XXI)

*P. de malvado... por que será que ele está com cara de malvado?*

**C. *me pai tem um microfone desse mas não é assim***

*P. e por que será que ele está com cara de malvado?... não dá pra saber? olha aqui... e aqui*

(Gigi, 5;1, *O susto*)

(XXII)

*P. é... o que/ olha a carinha dele como é que tá? a carinha do que? que que significa isso na palavra?*

**C. *ó é que eu tenho uma Cinderela que tá com a a mão assim((imita a posição da mão da mãe))***

*P. e o que que acontece aqui nesse quadrinho?*

(Gigi, 5;1, *As almofadas*)

No fragmento (XXI), a criança realiza a associação de um elemento presente na situação de coleta de dados, o gravador, a um elemento proveniente de um contexto externo à

atividade, um microfone de seu pai. Esta associação ocorreu de maneira metonímica, pois ambos são aparelhos eletrônicos para captação do som.

No fragmento (XXII), Gigi realiza outra associação de cunho metonímico. Agora, ela associa a posição da mão da personagem (ilustração 3) à posição da mão de uma de suas bonecas.

A constatação de digressões que associam a situação de narrar histórias ao cotidiano da criança são frequentes em pesquisas que empregam este objeto de estudo. Perroni (1992) classifica esses eventos como “apoio ao presente”, isto é, o fato de a criança inserir em sua narrativa experiências pessoais vividas. Segundo a autora, isso denota consciência que a criança pequena tem de organizar suas lembranças.

(XXIII)

1. *P. pode começar Gigi: o que você tá vendo neste quadrinho?*

2. *C. {ó lá ó*

3. *P. olha aqui pro livrinho*

4. *C. uhn*

*(Gigi, 5;1, O susto)*

(XXIV)

1. *P. e o que que acontece aqui nesse quadrinho?*

2. *C. ó, psiu (ela faz gesto de pedir silêncio para os colegas que estão na classe) mamãe chegou colocou eles sintá/sentados sem assistir televisão*

*(Gigi, 5;1, As almofadas)*

Nos fragmentos (XXIII) e (XXIV), temos exemplos de interferências do ambiente de coleta.

No primeiro caso, uma distração externa (outras crianças conversando e desenhando) causa a dispersão de Gigi da atividade proposta pelo adulto. Isso demonstra sua falta de engajamento ao que o adulto lhe propôs naquele momento. No segundo caso, a digressão da criança em solicitar silêncio de seus colegas para que ela realize a leitura das histórias assinala seu engajamento à atividade proposta pelo adulto.

De uma maneira geral, acreditamos que estas diversas formas de digressão podem sinalizar a adesão ou o distanciamento da criança à atividade de reconto proposta pela pesquisadora e, logo, a fragilidade de seu vínculo ao Discurso Universitário.

O levantamento e a discussão dos atributos dos enunciados infantis nos forneceram alguns indícios, os quais sinalizam:

- a) a compreensão que a criança tem do papel do adulto como aquele que detém a chave de respostas da atividade;
- b) as marcas do processamento cognitivo infantil diante da tarefa de retextualizar uma história ilustrada. Esse processamento cognitivo pode ser marcado (pausas, alongamentos e repetições) ou não marcado (o silêncio) e é interpretado como expressão da atividade epilinguística;
- c) a importância que a história ilustrada do livro possui como parâmetro de saber a ser reproduzido pela criança (S2);
- d) o esforço da criança em apresentar enunciados plenos, procurando preencher suas lacunas, mesmo por meio de falas que o adulto não entende, sons e/ou gestos;
- e) o silêncio da criança como um elemento que dispara a realização de diferentes estratégias de condução por parte da pesquisadora, a fim de que a verbalização da história aconteça;
- f) as digressões como evidências de uma maior ou menor adesão da criança à atividade proposta pela pesquisadora e, conseqüentemente, da fragilidade do laço estabelecido pelo Discurso Universitário nestas interações.

Na próxima seção, trataremos das características pertinentes aos enunciados da pesquisadora.

#### **1.4.2. Os enunciados da pesquisadora**

Nos enunciados da pesquisadora, é possível evidenciar as seguintes características: a) predominância de perguntas e pontuações; b) sobreposição à voz da criança; c) apoio à ilustração para condução da narrativa infantil; d) ênfase sobre o termo interrogado; e) acompanhamento fático da narrativa infantil; f) reformulações do próprio enunciado.

A seguir, retomaremos estas características, exemplificando-as com trechos dos dados coletados.

##### **1.4.2.1. Predominância de perguntas e pontuações**

(XXVII)

*1.P. Lili o nome dessa historinha aqui é As almofadas que que você tá vendo nesses quadrinhos?*

2. C. *to vendo qua/*
3. P. ***pode falar alto tá o que que você tá vendo nesse quadrinho?***
4. C. *to vendo desarrumado*
5. P. ***desarrumado... o que que tá desarrumado?***
6. C. *o travesseiro e a cama*
7. P. ***é que/quem mais você tá vendo aqui?***
8. C. *to vendo o menino*
9. P. ***quem mais?***
10. C. *e a mãe*
11. P. ***o que os menininhos estão fazendo?***
12. C. *tão fazeno bagunça no quarto*  
(Lili, 5;9, *As almofadas*)

Neste fragmento, é possível observar que todos os turnos da pesquisadora possuem um questionamento. No momento de leitura das histórias, esse procedimento é predominante. Entendemos que as perguntas do adulto têm o objetivo de conduzir a leitura da criança para elementos que ele considera como relevantes na narração das histórias selecionadas.

Estes dados demonstram que, em relação aos processos dos constitutivos do diálogo (LEMOS, 2001; 2002), a posição ocupada pela criança é a de complementaridade. Ou seja, seus enunciados são complementos do enunciado do adulto por serem constituídos em uma relação de perguntas e respostas. A posição de complementaridade assumida pela criança é bastante frequente nos dados em análise, principalmente na etapa de leitura das histórias.

Ainda a respeito das posições ocupadas pelas crianças nas interações dialógicas, é possível afirmar que a posição de specularidade não é frequente nos enunciados infantis analisados. A nosso ver, isso é decorrente da postura do adulto de fazer questionamentos que direcionam o olhar da criança para a localização das informações no livro de histórias. Assim, o que a criança deve projetar em seus enunciados deve ser observado nas ilustrações. São poucos os casos em que a criança encontra no enunciado do adulto a formulação de seu dizer.

O que podemos observar são algumas projeções parciais do enunciado do adulto na fala infantil. No fragmento acima, vemos que as perguntas (1), (3) e (7) da pesquisadora trazem, em sua formulação, o sintagma verbal *o que você (es)tá vendo?* As respostas sequenciais de Lili, ou seja, os enunciados (2), (4) e (8) trazem, em seu início, a expressão *(es)to(u) vendo*.

Pelo conjunto dos dados, podemos afirmar que a posição de reciprocidade ocupada pela criança é bastante evidenciada. A reciprocidade ocorreu nos momentos em que a criança

demonstrou ter familiaridade em relação ao que foi solicitado. Isso aconteceu, geralmente, na leitura da segunda ou da terceira história ou no momento de reconto da história lida.

#### 1.4.2.2. Sobreposição à voz da criança

(XXVIII)

1. C. *tão jogando*
  2. P. *{jogando o quê?*
  3. C. *tavissero*
  4. P. *isso*
- (Gigi, 5;1, *As almofadas*)

(XXIX)

1. P. *Lili o nome dessa historinha aqui é As almofadas... que que você tá vendo nesses quadrinhos?*
  2. C. *to vendo qua/*
  3. P. *{pode falar alto tá o que que você tá vendo nesse quadrinho*
- (Lili, 5;9, *as almofadas*)

A sobreposição à voz da criança não é um evento frequente no *corpus*. Por ter interesse principal na fala infantil como dado para pesquisa, acreditamos que a pesquisadora procurava evitar tal procedimento. Contudo, é possível encontrar poucas situações como essas nos dados.

No fragmento (XXVIII), a pesquisadora antecipa a incompletude do enunciado infantil (complemento verbal) e, ao formular seu questionamento em (2), sobrepõe sua fala à da criança.

Em (3) do fragmento (XXIV), a pesquisadora sobrepõe-se à fala infantil com dois objetivos: a) garantir a qualidade do áudio na coleta dos dados; b) reformular sua própria pergunta, uma vez que mostrava à criança apenas uma ilustração (elas eram mostradas uma de cada vez na etapa de leitura). Adiante, vemos outros momentos em que a pesquisadora reformula seus próprios enunciados.

Entendemos que a sobreposição de vozes poderia ser um recurso profícuo para adequação da narrativa infantil às expectativas de leitura do adulto. Contudo, é importante reforçar que este não é um procedimento frequente nas intervenções da pesquisadora.

### 1.4.2.3. Apoio à ilustração para condução da narrativa infantil

(XXX)

1. **P. muito bem... conta agora tudinho de novo desde o começo... aqui**
2. *C.a mãe falou*
3. **P. aqui ó... nesse aqui... comecinho**  
(Lili, 5;9, *A briga*)

Seja de forma assertiva, como no fragmento (XXX), seja de forma interrogativa (como em XXVII, por exemplo), é constante a preocupação do adulto em pautar a produção narrativa infantil a partir do que é observado por ambos nas ilustrações da história.

Entendemos que tal procedimento reforça o lugar de S2 ocupado pela história ilustrada. Como já dissemos anteriormente, ela serve de parâmetro tanto para a narrativa da criança quanto para as intervenções do adulto.

### 1.4.2.4. Ênfase sobre o termo interrogado

(XXXI)

1. *C. tão jogano*
2. *P. jogando o quê?*
3. *C. no chão*
4. **P. mas o QUE que eles estão jogando?**  
(Lili, 5;9, *As almofadas*)

A ênfase tônica sobre o termo interrogado é rara, mas interessante, pois se trata de mais uma estratégia criada pela pesquisadora a fim de voltar à atenção da criança aos elementos da história ilustrada adulto. Em (4) do fragmento (XXXI), vemos que a ênfase recai sobre o pronome *que*, o qual retoma o complemento verbal (OD) do verbo *jogar*.

Outra estratégia empregada pelo adulto para que a criança reformule sua narrativa é a duplicação do questionamento: a pergunta, feita em (2), é reformulada e rerepresentada em (4), pois a pesquisadora acredita que a criança ainda tenha conseguido respondê-la em (3).

#### 1.4.2.5. Acompanhamento fático da narrativa infantil

(XXXII)

1. **P. uhn:**

2. *C. e aí ela fez a mangueira pra trás pro menino molho ela*

3. *P. aqui*

4. *C. e aí... e aí ela viro pro menino e molho o menino e ela joga a manguera no chão né?*

5. **P. uhn**

*(Lili, 5;9, O susto)*

(XXXIII)

1. *C. estão sentados*

2. **P. uhn:**

3. *C. a mãe manda eles sentá*

4. **P.** *[uhum*

5. *C. e eles faz bagunça*

6. **P. uh-hum**

7. *C. e fica... fica bagunçano de novo*

8. **P. uh-hum**

*(Caco, 5;10, As almofadas)*

Como foi dito no item (a) desta seção, é possível localizar no *corpus* várias situações em que a criança ocupa a posição de reciprocidade em relação ao adulto, ou seja, a criança assume a promoção dos turnos e cabe ao adulto complementá-la ou apenas a acompanhá-la. Essas situações, geralmente, ocorrem a partir do momento em que a criança já conhece a dinâmica proposta pela pesquisadora. Assim, ela é mais frequente na proposição da leitura da segunda ou da terceira história ilustrada e durante o relato da história lida.

Nos fragmentos acima, vemos exemplos da criança na posição de reciprocidade. Nestes casos, o papel do adulto é reduzido à indicação das ilustrações que devem ser contadas - em (3) do fragmento (XXXII) - e ao acompanhamento fático da interação dialógica.

#### 1.4.2.7. Reformulações do próprio enunciado

As reformulações são frequentes nos enunciados da pesquisadora. Acreditamos que elas surjam como uma estratégia de controle. Esse controle incide em relação à situação de coleta, a respeito da fala infantil e sobre o próprio dizer do adulto. Para refletirmos a respeito

dos efeitos da reformulação realizada pela pesquisadora em seus próprios enunciados, propomos a análise de dois fragmentos.

(XXXIV)

**1.P. o que você tá vendo aqui? (Ilustração 1)**

2. *um monte de coisas*

**3.P. então pode começar: o que é?**

4. *é que ele estava ela tava secano e colocano água nas flores*

**5.P. um: e de/ e aqui o que acontece?**

6. *o que acontece é: que:: ela molho ali to: das plantas*

**7.P. péra só um pouquinho (ajeita a posição do gravador)... vai... o que você está vendo no primeiro quadrinho Gigi? conta pra mim aqui tudo o que você tá vendo**

8. *ã... é pegano a mangueira e lavano*

9. *P. lavando?*

10. *as plantas*

(Gigi, 5;1, O susto)

Em (1) do fragmento (XXXIV), observamos que a pesquisadora pergunta à criança o que ela vê na ilustração. Apesar de ser uma pergunta subjetiva – *o que você vê?* – o adulto espera da criança uma resposta que esteja próxima de sua expectativa de leitura. Em (2), a resposta ampla da criança – *um monte de coisas* –, faz com que o adulto recoloque a pergunta em (3), pois espera que a criança faça uma descrição mais detalhada da ilustração observada, a qual sirva de ponto de partida para uma narração.

Entendemos que essa primeira reformulação atuou como uma estratégia para o controle da polissemia no enunciado infantil. Ou seja, o que se espera da criança é *uma resposta*, preferencialmente, uma resposta que esteja próxima da expectativa de leitura da pesquisadora para aquela ilustração, e não *um monte de coisas*, isto é, uma resposta que comporte múltiplos sentidos.

Em (5), o adulto não apresenta uma nova ilustração à criança e pede para que Gigi relate novamente o que acontece naquela imagem. No conjunto dos dados, vemos que quando o adulto refaz a sua pergunta, a criança reformula a sua resposta. Provavelmente, isso aconteça por razão da pergunta refeita suscitar a ideia de que algo não foi aceito pelo adulto no enunciado infantil. Esta constatação procede no caso de Gigi, que reformula seu enunciado em (6):

4. *C. é que ele estava ela tava secano e colocano água nas flores*

6. *C. o que acontece é: que:: ela molho ali to: das plantas*

Em nossa avaliação, o enunciado (6) de Gigi sofre alterações significativas quando reformulado, repercutindo principalmente em uma projeção parcial da fala do adulto - *o que acontece é: que* - e na alteração de suas escolhas lexicais: de *colocano água* para *molho*; de *flores* para *plantas*. Em (6), também há a inclusão de termos acessórios como o advérbio *ali* e o pronome *todas*. Diante disso, é possível afirmar que a intervenção do adulto fez com que a criança trabalhasse no âmbito das escolhas dos recursos linguísticos, principalmente no que se refere ao ajustamento de sentido de seu enunciado. Isto é, a criança realizou um trabalho epilinguístico.

Em (7), o inesperado: um aparente problema na coleta do áudio faz com que a pesquisadora recoloca novamente o questionamento para Gigi a respeito da mesma ilustração. Em (8), a criança refaz suas escolhas lexicais e, no lugar de *molhano*, opta por *lavano* (as plantas). A nova seleção causa o estranhamento da pesquisadora em (9). Entretanto, em nossa avaliação, foi a proposição do mesmo questionamento pela terceira vez que confundiu a criança, induzindo-a ao erro.

Pela análise do fragmento (XXXIV), percebemos que os questionamentos do adulto a respeito da fala infantil podem ser positivos, na medida em que estimulam o trabalho epilinguístico. Contudo, eles devem ser bem administrados durante a interação, pois podem levar a criança a uma produção textual incoerente.

Vejamos o segundo fragmento:

(XXXV)

1.P. (...) *que que você está vendo no primeiro quadrinho?*

2.C. *eles molhando a roupa*

3.P. ***tá molhando quem? o que que é isso?***

4.C. *as flores*

5.P. ***as flores... só tem ele molhando as flores?***

6.C. *((a criança acena positivamente com a cabeça))*

7.P. ***não tem mais ninguém esse aqui quem é?***

8.C. *um menino*

9.P. ***tem quantos meninos nesse quadrinho?***

10. C. *((a criança mostra com os dedos a quantidade de dez))*

11. P. *tudo isso de menino (surpresa)? dez? (...)*

*(Nino, 5;0, O susto)*

Se retomarmos a cena e a expectativa da pesquisadora para a leitura da primeira ilustração da história *O susto*, veremos que a criança deve narrar algo próximo a “há dois

personagens na cena, um que molha as flores e outro, que chega pela direita, para dar o susto”. Em (3) do fragmento (XXXV), a pesquisadora faz um questionamento a respeito do termo que foge a sua expectativa de leitura: *roupa*

C. *eles molhando a roupa*

P. *tá molhando quem? o que que é isso?*

Ao repetir parte do enunciado da criança, a pesquisadora ratifica o que considera como adequado, no caso *molhando*. Na sequência, o pronome interrogativo *quem?* aparece no enunciado da pesquisadora no lugar do complemento verbal de molhar (OD). Essa é uma construção metafórica, que faz com que a criança pense no termo adequado que deve comparecer em sua resposta, evidenciando-se que o termo que será substituído é o complemento *a roupa*.

Contudo, a pesquisadora reformula seu questionamento, complementando-o: de acordo com sua expectativa de leitura, na referida ilustração, a criança não molha alguém e sim, alguma coisa: *as flores*. Pela segunda interrogação, a pesquisadora mostra, na cena, o elemento que deseja que a criança identifique. Ou seja, uma estratégia que o adulto havia criado de condução da narrativa infantil pela via metafórica foi considerada como mal elaborada pela própria pesquisadora e, após sua reformulação, tornou-se uma estratégia de condução de caráter metonímico.

Entendemos que, neste caso, a reformulação do enunciado ocasionou uma perda na qualidade da intervenção da pesquisadora, que passou a solicitar da criança a nomeação de um objeto no lugar de sua dedução, por meio da relação entre os demais elementos da narrativa.

