



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO

GESTOS E FALA NAS NARRATIVAS INFANTIS

**JOÃO PESSOA - PB
2015**

SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO

GESTOS E FALA NAS NARRATIVAS INFANTIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria

JOÃO PESSOA - PB
2015

B817g Brandão, Soraya Maria Barros de Almeida.
Gestos e fala nas narrativas infantis / Soraya Maria Barros
de Almeida Brandão.- João Pessoa, 2015.
209f. : il.
Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Aquisição da linguagem. 3. Multissistemas
da oralidade. 4. Fala. 5. Gestos. 6. Narrativas infantis.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO

GESTOS E FALA NAS NARRATIVAS INFANTIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística e Linha de Pesquisa: Aquisição de Linguagem e Processamento Linguístico.

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
João Pessoa – PB



Profª Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
João Pessoa – PB



Profª Drª. Maria de Fátima Almeida
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
João Pessoa – PB

Profª Drª Alessandra Del Ré
Universidade Estadual Paulista – UNESP
São Paulo – SP



Profº Dr Neilson Alves de Medeiros
Instituto Federal da Paraíba – IFPB)

João Pessoa, 14 de Agosto de 2015.

A minha netinha Lara, que durante dois anos acompanhou minhas tardes de produção, chorando, correndo, cantando, “ajudando”. Muitas vezes sentada no meu colo pedindo para “iquevê tamém”. A ela que nas ocasiões de fracasso me fortalecia com um largo sorriso que não se encontra em qualquer outro lugar, a não ser na face de uma criança. E a todas as crianças que durante seis meses me encantaram com suas contações de histórias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos;

Ao meu esposo Vicente, pela contribuição, esforço e incentivo nas horas difíceis da realização deste trabalho;

Aos meus filhos, Thiago, Rebeca e Eduarda, pela compreensão das minhas ausências;

À minha orientadora Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria, que gentilmente partilhou comigo sua sabedoria e, pacientemente, orientou-me na construção deste trabalho. A ela todo meu reconhecimento, admiração e gratidão pela atenção dispensada e pelas observações que muito me valeram;

À Professora Dr^a Marianne Cavalcante, pelas maravilhosas contribuições tanto no exame de qualificação como na disciplina “Aquisição da linguagem”, cujas ideias foram fundamentais para a conclusão deste estudo;

À Professora Alessandra Del Ré pelos esclarecimentos e contribuições valiosas fornecidas durante no exame de qualificação, tornando possível a melhoria de meu trabalho;

Ao professor Neilson Alves de Medeiros, que acompanhou um pouco minha trajetória e que agora tenho o privilégio de sua presença na minha banca;

À professora Maria de Fátima Almeida, que gentilmente aceitou fazer parte deste momento;

Aos colegas, com os quais vivi momentos de crescimento e alegria nesses anos de intensos encontros;

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (Proling) e aos funcionários da secretaria, especialmente a Ronil Ferraro, pela atenção e cordialidade em nos atender;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (Proling), pelas contribuições valiosas que cada um deixou;

À Coordenação de Educação Infantil do Município de Campina Grande – PB -, por nos permitir a efetivação dessa pesquisa;

Aos que fazem parte da creche pesquisada, pelo acolhimento em seus espaços;

Aos pais das crianças participantes deste estudo, pela autorização para a realização da pesquisa.

Às crianças que, com suas narrativas, forneceram informações valiosíssimas e imprescindíveis para a efetivação deste estudo;

Às minhas amigas: Glória Leitão, Cristiane Nepomuceno, Socorro Moura, dentre outros, que sempre me deram forças para continuar.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito mais importante do que procurar nas narrativas infantis uma estrutura equivalente à narrativa adulta, e/ou usos convencionais da língua, é detectar nelas os movimentos livres que as crianças executam dentro do espaço discursivo (FRANCOIS, 1996).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo observar o percurso da aquisição oral em seus multissistemas no gênero histórias infantis, isto é, descrever como se dá a aquisição observando a oralidade em seus multissistemas: gestos e fala com o propósito de perceber a importância dos gestos na construção discursiva. Para isso, realizamos uma pesquisa longitudinal tendo como sujeitos 6 (seis) crianças da Educação Infantil, especificamente de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de idade, sendo 4 (quatro) do sexo masculino e 2 (dois) do sexo feminino. A unidade selecionada para o estudo foi uma creche municipal localizada em município de Campina Grande-PB. Os dados foram coletados durante seis meses, de 13 de março de 2013 a 23 de agosto de 2013, especificamente, uma vez por semana, a partir de registros escritos pela pesquisadora, bem como por gravações em câmera de vídeo. Foram 55 sessões de filmagens, correspondendo uma média de 2h 2 min 53s horas, considerando que cada criança contou mais de uma história. Para efeito de análise, só consideramos a história de Chapeuzinho Vermelho, uma vez que as crianças, em sua maioria, mostraram mais interesse por essa. Assim, as sessões que compõem o *corpus* da pesquisa são em número de 12, totalizando 24 min 04s. Para efeito de investigação, analisamos os multissistemas nas produções de narrativas orais das crianças em situações de reconto de histórias. No tratamento dos dados contemplamos o desenvolvimento do discurso narrativo da criança considerando os elementos discursivos e gestuais presentes nesse discurso. Em nossa trajetória teórica, abordamos estudos que envolvem a aquisição da linguagem, considerando como pano de fundo para a pesquisa as bases sociointerativas, tendo como suporte Tomasello (2003), Bruner (1983,1997), Vygotsky (1991,2005), Cavalcante (1994, 1999, 2003, 2010), Faria (2002, 2004), Del Ré (2006), Del Ré, Paula e Mendonça (2014a, 2014b), dentre outros. Somada a isso, realizamos um estudo sobre os multissistemas da oralidade: gestos e fala com base em McNeill (1974, 1985, 1992, 2000) e Kendon (1981, 2000). Estudos sobre as narrativas infantis também foram abordados nesta pesquisa com base em Perroni (1992) François (1996, 2009) e Bruner (1997, 1998, 2001). Partimos da hipótese que a construção do discurso narrativo pelas crianças pequenas se dá pela interação com o outro, tendo os gestos como elementos intrínsecos do processo narrativo. Nessa perspectiva, os gestos integram o linguístico auxiliando na construção da narrativa, tendo assim um papel crucial na estruturação do discurso oral, o que foi constatado em nossos dados. Os resultados apontaram, em todas as cenas, que independentemente de ter uma proficiência linguística, as crianças possuem competência narrativa. Uma competência que vai desde o enunciado holofrástico à autonomia narrativa, num movimento que entrelaça vozes e gestos formando um todo discursivo. Assim, a criança, desde pequena, aqui evidenciado a partir de dois anos, dois meses e dezoito dias (2;2.18), já constitui-se enquanto narradora, uma vez que apoiando-se em elementos multimodais e sob a tutela da pesquisadora, consegue tecer o fio narrativo, num movimento discursivo que mistura gestos e fala.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Multissistemas da oralidade. Fala. Gestos. Narrativas infantis.

ABSTRACT

The present study aims to observe the course of oral language acquisition in its multi-system in children's stories genre, that is, to describe how the acquisition has come about observing the orality in its multi-system: gestures and speech in order to realize the importance of gestures in the discursive construction. For this, we have conducted a longitudinal research having as subject 6 (six) children from early childhood education, from 2 (two) to 5 (five) years old, in which 4 (four) of them male and 2 (two) female. A municipal day care center located in the city of Campina Grande-PB was the place selected for the study. Data were collected during six months, from the thirteenth of March, 2013 to the Twenty-third of August, 2013, precisely once a week, from records written by the researcher, as well as recordings in the camcorder. There were 55 filming sessions, representing an average of 2h 2min 53s hours, considering that each child tell more than one story. For analytical purposes, only the story of Little Red Riding Hood was considered, since children, mostly, showed more interest in this story. Thus, the sessions that built up this research corpus are in number of 12, totaling 24 min 04s. For research purpose, we analyze the multi-system in children's oral narratives productions in retelling stories situations. In data processing, we contemplate the development of the child's narrative discourse considering the discursive and gestural elements present in the speech. We have approached studies involving language acquisition in our theoretical trajectory, considering as background for this research the socio-interactive bases, supported by Tomasello (2003), Bruner (1983, 1997), Vygotsky (1991, 2005) Cavalcante (1994, 1999, 2003, 2010), Faria (2002, 2004), Del Ré (2006), Del Ré, Paula e Mendonça (2014a, 2014b), among others. In addition, we have conducted a study on orality multi-system: gestures and speech based on McNeill (1974, 1985, 1992, 2000) and Kendon (1981, 2000). Studies on children's narratives were also addressed in this research based on Perroni (1992), François (1996, 2009) and Bruner (1997, 1998, 2001). We have assumed that construction of narrative discourse by young children is by interaction with others, with gestures as intrinsic elements in the narrative process. From this perspective, the gestures compose the linguistic assisting in the narrative construction, thus having a crucial role in structuring oral speech, which was observed in our data. The results point that in every scene, having or not a language proficiency, children have narrative competence. A competence that goes from the holophrastic statement to the narrative autonomy, in a movement that interweaves voices and gestures forming a whole discourse. Thus, the child, since childhood, here shown from two years, two months and eighteen days (2;2:18), already constituted as narrator, since relying on multimodal elements and under the supervision of the researcher can weave the narrative thread, in a discursive movement that mixes gestures and speech.