Em (5), adulto reformula novamente o enunciado infantil, colocando a resposta da criança na forma esperada: *molhando as flores*. Essa reorganização é realizada no formato de um novo questionamento a Nino: *só tem ele...*, ou seja, só há um personagem na cena? Entendemos que a resposta esperada pela pesquisadora seria “não, há o outro personagem que entra na cena pela direita, para dar o susto”.

Contudo, o enunciado em sua completude – *só tem ele molhando as flores?* – abre a possibilidade para uma outra resposta “sim, só esse personagem molha as flores.” Em nossa avaliação, é essa a resposta que Nino escolhe quando acena positivamente com a cabeça em (6).

Diante da polissemia de seu enunciado, em (7), a pesquisadora procura reformulá-lo novamente. Entendemos que ela volta a propor uma condução da narrativa infantil pautada em uma relação metonímica, quando pergunta *esse aqui quem é?* Quer dizer, ela, mais uma vez, solicita que a criança faça, de maneira direta, a identificação do segundo personagem da cena. Em nossa avaliação, isso explicita cada vez mais o controle que o adulto quer ter sobre a sua fala, objetivando-a de maneira monossêmica.

Em (8), a criança indica o segundo personagem: um menino. Aliás, ele já tinha deixado claro que sabia que havia mais de um personagem nesta história desde sua fala em (2), quando anuncia: *eles molhando a roupa*. Entretanto, essa informação passou despercebida pela pesquisadora que, após três questionamentos que visavam a identificar os personagens da cena, ainda pergunta para Nino em (9) *tem quantos meninos nesse quadrinho?* Para surpresa da pesquisadora, em (10), a criança indica com os dedos da mão a quantidade de dez.

Novamente, vemos que a insistência do adulto em fazer o mesmo questionamento mais de uma vez induz a criança ao equívoco. Nesse caso, não consideramos a resposta de Nino como um erro propriamente dito, mas como uma saída criativa que busca fazer com que o adulto mude sua estratégia de condução da atividade.

Por este segundo fragmento, entendemos que o disparador das reformulações da pesquisadora em relação a seu próprio enunciado é a característica polissêmica da língua. As constantes reformulações funcionam como dobras interdiscursivas que dão a ela a ilusão de unidade em seu dizer. Como vimos em Agustini (1999), apesar de tentar muitas vezes, as reformulações da pesquisadora não conseguem apagar o equívoco da língua ou mesmo a polissemia de seu enunciado. Em verdade, o que ela realiza é um trabalho constante de ajuste de sentidos.

Essas constantes reformulações revelam pesquisadora como um Sujeito do Desejo Inconsciente. Seu enunciado, aparentemente calcado no sentido que vem do campo do Outro – sua matriz de assujeitamento – é atravessado pela enunciação. Pautados nas considerações de Lacan acerca da relação entre enunciado e enunciação e fazendo uso das palavras de Agustini, compreendemos que o inconsciente que emerge na enunciação são os “dizeres-sentidos-outros”, que atravessam o dizer do sujeito e promovem a fuga do sentido para lugares contrários de significação.

Entendemos que, para lidar com esta constante “fuga do sentido”, a pesquisadora emprega as reformulações como recursos para o ajuste do seu dizer. Desta forma, a

pesquisadora, assim como as crianças, também faz constante uso da atividade epilinguística. Contudo, é possível marcar distinções.

Devido às características dos dados coletados, no caso das crianças, a atividade epilinguística é marcante nos momentos de processamento cognitivo. Quer dizer que as crianças realizam a seleção de seus recursos expressivos no momento em que produzem sua narrativa, isto é, na passagem das representações mentais para a materialidade linguística.

No caso da pesquisadora, a atividade epilinguística é mais evidente na intervenção que ela faz sobre a materialidade linguística, reorganizando o seu dizer ou mesmo, o dizer da criança. Para que isso aconteça, é necessário que ela seja - ainda tomando emprestado as palavras de Agustini - “ouvinte do que se fala”.

Neste sentido, compreendemos a atividade epilinguística da pesquisadora de maneira semelhante ao que Riolfi (2003) define como trabalho da escrita.

O *trabalho de escrita* busca retomar a dimensão simbólica do processo de escritura, que potencializa a tensão entre o sujeito, a língua e o sentido, para compreender as possíveis operações realizadas com a linguagem. De acordo com a Riolfi (2003), o trabalho de escrita traz à tona duas interpretações: o trabalho do sujeito em realizar operações discursivas para produzir seu texto ficcional, ocultando seu percurso de escritor; o trabalho da escrita que, uma vez registrada, faz com que o sujeito mude sua posição em relação ao seu próprio texto, possibilitando seu trabalho sobre o escrito.

Acreditamos que a atividade epilinguística realizada pela pesquisadora aproxima-se do trabalho da escrita. Na interação dialógica, o percurso do escrito fica aparente, uma vez que o texto falado tem como característica sua realização *in loco*. Agora, o trabalho da escrita só ocorre quando o sujeito está diante do texto - o que, na fala, equivale ao “ser o ouvinte do que se fala”. Diante disso, entendemos que o trabalho da escrita abriga o trabalho epilinguístico, que tem como ponto de partida a própria materialidade textual.

O levantamento e a discussão dos atributos dos enunciados da pesquisadora nos forneceram alguns indícios, os quais sinalizam:

- a) a predominância das posições de complementaridade e reciprocidade ocupada pela criança nas interações dialógicas com a pesquisadora;
- b) a tomada das histórias ilustradas como saber (S2) que orienta as intervenções da pesquisadora;

- c) a sensível redução das intervenções da pesquisadora quando a criança assume a posição de reciprocidade na produção de suas narrativas;
- d) a percepção da pesquisadora como um sujeito psicanalítico (Sujeito do Desejo Inconsciente);
- e) a diferenciação da atividade epilinguística realizada pela criança e daquela feita pela pesquisadora. A criança exerce atividade epilinguística, predominantemente, quando seleciona recursos expressivos para representação linguística do pensamento. A pesquisadora exerce esta atividade quando seleciona recursos expressivos, visando ao ajustamento do sentido do dizer, em uma perspectiva de retroação sobre o dito.

Este capítulo teve a proposta de discorrer a respeito dos procedimentos de coleta e organização dos dados. Também apresentamos algumas sistematizações que nos ajudam a depreender um panorama do *corpus* e aprofundamos a análise dos enunciados da pesquisadora e da criança, considerando indícios presentes na materialidade linguística e o referencial teórico exposto na primeira parte deste trabalho.

No próximo capítulo, desenvolveremos um segundo momento de análise dos dados, com o objetivo de compreender melhor as ações da pesquisadora para favorecer a adesão da criança pequena ao Discurso Universitário. Também propomos a retomada mais cuidadosa de alguns casos, a fim de vislumbrar como a criança dá mostras de sua singularidade em uma relação que prima por esse laço discursivo.

## 2. As fronteiras do laço discursivo na produção narrativa infantil

Este capítulo tem a proposta de compreender: a) as formas pelas quais a pesquisadora procura inserir as crianças em um laço pautado pelo Discurso Universitário; b) os momentos em que a criança elabora saídas criativas em suas narrativas, o que causa uma nodulação no laço social estabelecido entre adulto e criança próxima ao Discurso do Analista.

Como vimos no capítulo 3 da primeira parte, o DU é uma relação na qual o agente, movido pela crença de tudo saber, realiza manejos que visam à inserção do sujeito em uma determinada rede de saberes. No caso dos dados em análise, estes manejos afetam tanto a pesquisadora quanto a criança. Naquela ocasião, ainda vimos que, na vigência do DU, a utilização da rede de saberes para a invenção de uma singularidade fica dificultada, posto que exista uma tendência para a reprodução.

A nosso ver, a relação entre adulto e criança é estabelecida por um laço social que objetiva à inserção do outro no registro simbólico por meio da reprodução do saber, ou seja, Discurso Universitário. Essa aproximação nos permite afirmar que as discussões realizadas, neste capítulo, podem servir para a reflexão da prática pedagógica de professores de língua materna, principalmente, no que se refere à importância de seu papel para a entrada da criança no simbólico e, conseqüentemente, no laço social.

No terceiro capítulo da primeira parte da tese, também tratamos do Discurso do Analista (DA). Neste laço social, o objeto *a* está no lugar do agente. Ele representa o resto, a perda, referente à operação de alienação, que possibilitou a entrada da criança na linguagem. O objeto *a* está na intersecção entre o ser e o sentido, assinalando a privação do ser em relação a sua completude.

O sujeito (\$), que ocupa o lugar de outro no DA, manifesta-se pela sua falta, a hiância que causa o desejo. Recalcados estão: o saber (S2) no lugar de verdade, que representa a estrutura edípica; o significante mestre (S1), no lugar de produção, interpretado como o significante do gozo que intervém no campo do saber, causando o comparecimento do sujeito por sua repetição.

Entendemos que é no laço do Discurso do Analista que a criança pode imprimir uma marca criativa em suas produções textuais, tendo em vista o modo pelo qual ela se serve do

legado cultural em sua produção e pela maneira como lida com as diferentes instâncias enunciativas presentes em seu texto (cf. Capítulo 2).

Este capítulo é organizado em duas partes. A primeira observa as características da produção narrativa infantil, quando posta em um laço social que prima pela reprodução de saberes, e identifica os manejos realizados pela pesquisadora com o objetivo de vincular as crianças à tarefa proposta, ou seja, o reconto de histórias ilustradas. Entendemos que, no estabelecimento deste vínculo, está em jogo a entrada da criança no laço estabelecido pelo DU.

A segunda parte tem a proposta de identificar as maneiras pelas quais a criança faz uso da linguagem, mais especificamente dos recursos expressivos da língua, a fim de dar mostras de sua singularidade por meio de sua produção narrativa.

## **2.1. Manejos para entrada no laço do Discurso Universitário**

Esta seção tem a proposta de depreender os manejos empregados pela pesquisadora para fazer com que a criança participasse da tarefa proposta na coleta de dados, o reconto de uma história ilustrada.

No capítulo anterior, vimos que duas situações destacavam-se quando observados o tempo da interação e a quantidade de turnos: a interação realizada com Gigi (5;1), a partir da apresentação da história *O susto* (77 turnos em 6'44") e com Nino (5;0), utilizando a história *As almofadas* (103 turnos em 6'16"). Comparando estas interações com as demais, vemos que a quantidade de turnos e a duração da interação estão diretamente relacionadas à ação da pesquisadora de conduzir a criança para a realização da tarefa, tutelando-a.

As intervenções feitas da pesquisadora sobre a fala infantil procuravam engajar a criança na tarefa solicitada, protegendo-a de distrações. Suas perguntas e pontuações também buscavam conduzir as crianças para a realização da tarefa de leitura e reconto de histórias ilustradas. Como discutimos anteriormente, a regulação da produção infantil ocorre em razão de a pesquisadora ser assujeitada a uma matriz que lhe dá os pressupostos a respeito de como interagir com a criança e o que esperar de sua produção narrativa. Essa matriz orienta suas ações que objetivam a adequação da narrativa infantil em conformidade a estes saberes.

A pesquisadora realizou duas intervenções com Gigi. A mais longa (6'44) foi a primeira, motivada a partir da leitura da história *O susto*. A segunda (2'56) foi motivada pela leitura da história *As almofadas* e, nela, a criança abandona a atividade pela metade, ou seja, ela não efetiva a segunda parte de reconto da história<sup>74</sup>. Nestas intervenções, além de orientar, a pesquisadora preocupou-se, frequentemente, com a garantia da realização da proposta da coleta de dados. Há a significativa ocorrência de digressões, isto é, descontinuidades do tópico discursivo (KOCH, 2005). Estas digressões são motivadas: a) pelo enunciado, que serve de disparador para outras associações feitas pela criança; b) pela interação.

Diferentemente das intervenções realizadas com Gigi, no caso de Nino, há a predominância da orientação da narrativa infantil. Isso decorre dos constantes momentos de silêncio presentes nos turnos da criança. A pesquisadora não aceitaria o silêncio da criança como resposta, tendo em vista que buscava coletar a fala da criança para análise do fenômeno da repetição. A nosso ver, o silêncio da criança diante de uma demanda do adulto pode sinalizar não apenas sua incompreensão ou reflexão diante do que foi questionado, mas também sua resistência à entrada em um laço discursivo que visa à reprodução, neste caso, uma reprodução oralizada da história infantil. Por isso, para cada silêncio de Nino, há um novo questionamento da pesquisadora que procura levá-lo a oralizar sua resposta.

A seguir, destacaremos das interações<sup>75</sup> de Gigi e Nino, momentos em que pesquisadora realizou manejos visando a assegurar a fixação dessas crianças no laço do Discurso Universitário. O recorte é retirado das etapas de proposição e leitura de histórias, momentos em que as intervenções do adulto tinham por objetivos: a) apresentar a tarefa a ser realizada pela criança; b) estimular a oralidade da criança; c) aproximar a produção narrativa infantil da história escolhida como objeto de leitura.

### **2.1.1. Gigi, a história está aqui!**

A seguir, apresentamos fragmentos retirados das intervenções realizadas com Gigi na etapa de leitura da história. A leitura da história *O susto* acontece entre os turnos (1) a (68) e a

---

<sup>74</sup> A criança justificou o abandono da tarefa por se sentir cansada.

<sup>75</sup> A numeração dos turnos não é reiniciada a cada fragmento. Optamos por manter a numeração considerando a interação na íntegra.

história *As almofadas*, entre os turnos (1) a (33) de interações dialógicas mediadas pela pesquisadora. Avaliamos que estes fragmentos ilustram os momentos em que a conduta da criança provoca a reação da pesquisadora, no sentido de elaborar manejos que favorecessem o vínculo da produção oral da criança à tarefa solicitada.

### 2.1.1.1. Ó lá ó

Nesta seção, trouxemos algumas situações em que a pesquisadora procura controlar os momentos de digressão que retiram o foco da Gigi da atividade proposta.

(I)

1. P. *pode começar Gigi: o que você tá vendo neste quadrinho? (Ilustração 1)*<sup>76</sup>

2. C. *{ó lá ó*

3. P. ***olha aqui pro livrinho***

4. C. *uhn*

5. P. *o que você tá vendo aqui?*

6. C. *um monte de coisas*

7. P. ***então pode começar... o que é?***

8. C. *é que ele estava /ela tava secano a manguera e colocano água nas flores (Gigi, 5;1,O susto)*

Em (2) do fragmento (I), a criança sinaliza sua dispersão diante da atividade em andamento. A pesquisadora chama a criança em (3), orientando-a para que volte sua atenção para a história que deve ser lida. Diante da resposta genérica da criança, em (6), a pesquisadora retoma em seu questionamento, em (7), no sentido de fazer com que a criança detalhe melhor o que observa.

(II)

48. C. *e ela tá em pé... com uma cara de triste*

49. P. *cara de triste? e o outro tá/ está com cara do quê?*

50. C. *de malvado*

51. P. *de malvado... por que será que ele está com cara de malvado?*

52. C. *meu pai tem um microfone desse mas não é assim*

---

<sup>76</sup> Não há registro, em gravação, da etapa de proposição da atividade nesta primeira interação com Gigi. No caderno de campo da pesquisadora, consta a anotação de que, neste momento, a criança pediu para que o adulto primeiro lhe contasse a história. A pesquisadora lhe explicou que a auxiliaria durante a execução da atividade e, então, Gigi concordou em participar da intervenção.

53. *P. e por que será que ele está com cara de malvado?... não dá pra saber?... olha aqui...*

54. *C. ((a criança permanece em silêncio))*

55. *P. e aqui?(Ilustração 5)*

*(Gigi, 5;1,O susto)*

Em (52) do fragmento (II), a criança faz uma digressão em seu texto provocada pela associação de um elemento da coleta de dados, o gravador, a outro equipamento de gravação presente em seu cotidiano, o microfone de seu pai. Diante desta dispersão, a pesquisadora opta por retomar a pergunta feita em (51), reforçando que a criança concentre-se em encontrar as respostas de suas perguntas na história.

Entendemos que, quando a pesquisadora diz *não dá pra saber?... olha aqui...*, ela deixa explícito que o saber (S2) que deve ser reproduzido pela criança é a história ilustrada apresentada no livro.

(III)

29. *P. é... o que/ olha a carinha dele como é que tá? a carinha do quê? que que significa isso na palavra? (ilustração 4)*

30. *C. ó é que eu tenho uma Cinderela que tá com a/ a mão assim ((imita a posição da mão da mãe))*

31. *P. e o que que acontece aqui nesse quadrinho?(Ilustração 5)*

*(Gigi, 5;1,As almofadas)*

Em (30) do fragmento (III), no lugar de responder a pergunta feita pela pesquisadora em (29), a criança realiza mais uma digressão. Desta vez, ela está apoiada na associação de um elemento dado na história (a posição da mão da mãe), com um objeto de seu cotidiano (a posição da mão da boneca).

A pesquisadora opta por desconsiderar a resposta para sua pergunta feita em (29) e prossegue a interação, procurando chamar a atenção da criança para próxima ilustração em (31). Provavelmente, a resposta de (29) não era essencial para a consecução da atividade, ou mesmo, poderia ser depreendida em outro momento, após a leitura da história, na etapa de reconto.

#### **2.1.1.2. Pam pa ram pa pam**

Nesta seção, apresentamos algumas situações em que Gigi brinca com a palavra *próximo*, utilizada com frequência pela pesquisadora para conduzir a interação durante a

leitura da história *O susto*. Entendemos que quando surgem situações como estas, nas quais o lúdico serve-se da língua, aproximamo-nos da noção lacaniana de *lalangue* (cf. Capítulo 2). Assim, a brincadeira com a palavra denota uma forma de satisfação (gozo), extravasada na dimensão do significante, na expressão fônica das palavras.

Como foi discutido no primeiro capítulo da parte teórica, o adulto, a pesquisadora ou a professora – o outro imaginário - assumem a função materna quando tem o objetivo de inserir a criança no simbólico. Nesta relação, o adulto representa o Outro ao oferecer à criança os significantes para que ela possa compor seus enunciados.