Keywords: Language acquisition. Orality multi-system. Speech. Gestures. Children's narratives.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à suivre le déroulement de l'acquisition par voie orale dans sa multi-système dans les histoires du genre enfants, qui est, décrire comment est l'acquisition en regardant l'oralité dans leur multi-système: des gestes et de la parole, afin de réaliser l'importance des gestes dans la construction discursive. Pour cela, nous avons mené une étude longitudinale ayant comme les sujets six enfants de l'éducation de la petite enfance, en particulier de 2 (deux) à 5(cinq) ans, soyant 4 (quatre) du sexe masculin et 2 (deux) du féminin. La sélectionnée pour l'étude était une creche municipale localisée dans la commune de Campina grande-PB. Les données ont été recueillies durant six mois du 13 Mars 2013 au 23 Août 2013, spécifiquement une fois par semaine à partir de rapport écrits par la chercheuse, ainsi que des enregistrements par une caméra vidéo. Il y avait 55 séances de tournage, soit une moyenne de 2 heures 2 minutes 53 secondes considérant que chaque enfant a raconté plus d'une histoire. Pour l'effet d'analyse. Nous ne considérons que l'histoire de Le Petit Chaperon Rouge, une fois que les enfants dans as majorité montrent plus d'intérêt dans celle-ci-Ainsi, les séances qui composent le corpus de la recherché sont dans nombre de 12, totalisant 24 minutes 4 secondes. Pour l'effet de la recherche, nous analysons les multi-systèmes dans les productions narratives oraux des enfants dans des situations de recomptage d'histoires. Dans le traitement des données nous contemplons le développement du discours narratif de l'enfant et gestuelles présents dans ce discurso. Dans notre trajectoire théorique, nous approchons des études impliquant l'acquisition du langage, considérant comme une toile de fond pour les recherches les bases socio-interactives de avec le soutien Tomasello (2003), Bruner (1983, 1997), Vygotsky (1991, 2005), Cavalcante (1994, 1999, 2003, 2010), Faria (2002/2004), Del Ré (2006), Del Ré, Paula et Mendonça (2014a , 2014b), entre d'autres. Somée à cela, nous avons réalisé une étude sur le multi-système de l'oralité: gestes et parole base sur McNeill (1974, 1985, 1992, 2000) et Kendon (2000). Les études sur les narratives des enfants ont également été abordées dans cette recherche basée sur Perroni (1992), François (1996, 2009) et Bruner (1997, 1998, 2001). Nous partons de l'hypothèse que la construction du discours narratif par les petits enfants est en interaction avec l'autre, en ayant les gestes comme elemento intrinsèques du processus narratif. Dans cette perspective, les gestes font partie du linguistique en aidant à la construction narrative, ayant ainsi un rôle crucial dans structuration du discours oral, ce qui a été observé dans nos données. Les résultats ont mis en évidence que quelles que soient leurs compétences linguistiques, les enfants possèdent une compétence narrative. Il s'agit d'une compétence qui va de l'énoncé holophrastique à l'autonomie narrative, dans un mouvement qui interconnecte des voix et des gestes constituant un ensemble discursif. Ainsi, l'enfant, dès tout-petit, dans ce cas particulier, à partir de deux ans, deux mois et dix-huit jours(2; 2:18), est en effet, sous tutelle de la personne en charge de faire la recherche, un narrateur puisqu'il parvient à tisser un lien narratif, en s'appuyant sur des éléments multimodaux, dans un mouvement sousmentionné.

Mots-clés: acquisition du langage. Multi-système de l'oralité. Parole. Gestes. Narratives infantiles.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Meios não-linguísticos da comunicação oral (DOLZ & SCHNEUWLY, 2010)...	65
Quadro 2 - Resumo dos contínuos (MCNEILL, 2000)	83
Quadro 3 - Resumo explicativo das normas de transcrição (MARCUSCHI, 1986)	116
Quadro 4 - Identificação das cenas, idade das crianças e tempo média das sessões de gravações	117
Quadro 5 - Categorias do ponto de vista das narrativas	119
Quadro 6 - Categorias dos gestos	120
Quadro 7 - Ocorrências da fala do ponto de vista da narrativa	188
Quadro 8 - Ocorrências de gestos.....	191

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pensamento verbal (VYGOTSKY, 2005)	36
Figura 2 - Zona de Desenvolvimentos Proximal (VYGOTSKY, 1991)	38
Figura 3 - Cenas de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003)	58
Figura 4 - Gestos de apontar	72
Figura 5 - Gestos instauradores da narrativa	73
Figura 6 - Gestos ritmados	78
Figura 7 - Gestos ritmados (pegar nos pés, se balançar, esfregar uma mão na outra, pegar nos pés, bater o pé no chão, pegar nos pés)	80
Figura 8 - Gestos pantomímicos (engolir, puxar o lençol, dormir, abrir a porta, escorregar costurar a barriga)	81
Figura 9 - Gestos emblemáticos (Dar tchau, indicar que não sabe e apontar para o muro)	82
Figura 10- Atenção conjunta com engajamento pentadiádico	125
Figura 11 - <i>Engajamento pentadiádico</i>	126
Figura 12 - Gesto emblemático de apontar e gestos ritmados	132
Figura 13 - Gestos ritmados	132
Figura 14 - Gestos emblemáticos e gesto instaurador da narrativa	136
Figura 15 - Gesto icônico e gestos instauradores da narrativa	137
Figura 16 - Atenção conjunta com engajamento quadriádico	138
Figura 17 - <i>Engajamento quadriádico</i>	139
Figura 18 - Gestos pantomímicos	140
Figura 19 - Gestos que indicaram a saída da criança da narrativa	141
Figura 20 - Gesto emblemático, pantomímico e ritmado	144
Figura 21 - Gestos pantomímicos	145
Figura 22 - Gestos pantomímicos	146
Figura 23 - Gestos ritmados	149
Figura 24 - Gestos instauradores da narrativa	150
Figura 25 - Gesto emblemático	151
Figura 26 - Gestos emblemáticos	156
Figura 27 - Gestos instauradores da narrativa	157
Figura 28 - Gestos icônicos	162
Figura 29 - Gestos ritmados e gesto emblemático	163
Figura 30 - Gestos instauradores da narrativa	164
Figura 31 - Gesto icônico e gesto emblemático	167
Figura 33 - Gesto emblemático	177
Figura 34 - Gestos ritmados e instaurador da narrativa	178
Figura 35 - Gesto emblemático, pantomímico e icônico	180
Figura 36 - Gestos emblemáticos finalizadores	181
Figura 37- Gestos pantomímicos (dançar, frear e bater na porta)	185
Figura 38 - Gestos icônicos e gesto emblemático	185
Figura 39 - Gestos instauradores da narrativa e gesto finalizador do turno	186

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Ocorrências da fala do ponto de vista da narrativa	188
Gráfico 02: Ocorrências de gestos.....	191

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	28
1. A CRIANÇA E A LINGUAGEM.....	28
1.1 Breves incursões sobre as teorias da aquisição da linguagem	28
1.2 O interacionismo social na aquisição e desenvolvimento da linguagem	33
1.2.1 Visão bakhtiniana da linguagem	42
1.2.2 As cenas de atenção conjunta no processo de aquisição da linguagem.....	53
CAPÍTULO II.....	61
2 OS MULTISSISTEMAS DA ORALIDADE: RELAÇÃO GESTOS/FALA	61
2.1 Gestos e fala	64
2.2 O significado cultural dos gestos.....	66
2.3 A indissociação entre gestos e fala na perspectiva de McNeill e Kendon	74
CAPÍTULO III	86
3 A DINÂMICA DE ESTRUTURAÇÃO DAS NARRATIVAS INFANTIS.....	86
3.1 Aspectos conceituais.....	89
3.1.1 O gênero narrativo: a contação de história	96
3.1.2 A criança no discurso narrativo	101
CAPÍTULO IV	113
4 METODOLOGIA.....	113
4.1 Situando a pesquisa	113
4.2 Encaminhamento investigativo	113
CAPÍTULO V	122
5 O DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA DA CRIANÇA E OS MULTISSISTEMAS DA ORALIDADE.....	122
5.1 Análise e discussão dos dados	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
APÊNDICE	208
ANEXO	210

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, têm-se evidenciado um número significativo de pesquisas voltadas para a aquisição da linguagem da criança, especialmente, sobre como a criança aprende a falar. Muitas dessas pesquisas têm apontado para a importância das interações sociais no desenvolvimento linguístico da criança, considerando que “[...] a linguagem não é adquirida pela criança de forma mecânica, nem tampouco de modo descontextualizado, mas por meio das efetivas interações que ela vivencia entre os membros de sua comunidade” (CARVALHO; FARIA, 2011, pp. 3021-3022).

No entanto, esse debate em torno da aquisição da linguagem tem, ao longo do tempo, assumido vários pontos de vistas, o que podemos constatar nas principais correntes¹ que a discutem, tais como: behaviorismo, em que prevalece a ideia de que a origem do conhecimento está situada na experiência sensível a qual o sujeito do conhecimento é submetido, o que implica uma aquisição e desenvolvimento da linguagem determinados por fatores externos à mente humana, reduzida a uma série de respostas a estímulos do meio; inatismo, que considera a linguagem como um componente específico da mente humana que se ativa através de um mecanismo inscrito no cérebro denominado de LAD - *Language Acquisition Device* - (Dispositivo de Aquisição de Linguagem), o que nega a linguagem como produto de aprendizagem; cognitivismo, que toma a aquisição da linguagem como dependente do desenvolvimento cognitivo da criança, considerando que o sujeito constrói estruturas a partir das relações estabelecidas com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele, no momento dessa interação; por último, interacionismo que considera a linguagem como produto de uma interação, ou seja, como produto de uma prática sociocultural, que se constrói nas e pelas interações sociais.

Nessa última vertente ganha relevo os estudos de Tomasello (2003), Bruner (1983,1997), Vygotsky (1991, 2005), Cavalcante (1994, 1999, 2003, 2010), Cavalcante e Brandão (2012), Faria (2002, 2004), Del Ré (2006), Del Ré, Paula e Mendonça (2014a, 2014b), dentre outros aqui estudados, que defendem bases sociointerativas na aquisição da linguagem, levando em consideração a relação dialógica que se estabelece nesse processo. Nesse contexto, temos a fala enquanto uma manifestação da prática oral, adquirida em

¹ Nossa intenção não é fazer um estudo exaustivo das teorias da aquisição da linguagem, mas apontar brevemente o tratamento que cada abordagem deu ao tema em discussão, dando uma ênfase maior a abordagem interacionista, pela qual enveredamos o nosso estudo.

contextos informais do dia-a-dia e nas relações dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá o seu primeiro sorriso ao bebê, conforme defende Tomasello (2003).

Ainda pelo viés interacionista, numa visão atual, destacam-se os estudos de Cláudia De Lemos (pioneira nos estudos interacionistas brasileiro) que, fundamentada nas teorias de Lacan, Saussure e Jakobson, discute os processos constitutivos do diálogo e da aquisição de linguagem².

Nessa perspectiva, a autora defende que a criança é capturada pelo funcionamento da linguagem por meio da interação de sua fala com a do adulto em um processo de subjetivação³. Assim, para a autora “[...] 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” (DE LEMOS, 1982, p. 120).

Numa fase anterior, De Lemos (2002, p. 46-47), defende que a interação dialógica da criança com o adulto passa por três processos: o *processo de especularidade*, em que há, pela criança, uma incorporação de parte ou de todo o enunciado do adulto, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe; o *processo de complementaridade*, onde um dos parceiros interacionais complementa a ação linguístico-discursiva do outro e o *processo de reciprocidade*, que implica em uma reversibilidade de papéis no diálogo adulto/criança, ou seja, a criança estabelece um diálogo com o adulto, o considerando interlocutor. Para além disso, em outros estudos, De Lemos (1982) aborda o “erro” como indício de mudança e de desenvolvimento, visto sinalizar a saída da indeterminação e do total submetimento à fala do outro à medida em que mostra ao mesmo tempo um fenômeno específico a toda criança e, portanto, generalizável – o constante processo de incorporação da fala do adulto – e um fato singular, isto é, a irrupção de uma fala imprevista.

Também na perspectiva interacionista, Silva (2009, 2011) propõe uma nova reflexão para a aquisição da linguagem, agora pelo viés enunciativo, sob a ótica de Benveniste (1966,

² Essa visão atual dos estudos de De Lemos não dialoga com o que aqui propomos, uma vez que não enveredamos pelo campo da psicanálise.

³ Não pretendemos, na nossa pesquisa, nos aprofundarmos nos estudos de Cláudia de Lemos, mas apenas colocar em evidência suas contribuições no desenvolvimento discursivo da criança, respaldando o papel da interação nesse processo. Mais informações sobre seus estudos conferir: DE LEMOS, C.T. G. **Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original**. Boletim da ABRALIN 3, 1982, p. 97-136; DE LEMOS, C.T. G. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Nº 42, 2002. p. 41-70; DE LEMOS, C.T.G. *Interactional processes in the child's construction of language*. In W. Deutsch (Ed.) **The Child's Construction of Language**. Cambridge: CUP, 1981, p. 57-76; DE LEMOS, C. de. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, 1994, p.37-43.

1974). Com esse olhar, a autora discute os movimentos enunciativos da criança na linguagem, considerando que, para tornar-se um sujeito falante, a criança precisa, antes de tudo, instaurar-se na cena enunciativa⁴. Para a autora,

[...] estudar a aquisição no interior dessa perspectiva requer tomá-la como um ato singular de instauração da criança na linguagem, lugar que comporta as estruturas da língua (suas regularidades) e as estruturas enunciativas (a singularidade própria de cada locutor quando se apropria da língua para enunciar) (SILVA, 2011, p.80).

Assim, o discurso da criança deve ser analisado dentro de uma estrutura enunciativa que envolve não só o seu próprio discurso, mas a criança, o outro e a língua, inscritos na cultura.

Do ponto de vista discursivo, sob a ótica bakhtiniana, destacamos os estudos realizados por Del Ré e o grupo de estudo o qual coordena (2014a, 2014b)⁵, que trazem uma nova discussão dos fenômenos ocorridos no processo de aquisição da linguagem da criança, considerando que a linguagem constitui e é constituída pelos sujeitos interacionais.

Nesse sentido, a língua é entendida, conforme aponta Del Ré, Paula e Mendonça (2014a), não de forma abstrata, alheia ao sujeito, mas concreta e viva, repleta de significações, mobilizadas pelos sujeitos em relação. Essa noção nos leva a compreender que a criança se instaura na linguagem a partir das trocas sociais que estabelecem com o outro e com o ambiente que a cerca, cujo processo se dá pela retomada/modificação pela criança das palavras do adulto, conforme defende Bakhtin (2000) quando trata do movimento discursivo que parte das palavras alheias reelaboradas dialogicamente em palavras próprias.

Em vista a tudo isso, defendemos que para se entender os fenômenos linguísticos da aquisição da linguagem da criança se faz necessário que se considere o contexto de produção da sua fala, levando em conta todos os elementos que envolvem esse processo, tais como gestos, vocalizações, entonações, etc. A partir desse ponto de vista, entendemos que a fala é um elemento, entre tantos outros, de um processo bem mais amplo da linguagem.

Nesta mesma direção em que se propõem os estudos interacionistas ora abordados, Cavalcante (1994, 1999, 2003, 2008, 2010), em pesquisas realizadas em rotinas interativas mãe-bebê a partir das estratégias de atenção conjunta, analisou a importância do papel do

⁴ Uma análise mais detalhada desse fenômeno de aquisição da linguagem como um ato de enunciação, pode ser visto em Silva (2009, 2011), pois não é nossa intenção enveredarmos por esse viés laciano.

⁵ GEALin – Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem (UNESP) e NALíngua – Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem (CNPq).

adulto no processo de aquisição da linguagem da criança, atribuindo valores à fala dirigida e atribuída à criança, aos gestos, aos olhares, bem como outras manifestações multimodais⁶. Em suas análises, a autora mostra que desde muito cedo a criança está inserida na linguagem fazendo uso da multimodalidade – gestualidade concomitante às produções verbais (balbucio, variações prosódicas e holófrases).

Segundo Cavalcante (1999, p.94), “já que a fala ainda não é possível ao bebê, principalmente nos primeiros meses, a mãe dá voz ao comportamento corporal e/ou vocal do infante”, ou seja, a criança atua como parceiro conversacional a partir das significações que são atribuídas às suas emissões vocais e gestuais. Essa fala (manhês)⁷, em que a mãe dá voz ao bebê falando como se fosse ele, vai, gradativamente, desaparecendo paralelamente ao desenvolvimento vocal do bebê quando este assume seus próprios turnos. Com isso, Cavalcante (1999) assinala que a fala atribuída ao bebê, com suas variadas configurações prosódicas, constitui-se uma via de acesso para este inserir-se na língua enquanto sujeito.

Em concordância com a referida autora, não há, em momento algum, um sujeito desprovido de linguagem, uma vez que a criança está inserida no campo linguístico desde seu nascimento com os balbucios, choros, gestos, dentre outras formas de comunicação. Isso reforça a condição da criança como sujeito ativo na construção da língua. Assim sendo, não podemos, em se tratando da aquisição da linguagem da criança, falarmos de uma passagem de um sujeito ausente de linguagem para um sujeito com linguagem.

Ainda apoiando-se em pressupostos interacionais, destacamos os estudos de Faria (2002, 2004) e seu grupo de pesquisa⁸, partilhando da ideia de que a linguagem instaura-se na interação, em que a criança é inserida em atividades de ação e atenção conjuntas, nas quais os papéis dos sujeitos são construídos, conforme defendem Bruner (1974, 1983, 1997) e Tomasello (2003).

Dentre os muitos estudos realizados por Faria abordando a entrada da criança na linguagem, evidenciamos pesquisas voltadas para a aquisição da linguagem oral em seus multissistemas. Para a referida autora, a língua materna, em suas diferentes modalidades, é

⁶ A multimodalidade envolve combinações de fala, vocalizações, gestos, bem como outros elementos que se integram na linguagem.