(V)

23. P. *tá... vamos olhar o próximo?*

24. C. ***próximo pra você***

25. P. *esse aqui ó... o que que você tá vendo ali?*

26. C. *eu tô vendo que ela tá ()*

(Gigi, 5;1, *O susto*)

Em (23) do fragmento (V), é a primeira vez que a pesquisadora emprega a palavra *próximo* para conduzir a interação com Gigi. Em (24), a criança repete a palavra no enunciado *próximo pra você*. Neste caso, vemos uma relação de especularidade, na acepção de Lemos (2001; 2002), pois o significante *próximo* provém do campo do Outro, a pesquisadora, que faz a mediação entre a criança e a linguagem.

Em (25), a pesquisadora não questiona a criança a respeito do enunciado (24), apenas prossegue a interação.

(VI)

41. P. (...) *vamos para o próximo?*

42. C. ***próximo***

43. P. *deixa eu cobrir aqui para você*

44. C. () ***próximo ((a criança brinca com a sonoridade da palavra, como quem chama o seguinte de uma fila))***

45. P. *aqui ((risada))*

46. C. *aqui ele tá injulianO: ele tá juliado... com essa cara feia e a outra sentada assim*

47. P. *uhn:*

(Gigi, 5;1, *O susto*)

No fragmento (VII), o uso da palavra *próximo* da noção de alíngua. Em (42), a criança repete novamente a palavra *próximo* logo depois do adulto. Em (44), ela brinca com a sonoridade da palavra: essa brincadeira faz com que a pesquisadora evoque o uso da palavra

em outra situação (o *próximo* de uma fila, por exemplo) o que é revelado no registro de transcrição – parênteses duplos em (44) – e mesmo por sua risada em (45).

A pesquisadora percebe que a criança repete a palavra *próximo*, brinca com sua sonoridade, associando-a metaforicamente a outras situações de uso, mas não a emprega na elaboração do sentido de seus enunciados tendo em vista a leitura da história. O adulto opta por prosseguir com a interação em (45), no lugar de indagar a criança sobre os usos que faz da palavra.

(VII)

55. P. e aqui? (Ilustração 5)

56. C. **vamos olhar pro próximo... pam pa ram pa pam ((cantarolando))**

57. P. o que acontece no último quadrinho?

(...)

65. P. e o que ele tá fazendo?

66. C. **fazendo... pam pa ram pa pam ((cantarola)) tá molhando todo a calça... tá molhando tudo**

67. P. eles ainda estão com cara de bravos?

68. C. não... tão felizes

(Gigi, 5;1, O susto)

Em (55) do fragmento (VII), vemos que o adulto evita usar o termo *próximo* em seu enunciado. Talvez, a pesquisadora acredite que estas associações que a criança está fazendo com a palavra estão dispersando-a da atividade e, se ela não disser mais o termo, Gigi seguirá a interação de maneira mais semelhante ao que a pesquisadora espera como adequado.

Contudo, a criança repete o enunciado proferido pela pesquisadora em (41). Acreditamos que, como a pesquisadora se utilizou mais de uma vez da palavra *próximo* para conduzir a criança à leitura da ilustração seguinte, Gigi tenha lembrado o momento em que a palavra era proferida e, quando a pesquisadora não a pronunciou na troca das ilustrações, a criança o fez em (56).

Ao fazer isso, a conduta de Gigi é especular em relação ao enunciado e à estrutura na qual ele se organiza (momento de passagem para a leitura da ilustração seguinte). Estendemos que a criança está cada vez mais envolvida com a *lalangue*, pois, além de produzir esse enunciado no mesmo lugar que ele vinha ocorrendo, sem ter apoio em uma fala contígua do adulto, Gigi relaciona a palavra *próximo* a um cantarolar. Em nossa percepção, som lembra uma música, que antecipa o “anúncio dos próximos capítulos de uma novela”.

Esse cantarolar é retomado por Gigi durante a observação da última ilustração da história. Em nossa interpretação, isso funcionou como a criação de um momento de suspense, que antecede ao final da história.

Diante dessa exposição, nos perguntamos: como a pesquisadora lidou com o real presente no texto da criança? Ela percebe o real da criança, mas não lida com ele. A opção da pesquisadora foi prosseguir com a interação, seguindo os parâmetros propostos em seu início. Em outras palavras, o adulto percebe o real, mas não questiona sua aparição na fala infantil. A pesquisadora opta por garantir a estabilidade do vínculo com a criança no Discurso Universitário, estimulando a produção narrativa pautada na leitura da história observada.

### 2.1.1.3. Conta você

Nesta seção, apresentamos situações em que a criança pede para a pesquisadora um modelo de como realizar a tarefa solicitada.

(VIII)

1. P. *((abre o livro da página da história que será lida))*

2. C. *um dia*

3. P. *perai Gigi... então o nome dessa historinha é As almofadas vamos ver aqui: o que você está vendo nesse quadrinho Gigi?*

4. C. **primeiro é você que tem que contar**

5. P. *é: mas o que você está vendo? me ajuda pra gente contar junto*

6. C. *olha... ela... e ele tava senTAdo... quan:do ela estava pulando no sofá quando ()*

7. P. *presta atenção*

8. C. *{dei...tada no chão colocou no sofá uma coberta ou () não sei*

9. P. *tem coberta?*

10. C. *{conta também*

*(Gigi, 5;1,As almofadas)*

O fragmento (VIII) refere-se à segunda história lida por Gigi. Em (2), a criança inicia a leitura da história antes do adulto fazer a proposição da atividade. Em (3), o adulto interrompe a criança para fazer a proposição. Acreditamos que Gigi tenha interpretado esse corte como uma correção à sua atitude de ter iniciado a contação da história sem orientação prévia. Em (4), Gigi orienta: é o adulto que deve contar a história antes e, depois de receber um modelo de como ler a história, será a vez de ela narrar.

O fato de a criança querer que o adulto conte primeiro a história demonstra que ela entende que existe um modelo a ser reproduzido (S2) e acredita que ele deva vir diretamente da pesquisadora e não por intermédio da história ilustrada. Isso denota que a criança já percebe o funcionamento do Discurso Universitário.

Entendemos que a orientação de Gigi põe em dúvida as solicitações do adulto que abrem espaço para a subjetividade infantil como “quero que *você* me conte essa história” ou “o que *você* vê nesta ilustração”. O pronome *você* indicaria uma aceitação da subjetividade infantil, contudo este procedimento é fictício, uma vez que o adulto participa da interação cerceando e conduzindo a produção da criança.

A criança entende que, se o adulto não a deixa livre para narrar o que ela quer e como ela quer, ele deveria assumir o lugar de narrador da história. Neste sentido, se o que o adulto conta a história, ele irá narrar aquilo que considera como certo. E, se a criança repete o que o adulto diz, logo, estará repetindo esse “certo”. Isso minimizaria ou evitaria a necessidade de manejos da criança sobre a linguagem como interpretar a história, representá-la pela escolha de recursos linguísticos e ajustar o sentido dos seus enunciados mediante as demandas da interlocução. Em outras palavras, se a criança repetisse o que o adulto toma por adequado, ela não precisaria deter-se em um trabalho epilinguístico.

Acreditamos que, se a criança narrasse o que ela quer e como quer, possivelmente, ela escaparia do laço proposto pelo Discurso Universitário e daria margem para a entrada do real em sua produção. Vimos como isso é bem possível na seção anterior, em momentos em que a criança toma a palavra do outro como uma *lalangue*, buscando uma satisfação apoiada no real. Se lembrarmos a estrutura deste discurso, no lugar de agente está S2, o saber, a rede de significantes partilhada e, no lugar do outro está o real – o objeto *a*. Para evitar o deslocamento da criança deste laço discursivo, o adulto insiste que a produção de Gigi esteja pautada em S2. Isso se constitui como uma das formas de inserir a criança em um registro simbólico pelo Discurso Universitário, ou seja, por meio deste laço discursivo, a criança tem contato com uma rede articulada de saberes que é socialmente partilhada e faz uso dela em sua produção.

Quando a criança demonstra querer que o adulto lhe forneça um modelo correto para que ela possa apenas repeti-lo como uma produção, isso pode ser interpretado como uma aproximação ao discurso corrente. Se resgatarmos as considerações feitas no capítulo 3, o discurso como laço social faz o sujeito circular no registro simbólico de modo a inserir-se na

cultura a ponto de oferecer-lhe novos produtos. O discurso corrente não produz laço. Desta forma, quando a criança apenas repete, ela lida com uma outra forma de satisfação, a de caráter imaginário.

Se ela repete a resposta que o outro considera como correta, ela pode ter a satisfação de ter feito o que é certo para o outro, caso seja parabenizada por isso. Nesta situação, a relação entre a criança e o adulto é de cunho imaginário: na busca de uma identificação com esse outro imaginário, a criança o repete, tomando-o como modelo. Se Gigi recebesse um modelo de história para contar do adulto, a repetição deste modelo seria uma tentativa de identificação. Em nossa avaliação, isso nos remete ao segundo tempo do Complexo de Édipo ou mesmo ao esquema “L” (cf. Capítulo 1 da primeira parte da tese), no momento em que a criança procura uma identificação com o outro imaginário.

No capítulo 2 da primeira parte da tese, já tínhamos citado o caso de Gigi, que procurava imitar o jeito de sua(s) professora(s) de contar histórias, usando um “tom professoral” em sua narrativa. Isso é mais um exemplo do desejo desta criança em manter uma relação imaginária, ocupando o lugar de objeto de desejo do outro. Entendemos que, se o adulto estimula ou parabeniza essa conduta da criança, também se satisfazendo com esta situação, ele reduz a criança a uma condição reificada. A consequência disso, na fala infantil, é que, no lugar de produção, há a repetição. Esse é o discurso comum tratado no capítulo 3, que tem como produto a fala irrefletida, a simples papagaiação.

Agora, no caso da coleta de dados, é explícito que a pesquisadora quer trazer e manter a criança no laço do Discurso Universitário. Ou seja, ela não viabiliza e nem incentiva a identificação imaginária, bem como não lida com o real que provém da fala infantil, na medida em que isso poderia provocar o giro discursivo. Se retomarmos a estruturado Discurso do Analista, apresentada no capítulo 3 da primeira parte, poderemos observar que objeto *a*, o real, ocupa o lugar do agente e é este discurso que promove o deslocamento para os outros laços sociais (o Discurso da Histérica e o Discurso do Mestre).

Neste momento, cumpre pontuar que, no caso dos dados em análise, o discurso corrente e o Discurso do Analista constituem-se com fronteiras para o laço do Discurso Universitário, o qual a pesquisadora procura manter junto às crianças que participam das interações.

#### 2.1.1.4. Não sei

Nesta seção, apresentaremos situações em que Gigi resiste em participar do laço estabelecido pelo DU, no sentido em que procura uma alternativa para não produzir sua narrativa de acordo com os critérios propostos pela pesquisadora.

(IX)

15. P. ah:... só tem uma pessoa?(Ilustração 1)

16. C. não... tem duas pessoas aqui ó ((a criança aponta a outra personagem no livro))

17. P. o outro está fazendo o quê?

**18. C. uhn... () não sei o que ele está tentando fazer**

19. P. vamos olhar o próximo? e aqui... o que que está acontecendo?

(Gigi, 5;1,O susto)

Em (18) do fragmento (IX), a criança procura responder o questionamento feito pela pesquisadora em (17). Veja que, no início de seu turno, a criança faz uso de marcador fático, pausa, chega a formular algo que o adulto não compreende e, por fim, afirma que não consegue identificar a ação do personagem da ilustração. Diante disso, podemos afirmar que a criança sinalizou ter tentado inferir a resposta do que o adulto lhe perguntara. Em (19), a pesquisadora não faz uma reformulação de sua pergunta de modo a insistir ou dar mais indícios para que a criança responda o que lhe foi pedido, mas opta por prosseguir a interação, solicitando a leitura da próxima imagem.

(X)

23. P. tá... vamos olhar o próximo?(Ilustração 3)

24. C. próximo pra você

25. P. esse aqui ó... o que que você tá vendo ali?

26. C. eu tô vendo que ela tá ()

27. P. mas é/ são as plantas que ela está molhando?

28. C. não o mato ((bate com o dedo na ilustração)) aqui

29. P. só o mato?

30. C. só o mato

31. P. olha bem o quadrinho... e esse menininho aqui o que tá acontecendo com ele?

32. C. ele/a tá abrindo a boca ah ah ah

33. P. {por que... ele tá fazendo essa cara?

**34. C. não sei**

35. P. será que ela tá molhando ele?

**36. C. não sei**

(Gigi, 5;1,O susto)

Em (31) do fragmento (X), a pesquisadora pede para que Gigi conte a cena da ilustração 3. Em (24), como vimos, a criança brinca com a sonoridade da palavra *próximo*. Em (25), o adulto retoma a orientação, pedindo para que a criança relate o que observa na ilustração.

A resposta da criança em (26) tem um final incompreensível. Até o momento o adulto fez dois questionamentos, mas ainda não recebeu nenhuma resposta da criança que se aproximasse de sua expectativa de leitura para aquela ilustração. Segundo essa expectativa, o que está sendo molhado agora é o segundo personagem, o menino que deu o susto em quem regava as flores.

Em (27), o adulto formula seu questionamento, com o objetivo de fazer com que a criança observe o que mudou na cena de uma ilustração para outra. Se na primeira ilustração, a personagem estava molhando as flores, agora, na terceira ilustração, ela ainda molha as flores? Vemos que a resposta de Gigi em (28) ainda não atende à expectativa de leitura do adulto. Em (29), o adulto não contraria a resposta da criança, mas pede para que Gigi a complemente com outros elementos, possivelmente, na crença de que a criança narrasse o que esperava.

Em (30), a criança repete a resposta dada em (28), ou seja, uma resposta que a pesquisadora considerou como insuficiente. Em (31), o adulto chama a atenção da Gigi para que ela observe atentamente a referida ilustração e dá pistas para a criança: indica o personagem que sofre a ação e pede para que a criança identifique que a ação é essa, ou seja, “ser molhado por quem segurava a mangueira”.

Em (32), a criança encena o gesto do personagem que é molhado na cena. Isso ainda não é o suficiente na opinião do adulto no que se refere à narração do que acontece na ilustração. Entendemos que, para a pesquisadora, Gigi tenha identificado apenas elementos secundários da cena. Acreditamos que, em sua expectativa, a criança devesse identificar: a) a ação principal que é realizada; b) a relação entre os personagens na cena; c) a relação desta cena como que já foi lido.

Em (34), Gigi responde apenas *não sei*. Em (35), o adulto dá mais pistas para que a criança prossiga a narração. Desta vez, a pesquisadora formula a resposta esperada em seu enunciado e caberia à criança apenas reproduzi-la ou mesmo assinalar afirmativamente a sua concordância por esta leitura da cena. Gigi desconsidera ou não percebe essas pistas e novamente responde *não sei* em (36).

Entre (23) a (36), a pesquisadora procura fazer com que a criança narre o que está na ilustração, tendo em vista sua expectativa de leitura. Nenhuma das respostas ditas pela criança neste intervalo foi ratificada pela pesquisadora, que constantemente pedia para que a criança detalhasse outros elementos da cena. No final deste recorte, a criança para de produzir enunciados acerca do que observa e apenas responde *não sei*. Em nossa avaliação, o *não sei* de Gigi não quer dizer “não sei contar histórias”, mas “não sei contar a história como você espera que eu a conte”.

### 2.1.1.5. Eu conto também

Nesta seção, apresentamos mais um exemplo de como o adulto auxilia a criança, no sentido de enquadrar a sua produção em um funcionamento discursivo que considera ser o correto.

(XII)

6. C. *olha... ela... e ele tava senTAdo... quan:do ela estava pulando no sofá quando ()*

7. P. *presta atenção*

8. C. *{dei...tada no chão colocou no sofá uma coberta ou () não sei*

9. P. *tem coberta?*

10. C. *{conta também*

11. P. *ah: eu conto também? então é assim olha... a mamãe... ela falou assim () tá falando com os filhinhos... ela tá saindo do quarto tá vendo? ó o dedinho dela... e aí os dois ficaram sentadinhos aqui nas almofadas... depois que ela saiu ela não tá mais aqui...*

12. C. *((permanece em silêncio, escutando P.))*

13. P. *o que acontece? eles começam a... (Ilustração 2)*

14. C. *brincar*

15. P. *brincar: e aqui nesse outro quadrinho eles estão fazendo o quê? ó: (Ilustração 3)*

16. C. *tão jogando*

17. P. *jogando o quê?*

18. C. *tavissero*

19. P. *isso::*

*(Gigi, 5;1,As almofadas)*

No fragmento (XII), Gigi realiza a leitura da primeira ilustração da história *As almofadas*. Ao final de (6), a criança produz um trecho incompreensível em seu enunciado, o que a pesquisadora interpreta como distração da criança em (7). Sobrepondo-se à advertência do adulto, a criança prossegue a leitura, em (8), quando, em seu enunciado, surge um elemento que causa estranhamento: *a coberta*.

Não há uma coberta na cena. Acreditamos que este elemento apareceu no enunciado da criança como uma associação metonímica entre almofada e coberta. A criança percebe isso e logo após o termo *coberta*, no enunciado (8), há um fragmento incompreensível seguido de *não sei*. Em (9), a pesquisadora questiona a criança sobre a presença do elemento *coberta* na cena e, em (10), a criança pede para que a pesquisadora lhe ajude a contar a história. Cumpre lembrar que em (4) desta mesma interação, Gigi já havia pedido para que a pesquisadora lhe contasse primeiro a história.

Em (11), a pesquisadora faz a leitura da primeira ilustração para Gigi. É importante perceber que a pesquisadora faz isso sempre apoiando sua leitura nos elementos da ilustração e ela indica, na figura, aquilo que está narrando para a criança. Entendemos isso como uma estratégia da pesquisadora para que a criança compreenda que o que ela precisa dizer sobre a história está nas próprias ilustrações e não em um modelo narrativo correto, único, que a pesquisadora possa lhe oferecer.

Mesmo assim, a pesquisadora dá à Gigi alguns indícios para elaboração de sua narrativa: a identificação dos personagens (*mamãe e filhinhos*), o local da ação (*o quarto*), a possibilidade de interpretar os gestos dos personagens (*olha o dedinho dela, ela saiu*), a possibilidade de criar falas para os personagens (*ela falou assim, tá falando com os filhinhos*).