⁷ Mesmo não contemplando, em nossas análises, o manhês nas interações mãe-bebê, uma vez que as crianças sujeitos da pesquisa já superaram essa fase, achamos relevante tratarmos dessa relação como forma de enfatizarmos a importância de um sujeito mais experiente no processo de inserção da criança na língua, em que ambos estão imersos no uso da língua, um dependendo do outro, tendo a criança à necessidade de participar e de se fazer compreender.

⁸ Grupo integrado ao Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE/UFPB), que congrega trabalhos na área de Aquisição da Linguagem.

multissistêmica, isto é, envolve outros elementos além da língua (FARIA; ANDRADE, 2012).

Diante do que vimos, temos, portanto, a linguagem, como um processo comum entre os interlocutores, que estão estreitamente ligados e mutualmente implicados.

Vale ressaltar que não pretendemos confrontar as teorias aqui revisitadas (natureza x cultura), mas, sobretudo, entendermos o que cada uma, na sua especificidade, contribuiu para o entendimento ou a compreensão da linguagem infantil. Ademais, muitos estudos já discutem a relação natureza x cultura numa outra perspectiva, ou seja, os que defendem a natureza não descartam o papel da cultura, da interação, os que defendem a cultura não descartam o papel do fator biológico, neurológico etc., o que supera essa dicotomia natureza x cultura. De acordo com Del Ré, Paula e Mendonça (2014a, p. 21):

Não se pode negar a importância e o papel do adulto daquilo que é inato no processo de aquisição, do papel dos reforços, da interação, dos aspectos cognitivos, neurais, emocionais, sociais, entre outros. Esses são elementos considerados mutualmente dependentes. Infelizmente, ainda não se descobriu uma forma de dar conta de todos esses aspectos ao mesmo tempo [...].

Entendemos que há uma mescla de posições que apresentam saberes importantes em relação aos estudos sobre a linguagem.

Considerando as diversas e complementares perspectivas teóricas dos estudos interacionistas da aquisição da linguagem aqui brevemente discutidas, há, portanto, um núcleo em comum: a importância do outro e da cultura nesse processo.

É nesta perspectiva interacionista, sob o olhar discursivo, que enveredamos o nosso estudo, a partir do fio narrativo em situações dialógicas de contação de histórias, conforme explanaremos posteriormente. Entendemos que o olhar discursivo da linguagem da criança pelo viés narrativo se torna relevante, uma vez que nos fundamentamos na ideia de que esse gênero possui sua gênese ainda no momento inicial da aquisição de linguagem, como por exemplo, os jogos de contar. Nesse sentido, tomamos como referência os estudos de Bruner (1974, 1983, 1997), Vygotsky (1991, 2005), Bakhtin (2000, 2004), Salazar-Ovirg (2014b), Del Ré (2006), Del Ré et al (2014a, 2014b), Cavalcante (1994, 1999, 2003, 2008, 2010), Faria (2002, 2004) que defendem a entrada da criança na linguagem por meio de gêneros do discurso. Como diz Bakhtin (2004): aprender a falar é aprender a estruturar enunciados através dos gêneros.

Estudar a linguagem da criança alicerçada nos gêneros do discurso é entendê-la como prática social, construída no uso efetivo do discurso. Nesse sentido, a linguagem é resultado de uma construção conjunta em situações reais e sociais de interação, o que se distancia de uma concepção de linguagem enquanto sistema (fechada, monológica).

Reforçando essa ideia, estudamos a linguagem infantil a partir de suas relações de interação com o outro, em um processo dialógico considerando todos os elementos discursivos envolvidos nessa interação, tais como fala e gestos, tendo em vista as singularidades e heterogeneidades dos sujeitos e, conseqüentemente, da linguagem infantil.

Como pano de fundo, temos a aquisição do ponto de vista de Tomasello (2003, p.131), que defende que a aquisição da linguagem se dá: primeiro, pelas cenas de atenção conjunta como fundamentação sociocognitiva dos primórdios da aquisição; segundo, pela compreensão das intenções comunicativas e terceiro, pelo processo participativo no diálogo.

Ainda em relação à aquisição da linguagem oral, estudos sobre os multissistemas da oralidade vêm ganhando espaço recebendo uma crescente atenção por parte de pesquisadores de várias áreas. Mesmo assim, ainda são poucas.

Na escola, as aulas destinadas à língua materna, em especial as voltadas à oralidade ainda, muitas vezes, limitam-se à correção de falares regionais e cotidianos e/ou a leitura oral, com vistas ao normativismo das gramáticas tradicionais, negando-se, assim, as várias formas em que a linguagem se faz presente na vida do sujeito. Alertando sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998, p. 120-121) afirma que:

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Sob essa ótica, propõe-se uma abordagem da oralidade no interior das diferentes práticas sociais, dando-se ênfase aos vários gêneros orais. Nesse sentido, o oral assume um

lugar privilegiado no contexto interativo da linguagem considerando a língua em uso, numa relação dialógica em que ocorrem trocas comunicativas.

Em se tratando das orientações do RCNEI (BRASIL, 1998), percebemos que mesmo sinalizando a importância de se trabalhar a oralidade da criança numa perspectiva dos gêneros textuais e em um processo interacional, muitas ações pedagógicas reduzem a linguagem oral ao simples domínio da verbalização, pois não enfatiza os vários elementos envolvidos na prática do oral, tais como gestos, movimentos do corpo, expressão facial, olhar, entonação, dentre outros. Partindo desse pressuposto, a compreensão que temos de linguagem oral é muito mais abrangente do que simplesmente a verbalização de palavras, pois engloba um número maior de elementos, que inclui os gestos.

É importante considerar que o gesto é parte essencial da linguagem e está presente desde que o princípio da humanidade, entendido como uma das mais antigas formas de se comunicar. Para Kendon (2000), os gestos são partes da própria linguagem, não sendo, portanto, considerados como algo complementar.

Nesse sentido, gestos e palavras formam um só fenômeno linguístico (KENDON, 2000; McNEILL, 1985, 1992, 2000; CAVALCANTE, 2010), não podendo, portanto, ser tratados separadamente, o que se contrapõe a ideia de que elementos “pré-linguísticos” guardam o lugar dos elementos linguísticos, ou que o segundo é a continuidade do primeiro, conforme veremos em Bruner (1974). Entendemos que a linguagem gestual não desaparece com o surgimento da fala. Não temos, com isso, uma transição dos elementos gestuais para a fala, mas uma comunicação humana que se processa por um sistema multimodal, ou seja, por uma estrutura múltipla: fala, gesto, olhar, expressão facial, dentre outros.

É importante ressaltar que mesmo tendo uma vasta literatura que trata a comunicação humana enquanto elementos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos, tomaremos todos estes como linguagem, considerando tudo isso como linguístico, pois todos esses elementos possuem os mesmos estatutos linguísticos, conforme trata McNeill (1985) ao abordar que gestos e fala têm as mesmas funções semânticas e pragmáticas. Mesmo assim, para efeito de estudo, encontraremos no decorrer deste trabalho a utilização destes termos, haja vista que durante muito tempo esses elementos foram tratados separadamente do que se entendia como linguagem.

Chamamos a atenção, mais uma vez, para o fato de que na linguagem fazemos uso constante de gestos, uma vez que através destes, confirmamos, enfatizamos, complementamos, contradizemos, dentre outros, o que comunicamos através da fala. A fala se apoia, pois, nos sons que produzimos com o aparelho fonador, usados no processo

comunicatório, mas que não fazem parte do sistema sonoro do idioma, bem como nas modificações dos sons que dele fazem parte; na cinésica, que se refere ao movimento do corpo, como os gestos, a postura, a expressão facial, o olhar e o riso; na proxêmica, que é a distância mantida entre os interlocutores; na tacêsica, que se constitui no toque; e no silêncio, que se explica pela ausência da palavra, conforme defende Steinberg (1988).

A conjunção destes elementos produz linguagem. Assim, constata-se que a linguagem não se desenvolve somente pela fala, mas também no plano gestual. Ou, como diz Cavalcante (2010), gesto e fala formam um conjunto indissociável, considerando que o funcionamento da língua é sempre multimodal, ou seja, se constitui, sobretudo, de ações corporais (gestos, olhares, movimentos corporais, expressões faciais, vocalizações). Nessa perspectiva, entendemos que à medida que a criança vai interagindo com o adulto, seja a mãe, o pai ou os cuidadores, os gestos, que a princípio eram desordenados, vão evoluindo e acompanhando a fala. Assim sendo, defendemos que os elementos multimodais, aqui entendidos como multissistêmicos, compõem a língua.

Nesse sentido, importa-nos investigar o processo de aquisição e o desenvolvimento da narrativa oral das crianças, analisando os recursos discursivos utilizados por elas em situações de conto e reconto de histórias, observando a oralidade em toda sua complexidade. Para isso, partimos das seguintes questões: que processos interferem na construção das narrativas infantis? Qual é o papel do adulto nesse desenvolvimento? Qual a relação entre gestos e as estratégias usadas no desenvolvimento do discurso narrativo? Como os multissistemas da oralidade interferem no processo da aquisição desse gênero?

Diante destas questões, temos como objetivo geral observar o percurso da aquisição oral em seus multissistemas⁹ no gênero histórias infantis, isto é, descrever como se dá a aquisição observando a oralidade em seus multissistemas: gestos e fala com o propósito de perceber a importância dos gestos na construção discursiva.

Para isso, temos como objetivos específicos:

- Constituir um corpus com histórias infantis por 6 (seis) crianças de 2 a 5 anos de idade;
- identificar e descrever os gestos e as falas usadas na aquisição do gênero narrativas infantis;

⁹ Consideramos como multissistemas: gestos, fala e vocalizações.

- identificar os processos pelos quais as crianças passam na construção do narrar;
- descrever o papel do adulto nesse processo.

Temos como hipótese que a construção do discurso narrativo pelas crianças pequenas se dá pela interação com o outro, tendo os gestos como elementos intrínsecos do processo narrativo. Nessa perspectiva, os gestos integram o linguístico auxiliando na construção da narrativa, tendo assim um papel crucial na estruturação do discurso oral.

Focamos nossas análises no campo interacional no discurso narrativo e nas manifestações gestuais das crianças. Em outras palavras, contemplamos o discurso narrativo da criança em seus multissistemas, sobretudo, observando como os gestos interferem na narrativa.

Conhecer como se dá esse processo, bem como as várias fases pelas quais passam as crianças com relação à aquisição do discurso narrativo é fundamental para que os profissionais da educação infantil possam, a partir desse conhecimento, definir suas estratégias de intervenção e, eficientemente, conduzir o processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral da criança, com vistas no seu desenvolvimento linguístico. Trata-se, portanto, de não apenas considerar “o aprendizado da linguagem oral como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica; prescinde-se de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.119).

A unidade selecionada para o presente estudo foi uma creche municipal, localizada no município de Campina Grande-PB. Os sujeitos incluídos na pesquisa foram 6 (seis) crianças da Educação Infantil, especificamente de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de idade, sendo 4 (quatro) do sexo masculino e 2 (dois) do sexo feminino.

Para efeito de investigação, analisamos os multissistemas nas produções de narrativas orais das crianças em situações de reconto de histórias. Os dados analisados foram obtidos em sessões semanais de gravações em câmera de vídeo, durante seis meses, em salas da Educação Infantil pública, em Campina Grande - PB, transcritos com base em Marcuschi (2003). A escolha por esta faixa etária deu-se pelo fato de sabermos que as primeiras tentativas de narrar, caracterizadas por Perroni (1992) como protonarrativas, acontecem nos primeiros anos de vida da criança, em uma ação conjunta com o adulto.

Em termos de estrutura, nosso estudo está subdividido em quatro capítulos.

No **capítulo I**, intitulado “**A criança e a linguagem**”, faremos breves incursões acerca de teorias da aquisição da linguagem (behaviorismo, inatismo, cognitivismo e interacionismo), considerando, de forma especial, o interacionismo social na aquisição e

desenvolvimento da linguagem, levando em conta que a aquisição da fala se dá por meio das interações que se estabelecem entre o adulto e a criança em um processo dialógico. Esse capítulo terá como base os estudos de Skinner (1957), Chomsky (1959), Bruner (1974, 1983, 1997, 2001), Vygotsky (1991, 2005), Piaget (1976, 1990), Bakhtin (2000, 2004), Tomasello (2003), Del Ré, Paula e Mendonça (2014a, 2014b), Cavalcante (1994, 1999, 2003, 2010) Carvalho e Faria (2011), Faria (2004), Ferrari Neto (2012) e outros.

Dando uma ênfase maior a abordagem interacionista, temos a linguagem como produto de uma prática social, que se constrói nas e pelas interações sociais. Nesse sentido, defendemos que as trocas comunicativas que se dão nas diversas situações cotidianas, desde que a criança nasce (fala motherese ou manhês), configuram a base para a aquisição. Consideramos que, à medida que cada interlocutor interage ativamente com o outro, estabelece uma negociação de pontos de vistas que vai promover a construção de um sistema comunicativo comum.

Aqui, também merecerá nossa atenção uma rápida abordagem sobre os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana, uma vez que é através destes que a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Em outras palavras: é através dos gêneros que a linguagem se materializa, pois esses estão correlacionados às esferas da atividade e comunicação humana, especificamente em situações de interações sociais. Conforme Bakhtin (2004), cada gênero está associado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social. Nesse sentido, cada gênero tem sua finalidade discursiva.

Por serem tratados como formas relativamente estáveis e normativas do enunciado, os gêneros do discurso se apresentam como modelos, o que aproximam dos *formatos*¹⁰ apontados por Bruner (1974). Podemos inferir que os gêneros são os diversos modos sociais de dizer que, por sua vez, possuem normas que regulam, orientam e organizam a interação. Assim, os gêneros moldam a linguagem à sua necessidade discursiva do momento.

Somado a isso, merecerão destaque nesse capítulo, discussões sobre as cenas de atenção conjunta no processo de aquisição da linguagem (TOMASELLO, 2003, 2005), em que discutimos o *engajamento diádico*, o *engajamento triádico* e o *engajamento colaborativo* como forma de interação da criança com o mundo.

¹⁰ Situações padronizadas que permitem ao adulto e a criança cooperarem na ‘transmissão’ de uma linguagem (BRUNER, 1983, p.10).

Aqui, tendo como base os estudos de Tomasello (2003) e Tomasello et. al (2005), acrescentamos o *engajamento quadriádico* e o *engajamento pentadiádico*¹¹, fato novo por nós identificado nos dados coletados.

No **Capítulo II**, intitulado “**Os multissistemas da oralidade: relação gestos/fala**”, discorreremos sobre os elementos que compõem o linguístico, partindo do pressuposto de que esse não se constitui só da fala, mas de um volume considerável de outros elementos. Nesse sentido, a linguagem oral passa a ser vista como multissistêmica. Os multissistemas da oralidade serão discutidos a partir dos estudos realizados por McNeill (1985, 1992, 2000) e Kendon (1981, 2000), Rector e Trinta (1995), Steinberg (1988), Schnewly e Dolz (2010), dentre outros.

Neste panorama, os gestos assumirão um lugar de destaque, uma vez que defendemos que o uso desses elementos concorre para a construção do discurso, ou seja, gestos e fala se apresentam e atuam concomitantemente nas interações entre indivíduos. Ou, como diz McNeill (1985, p. 353), os gestos têm funções semânticas e pragmáticas que são idênticas às da fala, estão sincronizados com unidades linguísticas da fala, desfazem-se como a fala na afasia, e se desenvolvem em conjunto com a fala em crianças. Com base nisso, não podemos pensar a fala e os gestos como dois campos distintos. Isso é comprovado em nossos estudos, haja vista que a criança entra na narrativa num processo de articulação ou relação gestos e fala. Muitas vezes, suas narrativas só se fizeram compreender pelos gestos. Diante disso, tomamos os gestos como linguagem em sua totalidade.

O **Capítulo III**, que tem como título “**A dinâmica de estruturação das narrativas infantis**”, abordará de uma forma geral alguns aspectos conceituais da narrativa, bem como o desenvolvimento do discurso narrativo da criança.

No que tange ao desenvolvimento do discurso narrativo da criança, enfatizaremos os estudos realizados por Perroni (1992), que aponta várias etapas pelas quais a criança passa nessa construção até alcançar sua autonomia discursiva, tais como: *as primeiras tentativas de narrar*, uma fase intermediária, em que a criança utiliza-se de recursos como *a colagem*, *a combinação livre* e *o apoio no presente* e, por último, *a constituição da criança enquanto narradora*.

¹¹ Os termos quadriádico e pentadiádico foram criados pela pesquisadora tomando como base os termos utilizados por Tomasello (2003) para identificar outros tipos de engajamento. O engajamento quadriádico já foi percebido por Melo (2015) em sua pesquisa “Cenas de atenção conjunta entre professores e crianças em processo de aquisição da linguagem” (em construção), recebendo o nome de interação quadrádica.

Assim, discutiremos o caráter processual da linguagem narrativa, pois antes de chegar a uma linguagem adulta, a criança passa por fases de desenvolvimento da linguagem, isto é, gradualmente, vai se apropriando de elementos linguísticos que constitui a narrativa. Aqui, também, focamos nos estudos de François (1996, 2009), que assim como Perroni (1992), se posiciona contrariamente a uma descrição fixa da estrutura narrativa, defendendo as diferentes formas de narrar, afastando-se, com isso, de qualquer visão negativa ou lacuna na narrativa infantil. Estudos de Benjamim (1994), Bruner (1997, 1998, 2001), Labov (1967, 1997), dentre outros que tratam da narrativa também serão evidenciados nesse capítulo.

No **Capítulo IV**, “**Percurso metodológico**”, apresentaremos os caminhos metodológicos que conduziram o presente estudo, contemplando, sumariamente, a temática, as questões que nortearam a pesquisa, a seleção dos sujeitos, a caracterização do *corpus*, bem como os fios condutores da análise.

No **Capítulo V**, intitulado “**O desenvolvimento da narrativa da criança e os multissistemas da oralidade**”, apresentaremos e analisaremos as falas e os gestos nas produções de narrativas orais de crianças de 2 a 5 anos de idade em situações de reconto de histórias. Nessas produções focaremos como a criança entra na narrativa, sobretudo, observando o seu caráter dialógico, bem como os multissistemas da oralidade.