Na passagem para a segunda ilustração, a pesquisadora retoma sua estratégia de condução anterior, indagando a criança sobre o que ela observa na narrativa. Em (13), ela faz a pergunta e inicia a sua resposta. É importante observar que a resposta que a pesquisadora formula, em seu enunciado, é incompleta (*eles começam a...*), o que demanda da criança a seleção de um termo adequado que possa completar essa resposta (*brigar*). Além disso, o termo que a criança precisa escolher deve identificar a ação principal da próxima ilustração.

A resposta da criança, em (14), é ratificada pelo adulto por meio de sua repetição em (15). Ainda neste turno, ele faz mais uma pergunta a Gigi, solicitando que ela identifique a ação principal da próxima ilustração. A interação prossegue e, à medida que a criança identifica os elementos solicitados pelo adulto, ele faz uma sinalização positiva em relação à resposta da criança, de modo ela perceba que suas respostas estão indo em direção à expectativa de leitura da pesquisadora àquela história.

Neste fragmento, vemos que quando a pesquisadora auxilia a criança, ela o faz de modo a orientá-la a respeito de como lidar com os produtos da cultura, de modo que estes

compareçam em sua narrativa. Este é mais um momento no qual a pesquisadora procura inserir a criança no Discurso Universitário.

A pesquisadora não se coloca acima da tarefa, o que aconteceria se ela cedesse e fizesse a leitura no lugar da criança. No caso dos dados coletados, a pesquisadora sempre indica o que deve ser feito, ou seja, a tarefa de ler e contar a história e, constantemente, aponta qual é a história/ilustração que está sendo lida, de modo que a criança possa retirar dela os significantes que precisa para a realização da tarefa.

Na análise das interações de Gigi, pudemos observar que a pesquisadora buscava valorizar o saber (S2) na produção da criança. Neste sentido, suas intervenções: a) visavam à inserção da criança em um discurso como laço social, em detrimento do prazer gerado pela *lalangue*, fazendo da língua um brinquedo; b) procuravam, constantemente, cercear a irrupção da *lalangue*, que se dava na fala infantil quando a criança escapava da proposta do adulto e se entregava ao prazer de brincar; c) orientavam a realização de uma produção enquadrada em um funcionamento discursivo legitimado pelas instituições responsáveis pela manutenção da cultura letrada.

Na próxima seção apresentaremos algumas considerações acerca da interação realizada com Nino (5;0), a partir da leitura da história *As almofadas*. Veremos o silêncio como um elemento marcante na produção da criança. Este silêncio é o disparador de uma série de intervenções da pesquisadora sobre a fala infantil. Nossa proposta é compreender o papel do silêncio nos enunciados de Nino.

### **2.1.2. Fala, Nino!**

Como dissemos no capítulo anterior e neste, duas interações chamaram nossa atenção por sua duração e quantidade de turnos. Uma delas foi a interação realizada com Gigi a partir da leitura da história *O susto*, que durou 6'44" e teve 77 turnos. A outra, foi a interação realizada com Nino, que durou 6'16" e 103 turnos.

Nino aparenta ser uma criança comunicativa. Quando a pesquisadora o chama para a intervenção, ele vem de uma mesa onde estava sentado com seus colegas de turmas, desenhando e conversando. Veja os primeiros turnos da interação com Nino:

(XIII)

1. *P. vem Nino*

2. *C. (falando com os demais coleguinhas que estão em outra mesa desenhando) tchau todo mundo*

3. *P. você é o 2º. C ou do 2º. B? você lembra?*

4. *C. ((a criança profere um ruído parecido com gemido))*

Apesar deste indício de que Nino é uma criança comunicativa, na primeira intervenção feita com ele, reunimos dezenove turnos sem a produção de enunciados oralizados<sup>77</sup>: a criança permaneceu treze turnos em silêncio; respondeu a pesquisadora quatro vezes, empregando enunciados não verbais, mais especificamente, acenando “sim” ou “não” com a cabeça; produziu um enunciado com um ruído incompreensível, em resposta a um dos questionamentos da pesquisadora.

A observação dos dados nos permite afirmar que, quando a criança não produz enunciados verbalizados, a pesquisadora aumenta ainda mais a quantidade de suas intervenções no sentido de fazer com a criança fale algo. Podemos evidenciar a preocupação que a pesquisadora tem diante do silêncio de Nino, por exemplo, na etapa de proposição da atividade. Normalmente, a pesquisadora empregava apenas um turno para explicar à criança o que seria feito durante a intervenção. No caso de Nino, ela usou oito turnos e, ao final da etapa de proposição, Nino não havia produzido nenhum enunciado verbalizado.

Em nossa avaliação, o silêncio não atende à expectativa de leitura da pesquisadora e transgredir a proposta da coleta de dados, uma vez que a criança é convocada a produzir um texto narrativo a partir da leitura das histórias ilustradas. Neste sentido, entendemos que a ausência de produção possa assinalar a resistência à adesão da criança ao laço do Discurso Universitário.

Outro dado apresenta relevância: apesar de diminuir o tempo das intervenções realizadas com Nino, ainda são expressivos os momentos de silêncio presentes em seus enunciados. A história *O susto* durou 2'30" e teve 42 turnos e a história *A briga* durou 2'27" e teve 57 turnos. Apesar de o tempo destas intervenções estar na média das demais crianças (entre 1'30" e 3'00"), elas possuem um número bem maior de turnos em relação a essa média, que é de 36 turnos. Isso nos faz supor que os enunciados elaborados pela criança traziam

---

<sup>77</sup> Como dado para comparação, é possível observar que o silêncio nas falas de Gigi tem incidência bem menor. Gigi permanece apenas dois turnos em silêncio: em um, em que não responde uma das perguntas da pesquisadora e, em outro, quando está escutando a narração da história feita pela pesquisadora.

pouca informatividade e muitas marcas de silêncio, o que resultou na necessidade de mais turnos para a narração da história.

Os enunciados de Nino são pouco informativos em razão de trazerem, aos poucos, os elementos das histórias. É preponderante a relação de complementaridade que Nino mantém com a pesquisadora e, com isso, percebemos que a criança só produz sua narrativa à medida que responde aos questionamentos do adulto acerca do que é observado na história.

Desta forma, os questionamentos da pesquisadora aparecem em uma relação inversamente proporcional aos enunciados de Nino: quanto menos a criança narra, mais a pesquisadora a questiona a respeito das ilustrações observadas. Conseqüentemente, quanto mais o adulto incentiva a fala infantil por meio de perguntas e pontuações, mais ele investe na adesão da criança ao laço do DU.

Em contrapartida, quanto mais a criança produz enunciados que contemplam a atividade proposta (o reconto das histórias ilustradas), menos a pesquisadora intervém sobre a narrativa infantil. Conseqüentemente, quanto mais a criança já fala, fazendo uso da rede de saberes apresentada pelo adulto (S2), mais o adulto consegue se calar.

Para exemplificar essas afirmações, propomos a comparação de três fragmentos de interação com três crianças distintas: Nino, Caco e Tomas. Todos eles tinham 5;0 à época da coleta dos dados e pertenciam à mesma turma. Os fragmentos foram selecionados da etapa de reconto da mesma história, *As almofadas*, ou seja, as crianças já haviam feito a leitura da história junto com a pesquisadora e, por isso, tinham noção do que era necessário para aproximar sua produção narrativa às expectativas de leitura do adulto.

Para facilitar a observação das relações de frequência e conteúdo entre os turnos da pesquisadora e da criança, o material será exposto da seguinte forma: os turnos serão numerados e dispostos em duas colunas e, assim, os enunciados da pesquisadora poderão ser visualizados à esquerda e os enunciados da criança, à direita.

(XIV)

71. P. (...) e aqui? vamos lá começa daqui ((indica a ilustração 1))	72. C. ((a criança permanece em silêncio))
73. P. que que acontece nesse quadrinho?	74. C. eles tão com o rosto feliz
75. P. e ela?	76. C. ela também
77. P. uhn: onde eles estão?	78. C. tão num quarto
79. P. uhn: e aqui? ((indica a ilustração 2))	80. C. tá sozinho bagunçando
81. P. uhn: e aqui ((indica a ilustração 3))	82. C. eles jogá
83. P. vai fazer o quê?	84. C. jogá

85. P. jogá? o quê? qual é o nome disso?	86. C. almofada
87. P. isso: e quando eles jogam a almofada o que que acontece?	88. C. machuca
89. P. aqui... quem é que chegou no quarto?	90. C. a menina
91. P. a menina? e o que acontece com ela?	92. C. ((a criança permanece em silêncio))
93. P. qual é a carinha que eles ficam?	94. C. feliz
95. P. feliz? ((surpresa com a resposta da criança)) não... qual é a carinha?	96. C. é cara de quem tá felizes
97. P. cara de o quê?	98. C. cara de... o nariz dele tá doendo ((aponta para o personagem adulto))
99. P. e aqui o que que acontece?(indica a ilustração 4)	100. C. eles tão triste?
101. P. por quê?	102. C. porque a mãe dele brigo com ele
103. P. ah é? tá ótimo	

(Nino, 5;0, as almofadas)

O reconto de Nino possui 33 turnos, dos quais 17 são da pesquisadora e 16 da criança.

Em relação aos enunciados produzidos por Nino, podemos observar que 15 são oralizados. Ele permanece, predominantemente, em posição de complementaridade, ou seja, os seus enunciados visam a complementar a fala do adulto. Mais especificamente, Nino limita-se a responder de forma suficiente aquilo que a pesquisadora lhe questiona.

Na leitura da terceira ilustração da história – de (81) a (98) – é realizada a maior parte dos turnos deste fragmento. Nesta passagem, a pesquisadora insiste para que Nino narre a situação de conflito da história (“as crianças estão brincando com as almofadas e jogam, por acidente, duas na cabeça na mãe, assim que ela entra no quarto”). A maioria dos enunciados produzidos por Nino, nesse recorte, é de apenas um termo lexical (verbo ou substantivo). Em nossa avaliação, as referidas produções da criança são de pouca informatividade, contam pouco da história. Como consequência, o adulto insiste na leitura da mesma ilustração e produz vários enunciados orientando a produção da criança, com o objetivo de que ela narre os principais elementos e passagens desta cena.

Em três momentos, durante a leitura da terceira ilustração, Nino produz enunciados mais extensos. Em (82), o enunciado que indica o sujeito *eles* e a ação “jogar” (VTD), mas não o complemento verbal (as almofadas) e o circunstancial (na mamãe). São estas lacunas que motivam os próximos questionamentos da pesquisadora sobre o enunciado infantil.

Na passagem de (96) a (98), Nino produz seus outros dois enunciados mais extensos – (96) e (98) – que são ocasionados por uma situação de ajuste de sentido entre os interlocutores em relação ao que é observado. Entendemos que a correção do enunciado (96) em (98) seja

um momento de atividade epilinguística: Nino retroage sobre seu texto graças aos questionamentos da pesquisadora, que o faz observar novamente os detalhes da ilustração da história lida. É certo que a pesquisadora faz isso movida, principalmente, por sua expectativa de leitura. Contudo, em nossa avaliação, são os questionamentos do adulto que fazem com que a criança trabalhe sobre a linguagem.

Ainda sobre o texto de Nino, é importante destacar que dois enunciados não são oralizados, o que não veremos nos recontos de Caco e Tomas. Esses momentos de silêncio acontecem no início do reconto, em (72), e no momento em que as questões do adulto procuram conduzir Nino para a narração do conflito da história, em (92). A nosso ver, esse silêncio denota a reflexão da criança sobre a linguagem, seu tempo de processamento cognitivo. Como vimos no capítulo anterior, essa é uma forma de atividade epilinguística, na qual a criança precisa escolher os recursos expressivos que utilizará para representar seu pensamento por meio da materialidade linguística.

O silêncio como marca de atividade epilinguística é uma característica nas intervenções realizadas com Nino. Mesmo considerando as diferentes durações das intervenções realizadas com esta criança, os enunciados em que Nino não oraliza suas respostas correspondem entre 23,5% a 37,5% de sua produção textual.

(XV)

19. P. uhn: agora vamos contar toda a história?	20. C. uhn
21. P. vai desde o começo	22. C. estão sentados
23. P. uhn:	24. C. a mãe manda eles sentá
25. P. [uhu]	26. C. e eles faz bagunça
27. P. uhu	28. C. e fica... fica bagunçano de novo
29. P. uhu	30. C. e bate na mãe... os dois
31. P. o que que bate na mãe?	32. C. uhn: o travissero
33. P. uhn...	34. C. a mãe fica muito brava com eles
35. P. isso e o que ela faz?	36. C. põe de castigo
37. P. isso muito bem	

(Caco, 5;0, as almofadas)

No fragmento (XV), é visível a diminuição das intervenções feitas pela pesquisadora a fim de conduzir a narrativa infantil e/ou dar à criança elementos para a sua composição. No caso de Nino, 76,5% das intervenções feitas pela pesquisadora visavam à reformulação da fala infantil. No caso de Caco, a quantidade cai para 20%: os demais enunciados da pesquisadora procuram situar o início e o fim do reconto e a acompanhar a narrativa infantil pelo uso de

marcadores conversacionais fáticos, o que sinaliza a aceitação da produção da criança por parte do adulto.

Acreditamos que essa diminuição seja decorrente da proximidade da produção infantil à expectativa de leitura da pesquisadora. As duas intervenções são feitas para que a criança especifique melhor seus enunciados. Essa demanda por ajuste de sentido faz com que a Caco exerça a atividade epilinguística, mediante a seleção dos recursos expressivos de seus enunciados.

(XVI)

1. <i>P. então espera aí... você vai contar a história para mim de novo tá?</i>	2. <i>C. essa aqui é a mãe</i>
3. <i>P. u-uhn</i>	4. <i>C. essa aqui é a menina esse aqui é o filho esse menino esse tava bagunçano bagunçano</i>
5. <i>P. o que que aconteceu aqui? eu não ouvi</i>	6. <i>C. é ele tava bagunçano aqui bagunçando joga tavissero na mãe os dois tá ba/ muito baguncero e jogaro tavissero na mãe e ficaro de castigo porque quebra/ porque quebraram as (incompreensível)</i>
7. <i>P. quem pôs de castigo?</i>	8. <i>C. ele... ela põe os dois de castigo</i>
9. <i>P. uhn: tá bom</i>	

(Tomas, 5;0, as almofadas)

No fragmento (XVI), vemos apenas uma intervenção da pesquisadora visando à condução da narrativa de Tomas, o que significa 11% de seus turnos. Na etapa de reconto, a criança já fez a leitura da história em momento anterior e visualiza todas as ilustrações.

No caso de Tomas, a pesquisadora não precisa indicar que ilustração será lida, o que demonstra certa autonomia da criança em relação à tarefa. Percebemos que a pesquisadora não intervém constantemente na narrativa infantil. Em nossa avaliação, isso significa que a criança atendeu o que esperado para a tarefa proposta.

Em relação aos enunciados da criança, vemos que Tomas consegue reunir a narrativa de mais de uma ilustração em um único enunciado: em (4), identificamos a narração da primeira e segunda ilustrações e, em (6), a narração da terceira e da quarta. Quando faz isso, a criança garante a manutenção do turno<sup>78</sup>, o qual se torna mais extenso. Isso também dá continuidade, fluidez a sua narrativa.

<sup>78</sup> Manutenção do turno é um conceito de Análise da Conversação. Ele indica que o falante organiza seu turno de modo a garantir, satisfatoriamente, a continuidade do tópico discursivo. Isso não permite (ou facilita) a tomada do turno por parte de seu interlocutor. Em outras palavras, se a fala da criança fosse reticente ou vacilante, seria

O final do enunciado (6) de Tomas nos chama a atenção. A passagem *quebra/ porque quebraram as (incompreensível)* não consta na expectativa de leitura da pesquisadora para esta ilustração e não foi pontuada por ela durante a intervenção.

Podemos interpretar essa passagem como o real que escapa na produção infantil, ou seja, é aquilo que está para além da tarefa proposta e das expectativas do adulto e que surge na forma do não senso.

Na próxima seção, propomos reunir as análises feitas até o momento, a fim de sistematizar os manejos realizados pela pesquisadora durante a coleta dos dados.

### **2.1.3. Sistematização dos manejos realizados pela pesquisadora**

Durante análise dos dados, no capítulo anterior e neste, vimos que a pesquisadora realizou uma série de manejos para trazer a criança para ao funcionamento do Discurso Universitário, o qual pensava ser o correto. Isso quer dizer que, no momento em que percebia a não adesão da criança à tarefa proposta, a pesquisadora criava estratégias para conduzir sua atenção em direção à atividade que estava sendo realizada.

Pudemos evidenciar manejos da pesquisadora em eventos de digressão (KOCH, 2005), os quais assinalavam a quebra do fluxo do tópico discursivo da criança durante a leitura ou relato das histórias. Em alguns momentos, a digressão era motivada por interferências no ambiente de coleta, que causavam a distração da criança que participava da interação com a pesquisadora. Em outros, as digressões eram associativas, ou seja, motivadas pelo próprio enunciado. Neste último caso, os enunciados da pesquisadora ou da própria criança poderiam evocar relações paradigmáticas variadas, que repercutiam na fala infantil.

As digressões associativas que traziam, para a narrativa infantil, experiências pessoais vividas pela criança em outras situações do cotidiano (na escola, na família etc.), foram interpretadas como um esforço da criança em organizar suas próprias lembranças. As digressões associativas que assinalavam os momentos em que a criança brincava com os sons

---

mais fácil para o adulto realizar a tomada de turno para fazer uma intervenção e, no caso de Tomas, vemos que isso não acontece.

das palavras, as quais formavam os seus enunciados ou os do adulto, foram interpretados como *lalangue*.

Em nossos dados, vimos que a pesquisadora sempre procurava retomar a tarefa proposta para coleta dos dados, quando diante de digressões na fala infantil. Se considerarmos as digressões associativas como casos de deslizamento de sentido entre enunciado e enunciação e ocorrências de *lalangue*, podemos supor que pesquisadora optava por não lidar com o real que se manifestava nos enunciados da criança.

Em sua função de auxiliar a criança a realizar a tarefa proposta, a pesquisadora insistia para que a produção infantil estivesse inscrita no funcionamento do Discurso Universitário. Contudo, sua ação de garantir a manutenção do laço discursivo não evitava o surgimento do real na fala infantil na forma de digressões, que provocavam a disfluência temática da história lida ou recontada. Isso denota a fragilidade da vinculação da criança ao discurso em vigor.

Os manejos da pesquisadora para a adesão da criança ao Discurso Universitário também puderam ser percebidos nos eventos de silêncio no turno infantil. Entendemos que o silêncio não era esperado pela pesquisadora, que realizava uma coleta de dados em áudio para estudo. Assim, sua ocorrência dispara a realização de estratégias de condução, por parte da pesquisadora, a fim de que a criança oralizasse a história.

Nas análises do silêncio como resposta da criança, vimos que a criança pode interromper a oralização de suas respostas caso esteja elaborando, mentalmente, o seu dizer. Essa seria uma das formas recorrentes da atividade epilinguística na fala infantil. Outra ocorrência estaria associada à possível dúvida da criança em relação ao que deve ser feito. Entendemos que, qualquer que seja a razão que motiva o silêncio da criança, a pesquisadora procura sempre dar andamento à tarefa solicitada.

Se o silêncio da criança estivesse no lugar de uma resposta considerada como necessária para a consecução da tarefa, a pesquisadora insistia na oralização infantil por meio da reformulação de seus questionamentos. Se fosse uma resposta considerada como secundária, a pesquisadora prosseguia a intervenção, solicitando, à criança, a leitura da próxima ilustração.

Essas observações sobre os manejos da pesquisadora para promoção da oralização das respostas da criança também são evidenciadas nos momentos em que a criança dramatiza as cenas da história ilustradas, produz respostas incompreensíveis, ou apoia seu enunciado na indicação de imagens na ilustração. Ou seja, apenas a resposta oralizada com clareza é aceita

pela pesquisadora ao longo das intervenções. Para as incompreensões e dramatizações vale a regrado silêncio: se a pesquisadora considera a resposta como relevante, insiste para que a criança a oralize, caso contrário, segue adiante com a intervenção.

O uso de respostas afirmativas e negativas não verbais nos enunciados das crianças é aceito pela pesquisadora. Contudo, vemos que, diante dessas situações, a pesquisadora pede para que a criança sempre procure oralizar suas respostas.

Diferentemente das digressões associativas e a *lalangue*, entendemos que o “silêncio epilinguístico”, o uso de gestual, as incompreensões e o apoio à imagem denotam o esforço da criança em dar uma resposta ao adulto. Acreditamos que estes eventos possam ser interpretados como tentativas da criança em adequar-se às demandas da pesquisadora e, conseqüentemente, sinalizam sua intenção de engajamento no laço do Discurso Universitário.

Outros manejos da pesquisadora estão vinculados à adequação da narrativa infantil ao saber (S2) e à continuidade de sua produção.

Em relação à adequação da narrativa infantil ao S2, a pesquisadora, constantemente, fazia uso de perguntas e pontuações no momento de leitura das histórias. Essas intervenções tinham o objetivo de conduzir a leitura da criança para os elementos considerados como relevantes na história ilustrada, conforme a matriz de assujeitamento da pesquisadora.

Outras estratégias empregadas pela pesquisadora, de maneira frequente, para adequação da narrativa infantil ao S2 são: a) o apoio à ilustração para condução da narrativa infantil, que mostra à criança a importância de aproximar sua produção à história apresentada; b) a ênfase ao termo interrogado, que busca destacar o elemento que precisa ser reformulado no enunciado infantil; c) e as reformulações do próprio enunciado, que visa ao ajustamento de sentido do enunciado infantil e, por isso, viabilizando a realização da atividade epilinguística.

As estratégias para a continuidade da produção infantil foram identificadas quando a criança interrompia sua narrativa, afirmando não saber contar a história de acordo com a proposta da pesquisadora. Neste momento, a pesquisadora auxilia a criança, orientando-a a respeito de como lidar com os produtos da cultura, de modo que estes compareçam em sua narrativa.

Na próxima seção, trataremos das situações em que a criança imprime o inesperado, ou seja, algo que está além de S2 em suas produções, realizando aquilo que denominamos por saídas criativas.

## 2.2. Saídas criativas: a singularidade em narrativas infantis

A proposta desta seção é apresentar algumas situações que demonstrem as saídas criativas produzidas pelas crianças que participaram desta investigação. No esteio das reflexões de Riolfi (2004; 2005; 2007; 2009), Magalhães (2007), Riolfi e Magalhães (2008) e Riolfi e Barzotto (inédito), acreditamos que as saídas criativas são expressas pela forma inovadora com que a criança serve-se dos significantes provindos do campo do Outro, ressignificando-os.

A observação dos dados em análise nos permite afirmar que a elaboração de saídas criativas assinala a singularidade em narrativas infantis. Ou seja, mesmo diante da demanda de realizar uma tarefa bem delimitada, como a que foi orientada pela pesquisadora, a criança encontra espaços para lidar com a língua de uma maneira que lhe é própria. Desta forma, ela consegue atender as solicitações do adulto e imprimir singularidade em sua produção textual.

Neste momento, gostaríamos de retomar as considerações de Oliveira, C. (2008) acerca da singularidade. Para o autor, a singularidade não está na instância do eu do enunciado e nem na instância do sujeito do desejo inconsciente, o qual é afetado pelo simbólico. Segundo Oliveira, C., a singularidade é circunscrita pela forma com que cada sujeito faz o entrelaçamento dos três registros da realidade humana, o real, o simbólico e o imaginário, o que Lacan (1975-1976) define como *sinthoma*.

Oliveira, C. explica que, por mais que todo sujeito esteja submetido a uma relação de alienação ao Outro<sup>79</sup>, a forma como ele entrelaça os registros da realidade é única, o que garante que sua produção escrita, em um momento de separação, dê mostras dessa marca de singularidade. Diante disso, o autor afirma que a singularidade está na forma peculiar, competente e sustentável como cada sujeito mobiliza os registros do real, do imaginário e do simbólico em sua produção.

---

<sup>79</sup> Oliveira, C. retoma as operações de alienação e separação (cf. Capítulo 2) para explicar que é no não senso que surge a possibilidade de singularidade. No momento em que os alunos distanciam-se do Outro em um movimento de separação, é que poderão autorizar-se a dizer algo diferente, algo novo. Nesse momento, ele vê o Outro como incompleto, faltante. O autor ainda complementa que há momentos de separação entre o sujeito e o Outro, mas a alienação é uma constante, pois é isso que garante existência do sujeito no sentido. Diante disso, uma produção inovadora será uma mescla do sentido que provém do campo do Outro e do não senso, que aparece no enunciado nos momentos de separação. Isso faz com que a produção do sujeito dê mostras de diferentes estágios de apropriação do legado cultural, como discute Magalhães (2007).

De acordo com Oliveira, C., apesar de todos serem singulares, não são todos que sabem servir-se desta singularidade. Para que ela surja, é preciso que haja escrita. Ao retermos essa produção, os nossos eventuais “estranhamentos” frente ao registro podem denotar nossa singularidade. Diante dela, temos a opção de encobri-la ou assumi-la. Se optarmos por assumi-la, devemos nos responsabilizar pelos efeitos que nosso dizer venha a causar no outro.

Oliveira, C. ainda afirma que “para sustentar a singularidade, é preciso enganchar-se ao *sinthoma* e ter uma segurança muito grande acerca do lugar que se ocupa na rede simbólica, por que é na relação com o outro que se sustenta esta singularidade.” Em outras palavras, o sujeito “precisará se responsabilizar pelas consequências que a construção de um estilo pode trazer.” (2008, p. 94; 95, grifo nosso)

Entendemos que a singularidade possa ser apreendida, no caso de estudos longitudinais, como uma marca única, um estilo, que relaciona o autor à sua produção. Em nosso caso, que consiste em estudo de caráter transversal, conseguimos identificar saídas criativas, que expressam as marcas de singularidade e inovação na produção da criança.

Diante do exposto, propomos a análise de uma seleção de narrativas produzidas duas crianças, Tata (5;4) e Lili (5;9), na terceira etapa da intervenção, o momento de reconto da história. Nestes fragmentos, é praticamente inexistente a intervenção da pesquisadora, seja para garantir a realização da atividade, seja para orientar a produção do enunciado infantil.

Em um primeiro momento, podemos crer que: a) as crianças realizaram a tarefa proposta, isto é, permaneceram no laço social estabelecido pelo Discurso Universitário; b) os seus enunciados atendiam às expectativas de leitura da pesquisadora. Contudo, se a pesquisadora silencia e a criança é quem fala, é possível considerar que haja uma nodulação no laço discursivo, de modo que as situações apresentadas, a seguir, estejam mais próximas do que entendemos como Discurso do Analista.

A nosso ver, o primeiro ponto a ser considerado em relação à criatividade na produção textual é o trabalho epilinguístico, ou seja, a variação na escolha dos recursos expressivos para representação do pensamento, por meio da materialidade linguística. Se observarmos recontos de uma mesma história, narrados por duas crianças diferentes, eles não serão iguais em relação à elaboração dessa materialidade.

Neste sentido, percebemos que as histórias produzidas por Lili e Tata deixam entrever a singularidade das crianças, pelo menos, em duas situações: a) na seleção lexical; b) na organização do tópico discursivo. Como exemplo das diferentes formas de seleção lexical,

propomos a visualização de um recorte, o momento em que Lili e Tata recontam a segunda ilustração da história *O susto*:

(XVII)

12. C. e aí... ela fez a mangueira pra trás pro menino molho ela  
(Lili, 5;9, *O susto*)

16. C. depois ela fez assim com a mangueira joga pra traz e molho quase molho o menininho todo  
(Tata, 5;4, *O susto*)

Neste recorte, vemos que Lili faz uma narração mais enxuta do que está sendo observado na história ilustrada. Ou seja, ela emprega termos essenciais que descrevem os personagens da cena, os eventos e como eles se relacionam a ponto de formar o conflito da história. O último fragmento do enunciado de Lili – *molho ela* - pode causar um primeiro estranhamento. Neste momento, a entonação é um recurso valioso para a compreensão do enunciado infantil. Sua pronúncia é decrescente, o que nos possibilita a seguinte interpretação: é uma segunda oração, que especifica o sentido da primeira, ou seja, (*quem*) (*o*) *molho(u) (foi) ela*.

O enunciado de Tata traz mais indícios de que a criança procura ajustar o sentido de seu dizer. Interpretamos o trecho *joga pra traz* como uma inserção explicativa, que procura esclarecer o que é *fez assim com a mangueira*.

No trecho *quase molho o menino todo*, entendemos o trabalho da criança de ajustamento de sentido de seu enunciado, visando a explicar com mais detalhes o que era observado. Compreendemos que Tata quis explicitar que, nesta ilustração, o jato de água está molhando o menino parcialmente.

Em relação às diferentes formas de organização do tópico discursivo, propomos a visualização de outro recorte, o reconto de Tata e Lili da primeira ilustração da história *A briga*:

(XVIII)

14. C. aqui eles dois tava brigano porque um queria um carrinho e o outro também queria  
(Tata, 5;4, *A briga*)

16. C. tá... os menino foram brincá pegaram os carrinho... e eles/ e eles/ e eles quase quebraram o carrinho  
(Lili, 5;9, *A briga*)

Em (14) do fragmento (XVIII), vemos uma elaboração linguística bastante refinada no que tange à referenciação. No capítulo anterior, discutimos que a ambiguidade referencial seria um dos desafios enfrentados pela criança no reconto dessas histórias. Neste caso, o contexto da história (a briga por um carrinho) nos leva a definir os dois personagens como masculinos. No início de seu enunciado, é isso que Tata faz, indicando-os na história pelo pronome *eles*. Na sequência, a criança justifica a razão da briga, o que também aponta para um refinamento de sua narrativa em relação às demais. Por fim, Tata consegue esquivar-se da ambiguidade referencial, o que aconteceria se identificasse os dois personagens como *ele*, retomando-os de maneira distinta, por meio dos pronomes *um* e *outro*.

Em (16) do fragmento (XVIII), Lili identifica os personagens como *eles*. É importante retomar que outro desafio para o reconto desta narrativa estaria na construção de seu enredo, uma vez que o conflito surge na primeira ilustração. É com este desafio que Tata lida quando opta pelo enunciado *eles quase quebraram o carrinho*.

O que chama a nossa atenção no enunciado de Tata é que *quebrar* não era um significante presente na expectativa de leitura da pesquisadora. Ele também não é evidente quando observamos a ilustração. Entendemos isso como um deslizamento do significante, que foi apreendido pela criança pela via metafórica. Ou seja, se os meninos puxam o carrinho em sentido contrário, o brinquedo pode quebrar. Essa elaboração não é questionada pela pesquisadora, o que nos leva a supor que aquilo que não estava posto em sua expectativa de leitura e nem na ilustração da história ganhou espaço na fala infantil e foi aceito, pelo adulto, no enunciado da criança.

Nas narrativas de Tata e Lili, que serão analisadas a seguir, procuraremos observar situações identificadas como saídas criativas.

(XIX)

35. P. conta pra mim toda historinha desde o começo

36. C. uhn... é que **a mãe mandou arrumar o quarto** mas eles bagunçaram e aí... ele... eles tava brincano... depois tava jogano outra amofada... aí jogo... a amofada na cabeça da mãe né?... E a mãe pois de castigo

37. P. tá ok brigada

(Lili, 5;9, *As almofadas*)

Em (36) do fragmento (XIX), entendemos que a passagem *a mãe mandou arrumar o quarto* refere-se à primeira ilustração da história, mais especificamente à imagem da mãe com

a mão levantada e o dedo voltado para os garotos. Essa mesma imagem é interpretada de forma diferente pela pesquisadora, segundo sua expectativa de leitura: a mãe está orientando os meninos para que se comportem. Acreditamos que, por esta ser primeira cena, seja possível interpretá-la de mais de uma maneira: poderíamos supor que a mãe está deixando os dois de castigo ou pedindo para que eles descansem etc. Isso pode ter feito com que a pesquisadora aceitasse a leitura que Lili faz para a ilustração como viável.

Ainda em (36), vemos que Lili faz uso do marcador fático *né?* A nosso ver, isso expressa que ela esteja buscando a concordância do adulto para o que está narrando, ou seja, está verificando se há a compreensão de seu interlocutor ou se é necessário o ajuste de sentido a respeito do que produz. Entendemos isso como uma digressão, que aponta para o lugar da criança como narradora.

(XX)

9. P. uhn: *conta toda historinha agora sem o papel... vai*

10. C. *a menina tá regano as planta e o menino chego falô assim... possu ()/regá com você? mas ela falô não tem duas mangueiras*

11. P. uhn:

12. C. *e aí... ela fez a mangueira pra trás pro menino molho ela*

13. P. aqui

14. C. *e aí... e aí ela viro pro menino e molho o menino... e... ela joga a manguera no chão né?*

15. P. uhn

16. C. *aí o menino pegô e se divertiram juntos*

17. P. uhn: *muito bem*

(Lili, 5;9, O susto)

Em (1) do fragmento (XX), Lili cria falas para os personagens da história. Além de ser um traço criativo, considerando as implicações da situação de coleta dos dados e das histórias serem apenas ilustradas. Isso também denota a habilidade da criança em assumir o lugar de narradora da história e lidar com diferentes instâncias enunciativas em sua produção textual.

É possível perceber muitas marcações fáticas do adulto nesta narrativa de Lili. Essas marcações indicam a troca dos turnos, o que presentifica o papel do adulto na narrativa infantil, mesmo que ele não esteja produzindo enunciados de intervenção sobre o texto infantil.

A marcação dos enunciados do adulto repercute, também, no uso frequente do marcador temporal “aí” no início dos enunciados da criança. Em nossa avaliação, isso

exprime um constante esforço de Lili em alinhar seus enunciados em um texto único, que possa ser identificado como uma história.

(XXI)

13. P. *vamos desde o começo? Pode ver sem cobrir e contar desde o começo... com calma... vai*

14. C. *aqui a menina tava a **lavando** as plantas dela e aí o **menino falô posso lava também?***

15. P. *uhn*

16. C. *depois ela fez assim com a mangueira joga pra traz e molho quase molho o menininho todo depois ela molho ele todo e na e aí **ela falô desculpa** mas depois ela brinco com ele e eles ficaram brincando depois com a mangueira*

17. P. *muito bem*

(Tata, 5;4, *O susto*)

Em (14) e (16) do fragmento (XXI), Tata também cria falas para os personagens. Apesar de estarem recontando a mesma história – *O susto* - nos fragmentos (XX) e (XXI), é possível perceber como as produções de Tata e Lili são distintas.

Como um dos elementos que constitui essa distinção, podemos observar o uso que Tata faz do marcador temporal *depois*, em (16), o que favorece o encadeamento dos eventos em sua narrativa. Isso acontece porque Tata narra mais de uma ilustração em um mesmo enunciado, o que torna sua produção mais contínua, fluida.

(XXII)

13. P. *então agora vamos do começo tudo de novo*

14. C. *aqui eles dois tava brigando porque um queria um carrinho e o outro também queria mas **a mamãe fico com medo** e deu um carrinho mas eles também brigo causa do carrinho*

15. P. *então tá ótimo Tata brigada*

(Tata, 5;4, *A briga*)

No fragmento (XXI), Tata narra toda a história de uma vez, em um único enunciado. Isso pode ser interpretado, novamente, como o reconhecimento de seu lugar de narradora e sua compreensão de que conta a história para outra pessoa, a pesquisadora.

Em (14), Tata se refere à leitura da segunda ilustração quando narra *a mamãe fico com medo*. Pela expectativa de leitura da pesquisadora, nesta ilustração, a mãe reclama porque as crianças estavam brigando. Estendemos que houve, nessa passagem, um deslizamento metafórico na narrativa infantil que associou *briga* a *medo*.