Nesse contexto, refletiremos sobre a construção da narrativa pela criança, realçando o lugar que as interações discursivas e os multissistemas da oralidade assumem no processo da aquisição desse gênero. Por fim, teceremos as considerações finais abordando os resultados dos nossos estudos.

Esperamos, com esta pesquisa, poder propiciar um melhor esclarecimento da linguagem infantil, sobretudo, da entrada da criança na narrativa, não se centrando numa linguagem adultocêntrica. Com isso, contribuiremos para que professores da Educação Infantil, de posse desses dados, possam direcionar estratégias para o desenvolvimento da oralidade da criança reconhecendo e valorizando os diversos modos de dizer da criança.

CAPÍTULO I

1. A CRIANÇA E A LINGUAGEM

A criança é feita de cem...
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe enfim: Que o cem não existe.

A criança diz: Ao contrário o cem existe.

Loris Malaguzzi

1.1 Breves incursões sobre as teorias da aquisição da linguagem

Nas últimas décadas tem aumentado consideravelmente o interesse pelo estudo da aquisição da linguagem nas modalidades falada e escrita, em diversas áreas de investigação. Inúmeros estudos têm buscado descobrir os processos cognitivos subjacentes a essas modalidades contribuindo assim para o desenvolvimento sociodiscursivo da criança. É importante, portanto, que conheçamos teorias linguísticas que embasam este conhecimento¹².

Sabemos que a linguagem, tanto oral como escrita, é necessário para a vivência em sociedade. É através dela que o homem expressa suas ideias e interage com outros indivíduos, construindo, assim, seus conhecimentos acerca do mundo.

Em se tratando da aquisição da linguagem oral, observa-se que o entendimento deste processo apresenta-se sobre diversos pontos de vista entre os linguistas, o que podemos constatar nas principais teorias que discutem a aquisição da linguagem: behaviorismo, inatismo, cognitivismo e interacionismo.

Para os behavioristas, que tiveram como principais representantes Watson e Skinner, o desenvolvimento do ser humano depende do seu ambiente e dos estímulos que ele recebe do meio em que vive. Tal ideia, que considera a mente do sujeito como uma tábula rasa, nos faz entender a supervalorização dos fatores externos em detrimento aos fatores internos para o desenvolvimento dos indivíduos e nos faz crer que a aquisição da língua se dá como qualquer outro aprendizado. Vista dessa forma, a aprendizagem da linguagem estaria reduzida às

¹² Não é nossa intenção aprofundarmos essas teorias, mas julgamos necessário caminhar brevemente sobre as mesmas, haja vista que tratamos da entrada da criança na linguagem através das narrativas.

contingências do meio, através dos mecanismos comportamentais (estímulo-resposta-reforço), não considerando “a mente como um componente fundamental para justificar o processo de aquisição”, conforme aponta Del Ré (2006). Assim compreendida, para o behaviorismo, é possível prever e manipular o comportamento verbal através de estímulos externos. Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem se dá pela imitação e reforço, o que, do nosso ponto de vista, é caracterizada como um treinamento. De acordo com Del Ré (2006), nessa associação (estímulo-resposta), Skinner (1957) defende que a linguagem pode ter o reforço positivo e o reforço negativo ou ausência de reforço.

No reforço positivo o comportamento/linguagem ou a resposta ao estímulo se mantém, enquanto que no reforço negativo elimina-se o comportamento indesejável. Em resumo, nessa visão behaviorista, entende-se que todo conhecimento, inclusive a fala, provém unicamente da experiência através de reforços (positivos ou negativos). Considerando essa abordagem, na perspectiva educacional, o professor manipula o ambiente, ofertando um ensino repetitivo, reprodutivista, pouco reflexivo, entendendo o aluno como sujeito passivo, ou seja, apenas um receptor do conhecimento que lhe é transmitido, sendo a experiência o único fator que determina a aquisição e o desenvolvimento de um sistema linguístico.

Contrapondo-se a essa concepção behaviorista, que vê o processo da aquisição da linguagem basicamente como uma questão de aprendizagem, inicia-se um novo pensar sobre o funcionamento ou comportamento verbal do sujeito, cuja abordagem compreende a linguagem como sendo motivada por fatores internos. Assim, surge, no final da década de 50, a concepção racionalista, também conhecida como teoria inatista, tendo como principal representante o linguista norte-americano Noam Chomsky. Para ele, ao contrário do que defendem os behavioristas, o indivíduo já nasce dotado de estruturas mentais que sustentam a competência para o desempenho linguístico. Pensar dessa forma é entender a língua como um sistema de conhecimentos linguísticos radicados na mente, e não mais somente aos objetos materiais. Nesse sentido, a concepção *externalista* da linguística cede lugar à concepção *internalista*, o que nos faz entender que a língua faz parte da organização biológica da espécie (FERRARI NETO, 2012).

Nessa perspectiva, as propriedades gerais e universais da linguagem são transmitidas geneticamente e são biologicamente determinadas. Nesse caso, a criança seria biologicamente apta a constituir uma competência linguística, isto é, apta a adquirir conhecimento sobre a gramática de uma língua.

Essa concepção vê a capacidade de adquirir uma língua enquanto dotação genética, e defende que o desenvolvimento de uma capacidade humana para adquirir uma língua não

ênfatiza os contextos ou situações interacionais onde os comportamentos comunicativos¹³ ocorrem. Mas isso não significa dizer que esses elementos não tenham lugar ou importância na linguagem, apenas não apresentam tanta relevância quando se trata das propriedades básicas da linguagem ou sua aquisição. O argumento de Chomsky (1959) é que a aquisição de uma língua não pode ser explicada simplesmente como resposta a estímulos, já que as crianças produzem palavras e sentenças que não constam em seu *input linguístico*.

Assim, a concepção de linguagem adotada por Chomsky (1959) enfatiza os fatores internos em detrimento dos fatores externos da aprendizagem. Acreditamos, a partir daí, que as práticas pedagógicas que se baseiam nesta teoria consideram que para a criança aprender certos conteúdos deve “estar pronta”, diminuindo o papel dos contextos ou situações interacionais.

Chomsky justifica isso considerando que a criança, mesmo exposta a situações de falas precárias, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras gramaticais. Com isso, o autor defende que apenas a partir dos dados linguísticos a que a criança é exposta não seria possível explicar o processo de aquisição da linguagem. Essa questão é explicada por Chomsky a partir da metáfora do problema de Platão: como é possível que os seres humanos saibam tanto sobre o mundo, diante de tão poucas evidências? Isso implica dizer que mesmo a criança sendo exposta a apenas uma parcela de produções linguísticas, ela é capaz de produzir e compreender uma infinidade de sentenças, o que caracteriza o “Argumento da Pobreza de Estímulo”, defendido por Chomsky (FERRARI NETO, 2012).

Nesse sentido, a linguagem não seria produto de uma aprendizagem, mas resultaria da ativação de um módulo inscrito no cérebro, nomeado por Chomsky de Mecanismo ou Dispositivo de Aquisição da Linguagem (Language Acquisition Device – LAD) (BRUNER, 1983). Chomsky explica essa disposição inata pela metáfora da fechadura, que seriam os princípios universais acionados a partir do contato da criança com o meio.

Conforme explica Del Ré (2006, p. 20), “Cada criança nasceria com uma fechadura, pronta para receber uma chave; cada chave acionaria a aquisição de uma língua diferente, daí todas nascerem com a mesma capacidade e poderem adquirir as mais diferentes línguas”. Para Del Ré (2006), esse conhecimento inato só é ativado em contato com o outro, ou seja, não basta a criança ter uma capacidade inata, mas, sobretudo, que ela esteja inserida em um meio social e cultural em que haja pessoas falando com ela.

¹³ A expressão comportamento comunicativo diz respeito a qualquer reação da criança que possa ser interpretada como comunicativa, seja verbal ou gestual (Definição nossa).

Contra esse argumento chomskyano, Bruner (1974, p.2. Tradução nossa) postula que “o que pode ser inato sobre a aquisição da linguagem não é inato linguístico, mas algumas características especiais da ação humana e da atenção humana, que permitem a linguagem ser decodificada pelos usos a que é colocada”¹⁴.

Essa disposição inata para aprender a linguagem é contestada por Bruner (1983) a partir da ideia de que a criança não aprende a gramática em benefício próprio, mas, sobretudo, que esse domínio é instrumental, enfatizando a pragmática. Ainda em relação ao dispositivo de aquisição da linguagem defendido por Chomsky, o autor aponta que a linguagem da criança jamais funcionaria sem a ajuda do adulto (Ressaltamos que Chomsky também não nega a ajuda do meio, só não enfatiza, como já falamos). Com isso, Bruner defende o processo interacional criança-adulto, sendo este último o fornecedor de um Sistema de Suporte à Aquisição da Linguagem – SSAL (Language Acquisition Support System - LASS). Assim, Bruner conclui que a entrada da criança na linguagem só é possível pela interação entre o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) e o Sistema de Suporte à Aquisição da Linguagem (SSAL), considerando o contexto. Diante disso, o autor nega que a entrada da criança se dá apenas pelos mecanismos comportamentais (estímulo-resposta-reforço), como defende os empiristas, bem como unicamente o caráter inatista que lhe é dado. Entendemos, com isso, que não há, por parte de Bruner, uma negação de uma razão biológica, mas que a natureza por si só não dá conta da aquisição da linguagem, necessitando, portanto, da cultura.