A análise dos recontos de Tata e Lili nos permite afirmar que a singularidade pode ser expressa de, pelo menos, duas maneiras nas produções textuais infantis:

1) nas escolhas dos recursos expressivos que irão compor a materialidade textual de sua narrativa, tendo em vista: a) o saber (S2) compartilhado; b) o ajustamento de sentidos de seus enunciados, considerando as demandas da interação dialógica;

2) no lugar que a criança ocupa em relação a sua produção e ao outro. Nos casos vistos, as duas crianças procuravam assumir o lugar de narradora da história. Isso implicou na sustentação de algumas escolhas acerca dos usos que faziam do simbólico, como: a) criar falas e outros sentimentos para os personagens, os quais não estavam expressos na história ilustrada; b) assumir um outro lugar interpretativo, possível, mas diferente daquele adotado pelo adulto, de onde se propõe a narrar a história.

Finalizamos este capítulo, tendo discutido os manejos da pesquisadora para a entrada da criança no laço social, mas especificamente pelo Discurso Universitário, e a possibilidade da criança dar mostras de sua singularidade em sua produção narrativa.

Observamos que os manejos da pesquisadora, apresentados na forma de perguntas e pontuações sobre a fala infantil, buscaram manter a criança no laço discursivo do Discurso Universitário e conduzir a produção textual infantil de modo que ela esteja próxima de sua expectativa de leitura e da história lida (S2). À medida que orientava a produção textual infantil, a pesquisadora promovia a atividade epilinguística da criança, que reformulava seus enunciados, ajustando-os às demandas da interação dialógica.

Nas intervenções analisadas, a intencionalidade da pesquisadora é representada por seus diferentes manejos. São eles que mantêm a estabilidade do Discurso Universitário. Contudo, eles não são suficientes para impedir a irrupção da *lalangue* na fala infantil.

Vimos, neste capítulo, o caso de duas fronteiras que estão fora de qualquer laço discursivo: a) a *lalangue*, presente no uso lúdico que a criança faz da expressão fônica dos significantes; b) o discurso corrente, uma relação que é de cunho imaginário, que causa a mera repetição de significantes, sem que eles estejam atrelados a uma cadeia socialmente partilhada.

Vimos também outra fronteira do Discurso Universitário, o Discurso do Analista. No primeiro, o objeto *a*, o real, ocupa lugar de outro e é constantemente cerceado pelo agente (S2), que visa à colocação do sujeito no simbólico. No segundo, o objeto *a* é o agente e, no lugar do outro, está o sujeito, que passa a lidar com sua singularidade.

A seguir, apresentaremos nossas considerações finais, que procuram sistematizar as reflexões elaboradas ao longo deste trabalho.

## Considerações finais

Ao final desta investigação, temos o interesse de verificar como as reflexões teóricas e as análises, empreendidas ao longo desta tese, nos ajudaram a compreender a proposta de pesquisa formulada em seu início. Retomamos que a presente tese teve por objetivo compreender de que forma as intervenções realizadas pelo adulto, em interações dialógicas, podem influenciar a produção textual infantil. Mais especificamente, nos interessou identificar e compreender: a) como as posições discursivas assumidas pelo adulto podem favorecer ou obstaculizar a produção infantil; b) como a criança dá mostras de sua singularidade quando posta em um laço social que visa à reprodução do saber.

Para cumprir tal intento, realizamos uma exposição que busca sistematizar as confluências entre as reflexões teóricas e analíticas, as quais nos ajudaram a identificar e compreender: 1) qual o papel do adulto na formação da subjetividade da criança; 2) qual posição discursiva foi assumida, predominantemente, pela pesquisadora durante as intervenções com as crianças; 3) quais manejos foram realizados pela pesquisadora, visando à execução da tarefa proposta para coleta dos dados; 4) como a criança dá mostras de singularidade em sua produção narrativa; 5) como a relação criativa que a criança mantém com a língua evidencia a modificação da posição discursiva assumida pela pesquisadora; 6) como as posições assumidas pela pesquisadora favoreceram ou obstaculizaram a produção narrativa infantil.

A nosso ver, estes pontos analíticos especificam os objetivos da pesquisa, os quais só puderam ser atingidos mediante a reflexão a respeito de alguns pressupostos. O objetivo geral é atendido nos seis pontos de discussão. O primeiro objetivo específico é tratado na discussão dos pontos (2), (3) e (6) e o segundo objetivo específico, na discussão dos pontos (1), (4) e (5).

Iniciaremos pela discussão do ponto (1), qual o papel do adulto na formação da subjetividade da criança. No capítulo *Efeitos de simbolização: a criança e a linguagem*, vimos que a relação entre a criança e o adulto transita de um registro imaginário (dual e intersubjetivo), para um registro simbólico (valorativo e cultural), graças à linguagem. Nesta

passagem, a linguagem assume a função de mediadora na relação entre a criança e o adulto, tornando-a analisável (LACAN, 2010 [08/07/1953]; 1998 [1957]).

Nesse capítulo, tratamos da importância da função materna para a passagem do ser ao sujeito. Vimos que, inicialmente, há uma identificação imaginária, especular, entre a criança e a mãe. Essa relação precisa ser rompida, a fim de que a criança deixe de ser assujeitada. Para que isso aconteça, a mãe deve se reconhecer como ser castrado, ou seja, ela não pode sustentar uma relação na qual a criança seja seu objeto de desejo. Adotando esta postura, a mãe possibilita a desvinculação imaginária da criança, indicando-lhe a existência de uma lei simbólica que rege seu desejo e organiza a ligação entre ela e a criança (LACAN, 1985 [25/05/1955]; 1999 [22/01/1958]).

Durante a análise dos dados, percebemos que a pesquisadora propõe a realização de uma tarefa bem delimitada, a qual envolve o trabalho com a língua, e sua atuação visa à inserção da criança no registro simbólico. Entendemos que, para garantir o engajamento da criança neste registro, a pesquisadora precisa exercer a função materna. Isso quer dizer que os parâmetros da tarefa proposta para a coleta dos dados (a leitura das ilustrações e o relato de histórias) atuam como uma lei simbólica, que deverá ser mantida e reforçada pela pesquisadora, de modo a garantir que a narrativa infantil aproxime-se daquilo que é validado como um produto cultural socializável.

Nos dados, vimos que há momentos em que a criança, mesmo diante de uma tarefa simbólica bem delimitada, pode oferecer produtos de caráter imaginário ao adulto. Trata-se, por exemplo, do que aconteceu com a informante Gigi, que contou uma história imitando a professora, fazendo uso de um “tom professoral”. Ao fazer isso, entendemos que a criança acredita que, copiando a forma como o adulto conta a história, esteja realizando a atividade da mesma maneira que ele e, portanto, da maneira certa.

Diante disso, podemos inferir que, se a pesquisadora aceitasse o que Gigi produziu, estaria enfatizando uma identificação imaginária entre ela (tomada como a professora) e a criança. Desta forma, a pesquisadora estaria corroborando com a reificação da criança, colocando-a na posição de objeto de desejo. Contudo, foi possível observar, nas intervenções, que a pesquisadora procurou assumir a função materna, validando a lei simbólica por meio da constante retomada da tarefa proposta para a coleta dos dados.

Nossa reflexão a respeito do papel do adulto na formação da subjetividade da criança prosseguiu no capítulo *A criança e a língua: a lalangue o outro e a subjetividade*. Tratamos

da noção de *lalangue* (LACAN, 2008 [1972-1973]), definida como uma forma de gozo que se presentifica nas brincadeiras que as crianças fazem com a linguagem. Observamos a incidência da *lalangue* nos dados em análise, mais especificamente, nas brincadeiras que Gigi faz com a sonoridade da palavra *próximo*, retirada do enunciado do adulto.

No intuito de compreender como a relação entre a criança, o adulto e a língua dá mostras da constituição da subjetividade infantil, aproximamos os conceitos psicanalíticos de identificação imaginária, alienação e separação, aos deslocamentos que criança e adulto realizam nos processos constitutivos do diálogo (LEMOS, 2001; 2002). Nos dados em análise, vimos que, na etapa de leitura das histórias, a posição predominante é a de complementaridade. Nesta etapa, a criança está alienada ao sentido que provém do campo do Outro. Os enunciados do adulto são frequentes e compostos por perguntas e pontuações, que orientam o sentido da produção infantil. Na etapa de reconto de histórias, a posição predominante é a de reciprocidade, ou seja, a criança demonstra sua separação: ela ocupa o lugar de narradora da história, inicia os turnos e promove as interações; em contrapartida, o adulto minimiza suas intervenções e escuta a produção narrativa infantil.

Seguiremos para a discussão do ponto (2), qual posição discursiva foi assumida, predominantemente, pela pesquisadora, durante as intervenções com as crianças. No capítulo *Discursos lacanianos: relações entre criança, adulto e conhecimento*, examinamos os pressupostos teóricos psicanalíticos que tratam dos tipos de vínculos que organizam as relações sociais. Mais especificamente, discorreremos a respeito da noção lacaniana de discurso como laço social, procurando diferenciá-la do discurso comum. Também vimos como são produzidos os discursos do Mestre, da Histórica, do Analista e o Universitário e procuramos entender as relações propostas por seus matemas (LACAN, 1998 [1953]; 1992 [1969-1970]; 2008 [19/12/1972]; 2008 [09/01/1973]).

Nos dados analisados, observamos que as interações mediadas pela pesquisadora foram estabelecidas, predominantemente, pelo Discurso Universitário. Nele, o agente procura, incessantemente, dominar o real, a perda expressa pelo objeto *a*, que ocupa o lugar de outro nesta relação discursiva. Assim, na vigência deste laço, a utilização da rede de saberes para invenção de uma singularidade fica dificultada, visto que existe uma tendência à reprodução.

Nos capítulos *Aprender a narrar* e *Histórias ilustradas como objeto de reconto*, discutimos acerca da matriz de assujeitamento da pesquisadora, composta por referenciais teóricos e pela proposta de pesquisa vigente à época da coleta dos dados, formação e

experiência docente a respeito do ensino da narrativa e a expectativa de leitura para cada imagem das histórias ilustradas. Essa matriz faz parte do saber (S2), que ocupa o lugar de agente e dá o tónus da relação discursiva. Durante a análise, percebemos como essa matriz orientou as ações da pesquisadora na coleta dos dados, influenciando sua forma de conduzir as interações e elaborar seus questionamentos.

Passamos para discussão ponto (3), quais manejos foram realizados pela pesquisadora, visando à execução da tarefa proposta para coleta dos dados. Nos capítulos *Histórias ilustradas como objeto de reconto* e *Fronteiras do laço discursivo na produção narrativa infantil*, vimos que a pesquisadora realizou uma série de manejos a fim de trazer a criança ao laço do Discurso Universitário.

Os manejos da pesquisadora visavam à realização da tarefa proposta para a coleta de dados e, mais especificamente, a manutenção do Discurso Universitário. Assim, os eventos presentes na fala infantil que iam de encontro a esses pressupostos, promoviam a realização destes manejos.

Nos eventos de digressão da fala infantil, decorrentes da interação ou motivadas pelo enunciado, a pesquisadora procurava retomar a tarefa proposta para coleta dos dados. Contudo, por mais que suas ações buscassem estabelecer a manutenção do laço discursivo e garantir a adesão da criança à proposta, elas não evitavam o surgimento do real na produção da criança, expresso pelos deslizamentos metafóricos e metonímicos e pela *lalangue*.

Foram evidenciados manejos que visavam à: a) promoção da oralização dos enunciados infantis, motivados pelos eventos de silêncio, dramatização, incompreensão e apoio à imagem; b) adequação da narrativa infantil ao saber (S2), por meio do apoio à ilustração para condução da narrativa infantil, da ênfase ao termo interrogado e da reapresentação da pergunta da pesquisadora reformulada; c) continuidade da produção narrativa infantil, por meio do oferecimento de orientações, à criança, a respeito de como lidar com os produtos da cultura, de modo que estes compareçam em sua produção.

A seguir, tratamos da discussão do ponto (4), como a criança dá mostras de singularidade em sua produção narrativa. No capítulo *Atividade epilinguística: constituição do sentido e singularidade*, retomamos a noção de atividade epilinguística, definida como uma atividade de linguagem que visa ao ajustamento do sentido entre interlocutores. Por esta atividade, o falante: a) transpõe suas representações mentais para a materialidade linguística; b) reformula seus enunciados, tendo em vista o ajustamento de seu sentido às demandas de

seu interlocutor; isso que dizer que o ajustamento de sentido entre interlocutores funciona como uma estratégia intersubjetiva de (re)construção do sentido (CULIOLI, 1968, 1990, 1999; FRANCHI, 1992, 1988; GERALDI, 1997).

Dada a característica de equívocidade da língua, é possível sustentar que o dizer é polissêmico (AGUSTINI, 1999). Nos dados em análise, vimos que a polissemia está presente fala da criança, graças aos frequentes deslizamentos metafóricos e metonímicos que promovem a concorrência de múltiplos sentidos em um mesmo enunciado. Diante disso, podemos entender que a polissemia é um dos elementos que marca a singularidade na fala da criança.

Nos enunciados infantis, observamos a predominância de uma atividade linguística voltada à transposição das representações mentais. Evidenciamos, em menor proporção, situações em que a criança que reformulava seu dizer visando ao ajustamento de sentido de seus enunciados, motivada pelas demandas da interação dialógica. Posto isso, entendemos que a criança dá mostras do agenciamento de sua singularidade quando consegue lidar com seleção dos recursos expressivos para a produção e reorganização de seus enunciados.

No capítulo *Fronteiras do laço discursivo na produção narrativa infantil*, realizamos a análise dos recontos das informantes Lili e Tata. Naquele momento evidenciamos que, além do trabalho sobre a materialidade linguística, outro aspecto determina a singularidade na produção narrativa infantil: o lugar que a criança ocupa numa rede simbólica. Identificamos que lugar ocupado por Tata e Lili é o de narrador.

No capítulo *Aprender a narrar*, vimos que a criança pequena passa por três momentos marcantes em relação à habilidade de narrar: a) as protonarrativas; b) o uso da técnica primitiva; c) a criança como narrador. Neste último, é possível observar uma maior autonomia da criança em relação à construção de suas narrativas. A criança começa a construir seus próprios pontos de referência, tendo em vista seu interlocutor. É perceptível o uso de marcadores temporais para a organização das ações. As narrativas passam a ter enquadramento (abertura e desfecho) e a criança cria vozes para seus personagens. Quando a criança assume o lugar de narradora, diminuem as perguntas e pontuações do adulto sobre a narrativa infantil o que faz com que ele se torne um interlocutor mais simétrico (PERRONI, 1992).

Nos casos de Tata e Lili, verificamos que a autonomia da criança era expressa pela iniciativa de produzir a história sem a necessidade das intervenções da pesquisadora. Em

relação aos dados analisados, o papel do adulto centrava-se na indicação de início e de final de reconto e no acompanhamento fático da narrativa infantil. Isso quer dizer que a relação da pesquisadora com a criança não era simétrica, pois aquela ainda delimitava o enquadramento da história. Entendemos o acompanhamento fático da pesquisadora como uma validação da narrativa infantil, visto que os pressupostos para sua elaboração já foram dados à criança na etapa de leitura da história ilustrada.

Foi possível perceber, nos recontos de Lili e Tata, o uso dos temporais (*aí e depois*) para a organização das ações da história. Contudo, a forma como elas fazem esse uso é peculiar, o que diferencia as produções narrativas destas crianças.

Também observamos que Lili e Tata criam falas para os personagens da história. Em razão das histórias serem apenas ilustradas, entendemos que os recontos dessas crianças não estejam pautados somente nos pressupostos estabelecidos, juntamente com a pesquisadora, na etapa de leitura. Ou seja, as falas dos personagens estão para além do esperado para essa atividade e, neste sentido, exprimem traços de singularidade da criança na produção narrativa.

Em outras palavras, pela análise dos recontos de Tata e Lili, podemos entender que a criação de falas para personagens denota: a) o agenciamento do real, expresso pela apropriação criativa legado cultural; b) a administração harmoniosa das instâncias enunciativas do texto (RIOLFI e MAGALHÃES, 2008).

Além disso, no reconto de Lili da história *As almofadas*, vimos que a criança consegue assumir um outro lugar interpretativo, possível, mas diferente daquele adotado pelo adulto, de onde se propôs a narrar a história. Essa passagem é mais um exemplo de que a criança realiza o agenciamento do real, por meio de uma apropriação criativa legado cultural.

Gostaríamos de retomar que as saídas criativas, quer sejam as escolhas dos recursos expressivos de um texto, quer seja o lugar que se ocupa em uma cadeia simbólica, imprimem singularidade à produção narrativa infantil sem, contudo, invalidá-la enquanto um produto simbólico.

Na sequência, discorreremos sobre o ponto de discussão (5), como a relação criativa que a criança mantém com a língua evidencia a modificação da posição discursiva assumida pela pesquisadora.

No capítulo *Fronteiras do laço discursivo na produção narrativa infantil*, em um primeiro momento, vimos que os questionamentos da pesquisadora aparecem em uma relação inversamente proporcional aos enunciados da criança. Quanto menos a criança narra, mais a

pesquisadora a questiona a respeito das ilustrações observadas. Conseqüentemente, quanto mais o adulto incentiva a fala infantil por meio de perguntas e pontuações, mais ele investe na adesão da criança ao laço do Discurso Universitário. Nesta situação, entendemos que a criança assume uma posição de complementaridade.

Em contrapartida, quanto mais a criança produz enunciados que contemplem a atividade proposta (o reconto das histórias ilustradas), menos a pesquisadora intervém sobre a narrativa infantil. Conseqüentemente, quanto mais a criança já fala, fazendo uso da rede de saberes apresentada pelo adulto (S2), mais o adulto consegue se calar.

Em um segundo momento, vimos que, mesmo produzindo enunciados que contemplem a tarefa proposta para coleta dos dados, a criança pode imprimir singularidade em suas narrativas por meio de saídas criativas. Nesta situação, a interferência do adulto para orientação da narrativa infantil também é mínima.

Nos dois momentos em que a criança narra, seja reproduzindo os saberes S2, seja inserindo nesta produção marcas de singularidade e não há intervenções do adulto que proponham a reformulação da narrativa infantil. Estendemos que, nestas situações, a criança encontra-se em posição de reciprocidade.