De acordo com Bruner (1983, p. 17-18),

[...] enquanto a *capacidade* para a acção inteligente tem profundas raízes biológicas e uma história evolutiva perceptível, o *exercício* dessa capacidade depende da apropriação pelo homem dos modos de actuação e de pensamento, que existem não nos seus genes, mas na sua cultura. Há obviamente algo na ‘mente’ ou na ‘natureza humana’ que medeia entre os genes e a cultura, que torna possível a esta última actuar como um dispositivo protésico para a concretização dos primeiros (grifo do autor).

Isso mostra que não podemos considerar a natureza humana desvinculada da cultura. Nesse sentido, não basta à capacidade da criança para entrar na linguagem, mas as ferramentas culturais que lhes são oferecidas para que isto aconteça. Assim, essas predisposições para a linguagem exigem uma modelagem por meio da exposição do sistema

¹⁴ “What may be innate about language acquisition is not LINGUISTIC innateness, but some special features of human action and human attention that permit language to be decoded by the uses to which it is put” (BRUNER, 1974, p. 2).

notacional compartilhado por uma comunidade linguística, o que justifica o caráter sociocultural ou interacional da aquisição da linguagem.

Conforme aponta Bruner (2001), é através da interação que a criança concebe o mundo pelo processo de intersubjetividade, ou seja, sua capacidade de entender a mente dos outros, seja pela linguagem, gestos ou outros meios. Esse intercâmbio intersubjetivo inicia-se desde cedo, no contato olho a olho do bebê com a mãe, passando em seguida para divisão de atenção conjunta, o que falaremos posteriormente.

Em atos de significado, Bruner (1997), defende que a aquisição da linguagem (primeira língua) é sensível ao contexto, mostrando que o domínio do léxico e da gramática se dá quando a criança já compreende, de maneira “pré-linguística”, o significado da situação em que a conversa ocorre. Com isso, o autor defende que entramos na linguagem pelo um conjunto de ‘disposições para o significado’ pré-linguísticas. Para ele, “[...] anteriormente a linguagem existe uma forma primitiva como representações protolinguísticas do mundo, cuja plena realização depende do utensílio cultural da linguagem” (BRUNER, 1997, p. 79). Isso é explicado pelo autor quando este afirma que a “função precede a forma”, ou seja, a criança utiliza-se de gestos para pedir e indicar muito antes de dominar formas gramaticais.

Concordamos com Bruner quanto à ideia de que a função precede a forma, no entanto, não compartilhamos da terminologia “pré-linguística” por ele utilizada, uma vez que entendemos que tudo é linguístico, como já sinalizamos na introdução deste estudo. Nesse sentido, defendemos que a aquisição da linguagem acontece desde o momento em que a criança compartilha com o outro, seja a mãe ou cuidadores, de situações intencionais, independente do domínio de formas lexicais e gramaticais, tal como defende Cavalcante (2008).

Em oposição ao modelo chomskyano, surge a concepção cognitivista representada por Piaget (numa perspectiva cognitiva) e Vygotsky (numa perspectiva social). Para os referidos autores, a criança constrói seu conhecimento do mundo à medida que interage com o meio físico (Piaget) e social (Vygotsky).

No cognitivismo piagetiano, conforme aponta Del Ré (2006), a ação da criança sobre o ambiente fornece conhecimento, no entanto, esse conhecimento só é internalizado através de fatores cognitivos existentes em cada indivíduo. Nesse caso, segundo Piaget (1976, 1990), a impulsão para construção de todo conhecimento tem origem biológica.

Com base em Del Ré (2006), Piaget não enfatiza o papel do outro no processo de aquisição, haja vista que para ele não basta que a criança esteja exposta a interação social, mas, sobretudo, esteja pronta no que se refere à maturação. Esse processo de maturação é

explicado por Piaget (1990) a partir de estágios, tais como: sensório-motor (zero a dezoito meses), etapa que precede a linguagem, considerada como estágio da inteligência pré-verbal. A inteligência está, portanto, nos sentidos e nas ações; pré-operatório (dois a sete anos), capacidade de representar simbolicamente por meio da qual um significante representa um objeto significado. Em outras palavras, nessa fase, a criança é capaz de substituir objetos por palavras, o que se caracteriza como período da linguagem oral; operações concretas (sete a doze anos), estágio das construções lógicas e operações formais (doze a dezesseis anos), em que a criança raciocina.

Sob essa ótica, a linguagem só surge quando a criança desenvolve a função simbólica, fase em que supera o estágio sensório-motor e passa a ser capaz de substituir objetos por palavras. É o período da linguagem oral.

Em resumo, Piaget (1976, p. 7) reconhece que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos [...]”.

A forma interacional em que propicia a entrada da criança na linguagem é mais bem explicada a partir do seguinte tópico, em que aborda o interacionismo e o desenvolvimento da linguagem numa perspectiva sociocultural¹⁵.

1.2 O interacionismo social na aquisição e desenvolvimento da linguagem

O interacionismo social, como já falamos, tem como representante Vygotsky. A questão central de sua teoria é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o outro. Essa teoria, conhecida como sociointeracionista, leva em consideração não o produto da fala da criança ou de seu cuidador, mas a relação dialógica que se instaura entre os dois, em seus papéis de falante e de interlocutor. Dessa forma, a escola é considerada como um espaço de oportunidades para a criança agir sobre o objeto de conhecimento, o que implica em um professor mediador nesse processo e não um transmissor de conhecimentos. Isso implica um novo pensar pedagógico, um direcionamento intencional do processo educativo, reservando à educação um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

¹⁵ Pelo caráter interacionista em que enveredamos nossa pesquisa, achamos por bem dar um destaque especial à abordagem sociointeracionista da linguagem.

Para explicar a linguagem na perspectiva da interação social, Vygotsky (2005) parte do princípio que as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social e, depois, no individual. Em outras palavras, as funções psíquicas superiores, dentre elas, a linguagem, não se desenvolvem espontaneamente no sujeito. Antes de se tornarem internas, existem concretamente nas relações sociais, ou seja, primeiro se dá no campo intersubjetivo, para posteriormente passar a ser uma atividade intrapsíquica, quando a criança começa a representar a realidade exterior a partir dos sistemas simbólicos, tendo a linguagem um papel essencial na organização do pensamento.

Esse processo interno de reconstrução de uma operação externa é explicado por Vygotsky (2005) pelo o que ele denomina de internalização: a criança reconstrói internamente os modos culturais do pensar e do agir a partir das relações com o outro. Tal interiorização ocorre principalmente por meio da linguagem.

Del Ré (2006), ao discutir esse processo de interação, afirma que todas as informações que as crianças recebem do meio são intermediadas pelos que os cercam, sendo estas informações reelaboradas e internalizadas. Isso confirma o que dissemos anteriormente: a linguagem socializada antecede a linguagem interior.

Nesse sentido, a relação entre o sujeito, seja criança ou adulto, com o meio se dá a partir da mediação por produtos culturais, como os instrumentos¹⁶, os signos (a palavra, o desenho, os símbolos) e o outro. Esses sistemas de signos são construídos ao longo da história e nos contextos culturais. Para o referido autor,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é um produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social (VYGOTSKY, 1991, p.33).

Entendemos, com isso, que para que a criança adquira a linguagem se faz necessário que as pessoas falem com ela, bem como signifiquem suas tentativas de comunicação. É sabido que, desde a mais tenra idade, o adulto atribui significados às manifestações da criança. Isso implica dizer que o adulto, desde o nascimento da criança, indica-lhe os objetos

¹⁶ Entende-se por instrumento “[...] tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação” (FONTANA & CRUZ, 1999, p. 58).

do mundo cultural apontando-os e nomeando-os ao mesmo tempo em que confere significações aos seus comportamentos.

De acordo com Vygotsky (2005), até mais ou menos dois anos, uma palavra é concebida pela criança como uma propriedade do objeto, não tendo esta, ainda, acesso a sua função simbólica. Assim sendo, a criança apreende primeiro a estrutura externa objeto-palavra antes de apreender a relação interna entre o signo e o referente.

Em “Pensamento e linguagem”, Vygotsky (2005, p. 23) afirma que “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social”. Para ele, as estruturas da fala construídas socialmente sofreriam, mais ou menos por volta dos dois anos, um movimento de interiorização e de representação mental do que antes era social e externalizado.

Em relação à fala egocêntrica, explicitada por Piaget (1993), Vygotsky (2005), distanciando-se da visão de Piaget, afirma ser esta de grande importância na atividade da criança, uma vez que, além de acompanhar a atividade da criança e de sua função de liberação de tensão, assume uma função planejadora, ou seja, auxilia na busca e planejamento da solução de um problema.

O autor também defende que a fala egocêntrica não desaparece com a idade escolar, mas transforma-se em fala interior, pois que esta se constitui um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior. Vygotsky afirma, ainda, que tanto a fala egocêntrica como a fala comunicativa são sociais.