É possível considerar que haja uma nodulação no laço discursivo que se aproxima do Discurso do Analista quando : a) a produção infantil estiver vinculada ao simbólico e trazer marcas de singularidade; b) a pesquisadora silencia e a criança é quem fala.

No capítulo *Discursos lacanianos: relações entre a criança, o adulto e o conhecimento*, vimos que, no Discurso do Analista, o objeto *a* ocupa o lugar do agente, dando o tônus da relação. O sujeito (\$) ocupa o lugar de outro e é convocado a lidar com sua singularidade (o real, expresso pelo objeto *a*) no âmbito do simbólico.

Posto isso, vemos que o adulto não sai incólume de sua relação com a criança. Na medida em que a criança consegue agenciar o real, por meio de uma apropriação criativa do legado cultural, ela promove a alteração de seu posicionamento em relação à língua e ao outro, que passa da complementaridade à reciprocidade. O agenciamento do real na produção infantil também promove a alteração do laço social, que estabelece relação da criança com o adulto, o qual pode ser compreendido como uma nodulação entre o Discurso Universitário e o Discurso do Analista.

Por fim, tratamos do ponto de discussão (6), como as posições assumidas pela pesquisadora favoreceram ou obstaculizaram a produção narrativa infantil.

No capítulo *Efeitos de simbolização: a criança e a linguagem*, buscamos compreender o sujeito psicanalítico como efeito de linguagem. O inconsciente, estruturado como uma linguagem, presentifica o sujeito na fala por meio da relação entre os eixos do enunciado e da enunciação. O eixo do enunciado comporta os significados que provém do campo do Outro e o eixo da enunciação, a cadeia de significantes do inconsciente. O ponto de basta cruza estes dois eixos, detendo o deslizamento da significação. Neste momento, o sujeito psicanalítico (o Sujeito do Desejo Inconsciente) vincula-se à significação e surge no nível do pré-consciente, na forma de lapsos, atos falhos e chistes (LACAN, 1998 [1960]).

No capítulo *Atividade epilinguística: constituição do sentido e singularidade*, vimos que as dobras interdiscursivas são o controle da polissemia do dizer. Elas denotam que o sujeito, a partir de uma fantasia de completude, deixa marcas reformulativas em seu texto visando à monossemia do dizer. Estas marcas também revelam as escolhas do sujeito para uma determinada posição subjetiva (AGUSTINI, 1999).

Diante do exposto, compreendemos a pesquisadora como um sujeito psicanalítico. O adulto procura, insistentemente, ocultar sua cisão, condição de sujeito do desejo inconsciente, por meio da manutenção da monossemia do dizer. Em uma das intervenções realizadas com o informante Nino (*O susto*), analisada no capítulo *Histórias ilustradas como objeto de reconto*, vimos que a pesquisadora reformula, insistentemente, suas próprias questões, com o objetivo de controlar a polissemia de seu dizer.

As reformulações do próprio enunciado dão à pesquisadora a ilusão de unidade de seu dizer. Suas reformulações são motivadas pela escuta de sua fala e decorrentes de um constante trabalho epilinguístico de ajustamento de sentidos. Entendemos que as reformulações revelam a pesquisadora como um Sujeito do Desejo Inconsciente, que tem seu enunciado atravessado por outros dizeres e outros sentidos, os quais promovem a fuga do sentido para outros lugares de significação.

Vimos que as constantes reformulações que a pesquisadora realizou sobre seus enunciados induziram Nino ao erro e isso obstaculizou a produção narrativa infantil. Diante disso, consideramos que a cisão subjetiva da pesquisadora precisou ser controlada, de modo a não interferir na realização da tarefa pela criança.

Durante a análise dos dados, vimos que a maior parte de suas intervenções sobre a fala da criança objetivava ao controle da polissemia, por meio do ajuste dos enunciados. Ao fazer isso, o adulto favorecia o trabalho epilinguístico da criança de reformulação do próprio dizer.

Em contrapartida, a pesquisadora obstaculizava a singularidade infantil, na medida em que impedia a manifestação da polissemia.

Em relação às posições ocupadas pela pesquisadora nas intervenções com a criança, vimos que sua fala e seu silêncio evidenciam dois momentos marcantes na relação da criança com a língua.

No primeiro momento, a pesquisadora fala, a criança escuta e complementa o seu dizer. Isso coloca a criança em uma posição de complementaridade em relação à língua. Durante a análise dos dados, vimos que o laço social estabelecido nesta posição dialógica é o Discurso Universitário. Também vimos que este laço discursivo dificulta a invenção da singularidade, posto que exista uma tendência para a reprodução do saber.

No segundo momento, a criança fala e a pesquisadora escuta ou complementa o seu dizer. Isso coloca a criança em posição de reciprocidade em relação à língua. Durante a análise dos dados, vimos que o laço social estabelecido nesta posição dialógica é o Discurso do Analista. Também vimos que este laço discursivo demanda que o sujeito lide com sua singularidade no âmbito do simbólico.

Estas últimas considerações nos levam a pensar que à medida que a criança torna-se cada vez mais autônoma em relação a sua produção textual, menos o adulto precisa intervir. Acreditamos que, no fundo, isso seja educação.

## Referências

AGUSTINI, C. L. H. **Dobras interdiscursivas**: o movimento do sujeito na construção enunciativa dos sentidos. 1999. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. (N)as dobraduras do dizer e (n)o não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. In: II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2005, Porto Alegre: **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005, s/p. Disponível em: <<http://www.discursos.ufrgs.br/sead2/doc/interdiscurso/carmenagustini.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2010.

ALLOUCH, J. Leitura de um deciframento. In: **Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar**. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995, p. 109-152.

ALMEIDA, R. C. A. **Loucos pela escola**: o Discurso do Analista e a invenção de uma escola em movimento. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

ALMEIDA, S F. C. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. **Colóquio do LEPSI**. São Paulo, ano 3, 2002. Disponível em: < [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300011&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300011&script=sci_arttext)>. Acesso em 20 mar 2010.

ANJOS, C. I. **A Educação Infantil representada**: uma análise da revista *Nova Escola* (2005-2007). 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

AUROUX, S. (org.) **Histoire des idées linguistiques**. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1989. (vol. 1)

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, n.19, p.25-42, 1990.

\_\_\_\_\_. Le fait autonymique: langage, langue, discours: quelque repères. Disponível em:<<http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/theme1/authierrel.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2009.

BARBOZA, A. C. C. **Cartilha do Operário**: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930). 2006. 212 f. + 1 CD-ROM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lendas e mitos brasileiros no ensino da Língua Portuguesa**. 2008. 30 f. (Trabalho de conclusão de curso) – Centro Universitário Claretiano, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre o uso da repetição na construção do texto falado infantil. In: MINUSSI, R. D. e ROCHA, S. (orgs.). **Os Clássicos da Linguística e a Pesquisa Linguística Atual**. São Paulo: Editora Paulistana, 2008. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dl/xenapol/anais/downloads/Andressa\\_Coutinho\\_Consideracoes\\_sobre\\_uso\\_da\\_repeticao.pdf](http://www.fflch.usp.br/dl/xenapol/anais/downloads/Andressa_Coutinho_Consideracoes_sobre_uso_da_repeticao.pdf)>. Acesso em 23 dez 2009.

\_\_\_\_\_. Efeitos da repetição no texto falado infantil. In: AQUINO, Z. G. O. e GIL, B. D. (orgs.). **Estudos do discurso: diferentes perspectivas**. João Pessoa: Ideia, 2009. 1 CD-ROM.

BARICHELLO, L. **Incidências do Discurso do Capitalista sobre a língua inglesa e seu ensino**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BASTOS, M. B. A transmissão da Psicanálise a educadores: quando a circulação da palavra implica um fazer-dizer. **Colóquio do LEPSI**, São Paulo, ano 6, 2006. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100005&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 mar 2010.

BELINTANE, C. Matrizes e matizes do oral no ensino da escrita. **Doxa: Revista paulista de psicologia e educação**, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 23-45, 2005.

\_\_\_\_\_. Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito. In: REZENDE, N. L., RIOLFI, C. R., SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (orgs.). **Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 73-105.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENVENISTE. **Problemas de linguística geral**. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Nacional; Editora Universidade de Brasília, 1976.

BESSA NETO, R. S. **A repetição lexical em textos narrativos orais e escritos**. 1991. 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

BEZERRA, G. G. R. **Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1ª. a 4ª. Séries: atividades epilinguísticas em foco**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRAGA, L. P. Impasses na inclusão de uma criança com transtornos invasivos do desenvolvimento: sobre a posição da professora. **Colóquio do LEPSI**, São Paulo, ano 6,

2006. Disponível em: < [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid= MSC0000000032006000100045&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032006000100045&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 mar 2010.

BRANDÃO, H. N. Texto, gênero do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (org.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1º e 2º ciclos)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso: 28 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: Parâmetros em ação - primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_acao/pcnacao\\_fund1e2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf)>. Acesso: 28 jun. 2009.

CALDIN, C. F. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Florianópolis, Brasil, n.13, p. 25-38, 2002. Disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/download/106/5213](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/download/106/5213)>. Acesso em 15 jan. 2010.

CAMPOS, K. C. Literatura infantil e a narração de histórias: a constituição da criança como narradora. **Anais do 17º. COLE**, 2009. Disponível em: <[www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem15/COLE\\_278.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_278.pdf)>. Acesso em 30 jul. 2010.

CARMAGNANI, A. M. G. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, p. 499-514, 2009. Disponível em: < [http://www.letras.ufmg.br/rbla/2009\\_2/06-Anna%20Carmagnani.pdf](http://www.letras.ufmg.br/rbla/2009_2/06-Anna%20Carmagnani.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2010.

CERTEAU, M. Fazer com: usos e táticas. In: **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 91-129.

CHAGAS, L. M. M. O ensino da língua materna: as narrativas cotidianas e literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 369-385, jul./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 15 jan. 2010.

CHEMAMA, R. (org.) **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Larousse; Artes Médicas, 1995.

CIRILO, M. A. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CLARK, E. V. La répétition et l'acquisition du langage. **La linguistique**. Paris, vol. 42, fasc. 2, p. 67-49, 2006.

COHEN, R. H. P. **Uma questão entre Psicanálise e Educação**: sobre a etiologia do fracasso escolar. 2004. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CULIOLI, A. La linguistique: de l'empirique au formel. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990, p. 8-46 (tome 1).

\_\_\_\_\_. Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles. **Pour une linguistique de l'énonciation**: formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999, p. 67-82 (tome 2).

\_\_\_\_\_. La formalisation en linguistique. **Concept and form**: the Cahiers pour l'Analyse and Contemporary French Thought, Paris, vol. 9, p. 106-117, 1968. Disponível em: <<http://www.web.mdx.ac.uk/cahiers/vol09/>>. Acesso em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. La communication verbale. In: **Encyclopédie des Sciences de l'Homme**. Paris: Grange-Matière; Genève: Kister; Bruxelles: Sequoia, p. 65-73, 1967. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/15400/Culioli-Aarticle-1965La-communication-verbale>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

CUMPRI, M. L. Para uma linguística da enunciação: Antoine Culioli e a teoria das operações predicativas e enunciativas. **Interletras**, Dourados, v. 2, p. 51-61, 2010. Disponível em: <<http://www.unigan.br/interletras>>. Acesso em: 15 set. 2009.

DECOURT, M. C. C. Dos mitos freudianos à estrutura lacaniana. In: **Para além do pai está o homem**: a função paterna de Freud a Lacan. 2000. 111 f. (Dissertação de mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

DE NARDI, F. S. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. In: II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2005, Porto Alegre: **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005, s/p. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/lingua/Fabiele.pdf>>. Acesso em: 19 set 2010.

DUCARD, D. O grafo do gesto mental na teoria enunciativa de A. Culioli. **Letras hoje**. Trad. Consuello Vallandro Barbo, vol. 44, n. 1, p. 64-71, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5654/4121>>. Acesso em: 13 abr 2010.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. e TODOROV, T. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FALCON, F. J. C. História e representação. In: CARDOSO, C. F. e MALERBA, J. (orgs.). **Representações: contribuições a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papyrus, p. 41-65, 2000.

FAVERO, A. B. A apropriação da linguagem escrita pela criança. In: MARIANI, B. (org.). **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e Psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006, p.205-222.

FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O. e AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIGUEIRA, R. A. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal. **Anais do II Encontro nacional de Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre, v. 1, p. 131-141, 1992.

\_\_\_\_\_. Aquisição dos verbos prefixados por des- em português o erro como reflexo de processos reorganizacionais. **Palavra**, v. 5, p. 190-211, 1999.

\_\_\_\_\_. A criança na língua. Erros de gênero como marcas de subjetivação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, vol. 1, n. 47, p. 29-47, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. In: POSSENTI, S. (org.) **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006, p.34-101.

\_\_\_\_\_. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (org.) **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006, p.11-33.

\_\_\_\_\_. Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.

FRANCKEL, J-J. et PAILLARD, D. Aspects de la théorie d’ Antoine Culioli. **Langages**, vol. 32, n. 129, p. 52-63, 1998. Disponível em: <<http://www.persee.fr>>, Acesso em: 15 set. 2009.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos (1900). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Da trad. inglesa de James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. IV.

\_\_\_\_\_. O chiste e sua relação com o inconsciente (1905). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Da trad. inglesa de James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. VIII.

\_\_\_\_\_. Conferências introdutórias sobre Psicanálise (1915-1916). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Da trad. inglesa de James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. XV.

\_\_\_\_\_. Recalque. In: CESAR, C. T. M (org.). **Os filósofos através dos textos: de Platão a Satre**. São Paulo: Paulus, 1997, p. 268-271.

FURNARI, E. **Cabra-cega**: para crianças de 3 a 5 anos. 9.ed. São Paulo: Ática, 2003

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Castilho, A. T. e Ilari, R. Apresentação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 22, p. 5-8, 1992.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. **Contaço de histórias**, 2007. Disponível em: <<http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/aNarracao.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2010.

GÓIS, E., UYENO, E., UENO, M. e GENESINI, T. *Lalangue*, via régia para captura do real. Disponível em: <<http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/documents/LALANGUE.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

GUELMAN, Elza Caravana. Madeleine: Marcel Proust. **Lazer, literatura, direito e turismo**. Disponível em: <<http://sites.br.inter.net/elzacaravana/?id=2736>>, acessado em 28 jun. 2009

GUIMARÃES, A. M. M. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. **Caleidoscópio**. v. 2, n. 2., p. 67-72, jul-dez, 2004. Disponível em: <[www.unisinos.br/publicacoes.../14calidoscopiov2n2\\_artigo09.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes.../14calidoscopiov2n2_artigo09.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de narrativas: introdução de referentes no universo textual. **Linguagem & Ensino**, vol. 2, n. 2, p. 91-108, 1999. Disponível em: <[rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v2n2/D\\_guimaraes.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v2n2/D_guimaraes.pdf)> Acesso em 15 jan. 2010.

GUIMARÃES, E. Textualidade e enunciação. **Escritos: ver de dizer**. Campinas, n. 2, p.3 – 9. s/d. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos2.pdf>>. Acesso em 12 mai 2010.

GUIMARÃES, J. O. **“Eles não estão nem aí!”**: impactos da contemporaneidade sobre o ato de educar. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

HENNING, F. S. **Entre o tratar e o educar**: estudo psicanalítico sobre a prática de uma instituição de educação especial. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

HENRY, P. O sujeito e o significante. In: **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Trad. Maria Faustina P. de Castro. Campinas: Editora UNICAMP, 1992, p. 155-189. (Col. Repertórios)

HILGERT, J. G. A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante: um caso de interação intraturno. In: PRETI, D. (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 89-124.

HOLTHAUSEN, M. Lalíngua ou Alíngua: pequena introdução. **Grupo de estudos de Arte, Filosofia e Psicanálise**. 09 fev 2009. Disponível em: < <http://psicanaliselacanianana.blogspot.com/2009/02/lalingua-ou-alingua-pequeno-percurso.html>>. Acesso em 19 set 2010.

HOMRICH, M. T. O discurso como posição subjetiva do professor de educação infantil. **Colóquio do LEPSI**, São Paulo, ano 7, 2009. Disponível em: < [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100052&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100052&script=sci_arttext)>. Acesso em 20 mar 2010.

ILARI, R. Franchi: o outro e o outro. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 22, p. 183-188, 1992.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

JOHNSTONE, B. An introduction. **Text**, v. 7, n. 3, p. 205-214, 1987.

KEENAN, E. O. e KLEIN, E. Coherency in children's discourse. **Journal of Psycholinguistic Research**, n. 4, p.365-380, 1975.

KISHIMOTO, T. M., SANTOS, M. L. R. e BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 427-444, set./dez. 2007. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2010.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. 10 .ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho, 2002.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu: tal como nos é revelada na experiência psicanalítica (1949). In: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998,p.96-103.

\_\_\_\_\_. O Simbólico, o Imaginário e o Real. (08/07/1953). Disponível em: <<http://veredas.traco-freudiano.org/veredas-4/txt-lacan-rsi.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise (1953). In: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 238-324.

\_\_\_\_\_. Perguntas àquele que ensina (12/05/1955). In: **O seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise (1954-1955)**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985. P. 259-277.

\_\_\_\_\_. Introdução do grande Outro (25/05/1955). In: **O seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise (1954-1955)**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985, p. 296-311.

\_\_\_\_\_. Situação da Psicanálise em 1956. In: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 490-495.

\_\_\_\_\_. O seminário sobre “A carta roubada” (1956). In: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 13-66.

\_\_\_\_\_. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 496-533.

\_\_\_\_\_. A forclusão do Nome-do-Pai (08/01/1958). In: **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999, p.149-165.

\_\_\_\_\_. A metáfora paterna (15/01/1958). In: **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999, p.166-184.

\_\_\_\_\_. Os três tempos do Édipo (22/01/1958). In: **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999, p. 185-203.

\_\_\_\_\_. Os três tempos do Édipo II (29/01/1958). In: **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999, p. 204-220.

\_\_\_\_\_. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano (1960). In: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p.807-842.

\_\_\_\_\_. O inconsciente freudiano e o nosso (22/01/1964). In: **O seminário, livro 11: os quatro fundamentos da Psicanálise (1964)**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 25-35.

\_\_\_\_\_. Do sujeito da certeza (29/01/1964). In: **O seminário, livro 11**: os quatro fundamentos da Psicanálise (1964). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 36-47.

\_\_\_\_\_. Da rede dos significantes (05/02/1964). In: **O seminário, livro 11**: os quatro fundamentos da Psicanálise (1964). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 48-57.

\_\_\_\_\_. Tiquê e Autômaton (12/02/1964). In: **O seminário, livro 11**: os quatro fundamentos da Psicanálise (1964). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 58-68.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o Outro (I): a alienação (27/05/1964). In: **O seminário, livro 11**: os quatro fundamentos da Psicanálise (1964). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 199-210.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o Outro (II): a afânise (03/07/1964). In: **O seminário, livro 11**: os quatro fundamentos da Psicanálise (1964). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 211-223.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 17**: o avesso da Psicanálise (1969-1970). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

\_\_\_\_\_. A Jakobson (19/12/1972). In: **O seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 21-31.

\_\_\_\_\_. A função do escrito (09/01/1973). In: **O seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 32-43

\_\_\_\_\_. Aristóteles e Freud: a outra satisfação (13/02/1973). In: **O seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 57-69.

\_\_\_\_\_. Letra de uma Carta de Almor (13/03/1973). In: **O seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 84-85.

\_\_\_\_\_. Do Barroco (08/05/1973). In: **O seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 112-125.

\_\_\_\_\_. Rodinhas de barbante (15/05/1973). In: **O seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 126-140.

\_\_\_\_\_. Rodinhas de barbante: respostas (22/10/1973). In: **O seminário, livro 20: mais, ainda (1972-1973)**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 141-146.

\_\_\_\_\_. O rato no labirinto (26/06/1973). In: **O seminário, livro 20: mais, ainda (1972-1973)**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 147-157.

\_\_\_\_\_. A escrita do ego (11/05/1976). In: **O seminário, livro 23: o sinthoma (1975-1976)**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Trad. Sergio Laia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, p.139-151.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Trad. Mariano de Ferreira. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEMOS, C. T. G. Interacionismo e Aquisição de Linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 22, p. 231-248, 1986.

\_\_\_\_\_. A sintaxe no espelho. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.10, p. 5-15, 1986.

\_\_\_\_\_. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 22, p. 149-152, jan./jun. 1992.

\_\_\_\_\_. Poética e significante. **Traço**, Maceió, v. 2, p. 1-19, 1998.

\_\_\_\_\_. A criança com(o) conto de interrogação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem: parte II. **Relatório do projeto científico de produtividade em pesquisa**. São Paulo, Unicamp, 1999. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. **Linguística**, vol. 13, p. 23-60, 2001.

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre fragmentos e holófrases. **Colóquio do LEPSI**, São Paulo, ano 3, 2002. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032001000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jan 2009.

\_\_\_\_\_. Poética e Significante. **Letras & Letras**, v. 25, p. 207-218, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. In: LIER- DEVITTO, M. F. (org.) **Sobre aquisição, patologias e clínica de linguagem**. (No prelo).

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

LIER-DE-VITTO, M. F. de A. F. **Monólogos da criança**: “Delírios da língua”. 1994, 195 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LOPES, M. C. R. Gramática operatória e ensino de línguas. In: REZENDE, L. M., MASSINI-CAGLIARI, G, BARBOSA, J. B. (orgs.). **O que são língua e linguagem para os linguistas**. Araraquara: Cultura Acadêmica; FCL-UNESP: Laboratório Editorial, 2007, p. 85-99 (Série Trilhas Linguísticas, vol. 13).

\_\_\_\_\_. Por uma metodologia reflexiva de ensino/aprendizagem do léxico em língua portuguesa. In: REZENDE, L. M. e ONOFRE, M. B. (orgs.) **Linguagem e línguas naturais**: clivagem entre o enunciado e a enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009, p. 121-140.

\_\_\_\_\_. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização. 9 f. (inédito).

\_\_\_\_\_. Gramática e léxico nas práticas de linguagem: reflexões sobre o processo formativo do professor de Língua Portuguesa. 17 f. (inédito)

MAGALHÃES, M. M. M. **Subjetividade em advir**: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **A repetição na língua falada: formas e funções**. 1992. Tese (Pós-doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 1992.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZAFERRO, R. **efeitos de uma operação sobre a falta**: o ‘des-fazimento’ das histórias infantis no sonho e na fala da criança. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MAZUR, C., TAVARES, C., BERTOLINI, E. e RIBEIRO, L. O mágico do real. Disponível em: < <http://www.psicanaliselacianiana.com/estudos/magicoreal.html>>. Acesso em: 02 out 2009.

MELO, L. E. **Em busca de alternativas para a entrada da criança na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Tópicos de psicolinguística aplicada**. 3.ed. São Paulo: Humanitas, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Compreensão e produção na criança**. São Paulo: Humanitas, 2005b.

MORATO, M. E. Metalinguagem e referenciação: a refletividade enunciativa nas práticas referenciais. In: KOCH, I. V. G., MORATO, E. M., BENTES, A. C. (orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 243-263.

MRECH, L. M. Desenvolvimento e estrutura, verdade e ficção. **Educação on-line**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=145:desenvolvimento-e-estrutura-verdade-e-ficcao&catid=9:psicanalise&Itemid=20>>. Acesso em: 03 jan 2010.

OLIVEIRA, E. C. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

\_\_\_\_\_. Modalizações autonímicas como marcas de subjetividade em processo de criação. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, vol. 15, 2006. Disponível em: <[www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/calil.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/calil.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. E. C. e FELIPETO, C. A singularidade do erro ortográfico nas manifestações d'*alíngua*. **Estilos da Clínica**, São Paulo, vol. XIII, n. 25, p. 118-137. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/estic/v13n25/a08v1325.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

OPTIZ, A. C. A circularidade do discurso relatado infantil. **Cadernos do CNFL**. Vol. XIII, n. 04, p.22-32, 2009. Disponível em: <[www.filologia.org.br/.../a\\_circularidade\\_do\\_discurso\\_relatado\\_infantil\\_ana\\_cristina.pdf](http://www.filologia.org.br/.../a_circularidade_do_discurso_relatado_infantil_ana_cristina.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: procedimentos e princípios. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kairós, 1979.

PALMA FILHO, J. C. As mudanças curriculares na década de 1980: uma análise da proposta curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. **Anais do 15º. Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais15/index.htm>>. Acesso em: 02 fev 2010.

PECHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD—69). In: GADET, F. e HAK, T (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel de Pécheux. Trad. Bethania S. Mariani et. al. São Paulo: Editora UNICAMP. 1993, p. 61-161.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.
- POMMIER, G. **Naissance et Renaissance de l'écriture**. Paris : Presses Universitaires de France, 1993.
- POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Gramática e análise do discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 22, p. 161-166, 1992.
- PRETI, D. (org) **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos vol. 1)
- RAMOS, J. M. **Hipótese para a taxionomia das repetições**. 1983. 137f. (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1983.
- RAMOS, S. e SCARPA, E. M. Hesitações e rupturas em aquisição da linguagem: os processos reorganizacionais na fala infantil. **Estudos Linguísticos XXXVI**, Araraquara, vol. 2, p. 348-354, 2007.
- REIS, C. e LOPES, A. C. M. **Dicionário de teoria narrativa**. São Paulo: Ática, 1988 (Série Fundamentos).
- REVAH, D. A arte de educar e o giro dos discursos. **Colóquio do LEPSI**, São Paulo, ano 7, 2009. Disponível em: < [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100026 & script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100026 & script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 jan 2010.
- REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, v.05, n.1, p.95-108, 2008.
- REZENDE, N. L. Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino. In: REZENDE, N. L., RIOLFI, C. R., SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (orgs.). **Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 151-167.
- RIBEIRO, M. A. O. **O Discurso Universitário materializado**: aprendendo a escrever o texto acadêmico. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- RIBEIRO, P. R. **Discurso pedagógico e Discurso Universitário**: uma aproximação. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**: formação de professor de língua materna. 1999. 361 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sabrina, os diamantes não são para comer!**: Ou quando, na formação do professor de língua materna, o singular rasga o campo dos sentidos. Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/~geppep/site.htm>> Acesso em: 12 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008. (Col. Ideias em Ação)

\_\_\_\_\_. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura. Teoria & Prática**: Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, vol. 40, p. 47-51, jan/jul 2003.

\_\_\_\_\_. A criança errante. **Colóquio do LEPSI**, São Paulo, ano 7, 2009. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100023&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100023&script=sci_arttext)>. Acesso em: 5 jan 2010.

\_\_\_\_\_. Equívoco e singularidade: subjetividade na fala de uma criança. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (org.) **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas (SP): Mercado das Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, p. 219-233, 2005.

\_\_\_\_\_. Quebras de escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, E. (org.). **Trilhas da escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007, p. 33-64.

\_\_\_\_\_. Criando o novo com as mesmas velhas palavras. **Colóquio do LEPSI**, São Paulo, ano 5, 2004. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032004000100001&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100001&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 08 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Além das interpretações *prêt-à-porter*: deslocamentos discursivos na formação de professores de língua materna. 23 f. (inédito).

\_\_\_\_\_ e BARZOTTO, V. H. Alunos que erram: os paradoxos entre o uno e o múltiplo na produção textual. 14 f. (inédito)

\_\_\_\_\_. ROCHA, A. e ANDRADE, E. J. Organizar a escola para a diversidade. In: GERALDI, C. M., RIOLFI, C. R. e GARIA, M. F (orgs.) **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_ e ALAMINOS, C. Retrato de deficiente na escrita do jovem: o imaginário que desfoca sua face. **Revista da USP**, ano 12, n. 12, p. 97-116, 1º, sem. 2006.

\_\_\_\_\_, ROCHA, A. R. e ANDRADE, E. Os sujeitos e o trabalho da escrita: perseguindo os meandros do ato de escrever. In: REZENDE, N. L., RIOLFI, C. R., SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (orgs.). **Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 35-71.

\_\_\_\_\_ e MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica**, São Paulo, vol. 13, n. 24, p. 98-121, 2008.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, K. G. Memórias de uma professora: a intimidade da escrita. **Horizontes**, v.26, n. 1, p. 79-88, jan/jun 2008.

\_\_\_\_\_ e ANDRADE, E. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, vol. 48, n. 1, p. 99-118, jan/jun 2009.

ROCHA, A. R. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROJO, R. H. R. Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. **D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, vol. 15, n. 2, p. 237-267, 1999.

ROURE, G. Q. **Criança-objeto: entre o desejo e o gozo**. 2002. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SALEH, P. B. O. A configuração das instâncias narrativas em textos infantis escritos: a influência de outros textos. **Anais do 6º Encontro Celsul: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2006. Disponível em: < [www.celsul.org.br/Encontros/06/ Individuais/ 04. pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/04.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Sobre o narrador: a narrativa infantil escrita em cena. **Estudos Linguísticos XXXIII**, p. 1244-1249, 2004. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudos-linguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-comunic/sobre\\_o\\_narrador%20.pdf](http://www.gel.org.br/estudos-linguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-comunic/sobre_o_narrador%20.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2010.

SANTOS, P. C. **A construção do significado: um caminho possível...** Londrina: Editora da UEL, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SARTORE, A. R. **Escrita e angústia: investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento de escritura como fenômeno da ordem do sujeito do inconsciente**. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAUSSURE. F. **Curso de linguística geral**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SILVA, D. H. G. **A repetição em narrativas orais de adolescentes: do oral ao escrito**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002

SMITH, V. H. BORDINI, G. S. e SPERB, T. M. Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, 181-190, 2009. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2010.

SOUZA, M. F. G. e PEREIRA, M. R. O impacto do discurso da ciência na relação professor-aluno: repercussões em Psicanálise. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, n. 24, 2008. Disponível em: < [http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1415-71282008000100015&script=sci\\_arttext](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1415-71282008000100015&script=sci_arttext)>. Acesso em 20 mar 2010.

SUASSUNA, L. **Linguagem como discurso**: implicações para as práticas de avaliação. 2004. 186 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

TANNEN, D. Repetition in conversation as spontaneous formulaicity. **Text**, v. 7, n. 3, p. 215-243, 1987.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante**: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. 2010. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: Parte I (ABNT). São Paulo, c2009. Disponível em < [http://www.teses.usp.br/info/Caderno\\_Estudos\\_9\\_PT\\_1 .pdf](http://www.teses.usp.br/info/Caderno_Estudos_9_PT_1.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2010.

VOLTOLINI, R. Do contrato Pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001.

\_\_\_\_\_. As vicissitudes da transmissão da Psicanálise a educadores. **Colóquio do LEPSI**, São Paulo, ano 2, p. 267-275, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação como “fator inconveniente” para a Psicanálise. **Colóquio do LEPSI**, São Paulo, ano 6, 2006. Disponível em < [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100006&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100006&script=sci_arttext)>, Acesso em: 05 jan 2010.

## **Anexos**

ANEXO A - *A briga* (FURNARI, 2003)



A briga (1)



A briga (2)



A briga (3)

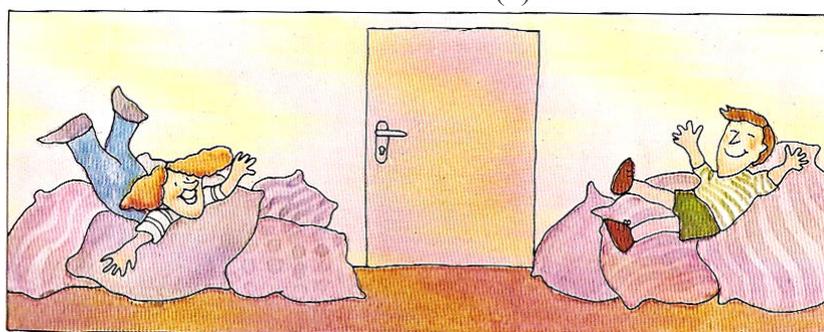


A briga (4)

ANEXO B - *As almofadas* (FURNARI, 2003)



As almofadas (1)



As almofadas (2)



As almofadas (3)



As almofadas (4)

ANEXO C - *O susto* (FURNARI, 2003)

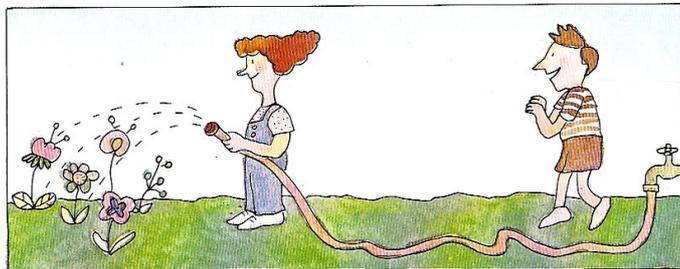


Figura 11 – O susto (1)



Figura 12 – O susto (2)



Figura 13 – O susto (3)

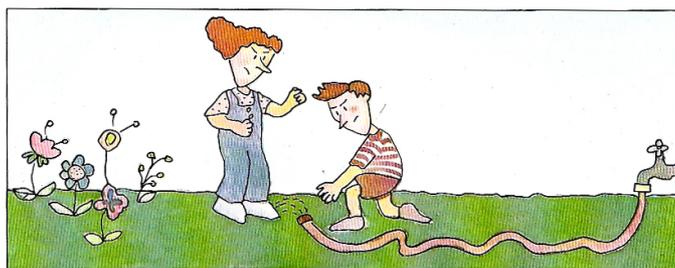


Figura 14 – O susto (4)



Figura 15 – O susto (5)

## **ANEXO D – Modelo de autorização para a instituição escolar**

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Prezados Diretor e Coordenador

### *Autorização para realização de pesquisa e gravações*

Eu, Andressa Cristina Coutinho Barboza, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) solicito, mui respeitosamente, autorização para coleta de dados para fins de pesquisa nesta unidade escolar.

Esta pesquisa busca analisar narrativas orais produzidas por crianças de cinco anos a partir da leitura e reconto de histórias infantis. Durante as sessões de coleta, serão realizadas gravações de voz e a intervenção com cada criança durará cerca de 10 minutos.

As gravações realizadas durante as sessões serão fundamentais para a transcrição e compreensão dos *corpora* delimitados pela investigação e os dados coletados poderão ser utilizados, no futuro, em apresentações e publicações profissionais. Garantimos que o nome dos envolvidos na pesquisa não será mencionado em nenhuma circunstância e que todos os dados serão codificados para manter restrita confidencialidade e anonimato. O consentimento para participar desta pesquisa e das filmagens é voluntário.

Certa de poder contar com a confiança e a colaboração de todos para a realização deste trabalho, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

---

Andressa Cristina Coutinho Barboza

## ANEXO E – Modelo de autorização para os pais/responsáveis

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

### *Autorização para participação em pesquisa, filmagens e gravações*

Eu, Andressa Cristina Coutinho Barboza, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), solicito à família de \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_, a autorização para a participação da coleta de dados para fins de pesquisa.

Esta pesquisa busca analisar narrativas orais produzidas por crianças de cinco anos a partir da leitura e reconto de histórias infantis. Durante as sessões de coleta, serão realizadas gravações de voz e a intervenção com cada criança durará cerca de 10 minutos.

As gravações realizadas durante as sessões serão fundamentais para a transcrição e compreensão dos *corpora* delimitados pela investigação e os dados coletados poderão ser utilizados, no futuro, em apresentações e publicações profissionais. Garantimos que o nome dos envolvidos na pesquisa não será mencionado em nenhuma circunstância e que todos os dados serão codificados para manter restrita confidencialidade e anonimato. O consentimento para participar desta pesquisa e das filmagens é voluntário.

Certa de poder contar com a confiança e a colaboração de todos para a realização deste trabalho, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Andressa Cristina Coutinho Barboza

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

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

## ANEXO F – Normas para transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda...() nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"...

\* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D<sup>2</sup>.

**Observações:**

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dlc/nurc/normas\\_para\\_transcricao.htm](http://www.fflch.usp.br/dlc/nurc/normas_para_transcricao.htm)>, acessado em: 26 jun. 2009.