As primeiras manifestações comunicativas, tais como o balbúcio, o choro ou até mesmo as primeiras palavras (estágios de desenvolvimento da fala), para Vygotsky (2005), estão dissociadas da evolução do pensamento, o que ele chama de fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Mas essas primeiras formas de comportamento, no primeiro ano de vida da criança, já mostram a função social da fala.

Outra tese do autor é que, por volta dos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala se unem, dando início a um novo comportamento: o entendimento da função simbólica dos signos. Para o autor, esse é um momento crucial em que “[...] a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” (VYGOTSKY, 2005, p. 53), o que o autor denomina de pensamento verbal.

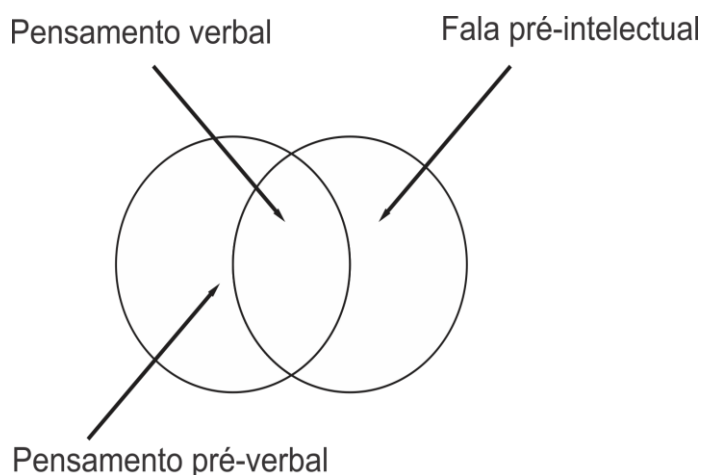


Figura 1 - Pensamento verbal (VYGOTSKY, 2005)¹⁷

Nessa fase de comportamento, palavra e pensamento fundem-se. Aqui, a criança se torna mais curiosa em relação ao porquê das coisas, ampliando, consideravelmente, seu vocabulário. Antes, porém, a criança possui uma fala pré-intelectual e um pensamento pré-verbal.

Entendendo que o desenvolvimento da fala se dá da mesma forma que outras operações mentais que envolvem signos, Vygotsky defende que a criança passa por quatro estágios. O primeiro é o estágio natural ou primitivo que corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal (VYGOTSKY, 2005, p. 57). A fala pré-intelectual diz respeito manifestações verbais da criança (balbucio, choro, etc.) que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento. Nessa fase, mesmo sem dominar a linguagem verbal, a criança consegue utilizar instrumentos e meios para resolver problemas práticos. Numa segunda fase, denominada por Vygotsky (2005, p. 57) de “psicologia ingênua”, acontece a primeira manifestação da inteligência prática na criança. Assim sendo, a criança opera as formas e estruturas gramaticais da fala antes mesmo de entenderem as operações lógicas que representam, ou seja, “domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento”. Já a terceira fase, a criança utiliza-se de operações externas (signos externos) para resolver os problemas internos, caracterizada como fase da fala egocêntrica.

Posteriormente, acontece a interiorização das operações externas, a fala interior, silenciosa, o que caracteriza a quarta e a fase final do desenvolvimento da fala da criança.

¹⁷ Figura produzida pela pesquisadora a partir dos estudos de Vygotsky (2005).

Aqui, o pensamento e a fala exterior se cruzam, um influenciando o outro (pensamento verbal e linguagem racional). Entendemos que nesse estágio essa fala interiorizada passa a ter uma função inter e intrapessoal.

É importante reforçar que o pensamento verbal é uma operação mental expressa em palavras, determinada por um processo histórico-cultural, o que nega o seu caráter natural e inato tratado anteriormente. Nesse sentido, pensar e falar constitui-se uma unidade dialética, não podendo ser considerados como processos dissociados. Assim, “o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal” (VYGOTSKY, 2005, p. 6).

Para explicar a importância do outro no desenvolvimento intelectual da criança, Vygotsky (1991) aponta as zonas de desenvolvimento (real, potencial e proximal). Para ele, os conhecimentos já adquiridos ou já completados pela criança, ou seja, as capacidades que ela já domina e é capaz de executar sozinha, constitui o seu desenvolvimento real. Aquelas em que a mesma é capaz de executar com a ajuda do outro estão no nível do desenvolvimento potencial. Já o desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, o que caracteriza o processo de mediação, em que aproxima a criança de seu nível potencial, ajudando-a a avançar de um nível para outro. Dito de outra forma, o desenvolvimento proximal é a distância entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos dela apoiada pelo adulto ou por outra criança mais experiente, assim melhor compreendido:

O desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Isso nos leva a crer que o desenvolvimento da criança deve considerar as funções em processo de amadurecimento e não apenas as funções já maduras. Dessa forma, Vygotsky defende que o bom aprendizado antecede o desenvolvimento. Com isso, defendemos que o ensino deve incidir sobre o que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro e não sobre aquilo que ela já sabe.

Considerando essas fases, entendemos que os adultos ou outras crianças mais experientes atuam na zona de desenvolvimento proximal como fornecedores de pistas ou suportes para que a criança resolva seus problemas. Parece-nos importante estabelecer aqui, que a zona de desenvolvimento proximal, posteriormente, será o desenvolvimento real, uma vez que aquilo que a criança pode fazer com auxílio do outro, será capaz de fazer sozinha depois, assim representado:

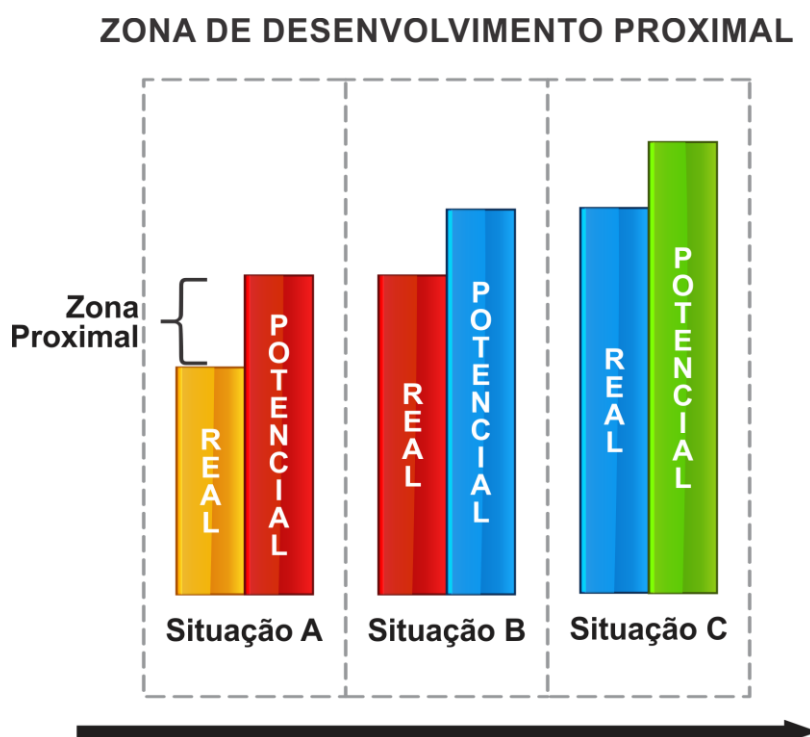


Figura 2 - Zona de Desenvolvimentos Proximal (VYGOTSKY, 1991)¹⁸

Já o que diz respeito à distância entre o desenvolvimento real envolve aquilo que o sujeito pode realizar de forma independente, enquanto o desenvolvimento potencial, aquilo que ele é capaz de realizar mediante a ajuda de alguém mais experiente, que atua na qualidade de mediador do processo, caracterizando-se assim através de Vygotsky o que foi nomeado como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Como Vygotsky, Bruner (1974, 1983) também defende o processo interacional no desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal é comparada ao que o autor denomina metaforicamente de *scaffolding* (andaime), através do qual a criança vai construindo, progressivamente, comunicações funcionalmente mais efetivas

¹⁸ Figura produzida pela pesquisadora a partir dos estudos de Vygotsky (1991).

e formalmente mais elaboradas. De acordo com Bruner (1974, p.12. Tradução nossa), “‘Andaime’ refere-se ao esforço da mãe para limitar, por assim dizer, os graus de liberdade na tarefa que a criança não é capaz de controlar – segurar um objeto estável, enquanto a criança tenta extrair algo dele, controlando a criança da distração, etc.”¹⁹. Nesse sentido, o adulto ou alguém mais experiente atua como apoio para a criança alcançar o resultado pretendido, ou seja, para realizar uma tarefa que não seria capaz de fazer sem ajuda.

Em relação à linguagem, essa relação se dá no processo de interpretação e negociação de sentidos no contexto em que a linguagem é produzida. Para Bruner (1983, p. 18),

[...] é a exigência de utilização da cultura como forma necessária da gestão que força o homem a dominar a linguagem. [...] a interpretação e a negociação iniciam-se no momento em que a criança entra na cena humana. É nessa fase da interpretação e da negociação que a aquisição da linguagem se expressa.

Nesse sentido, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem envolvem pelo menos duas partes em negociação, tendo o adulto um papel bastante ativo nesse processo, muito mais do que um simples modelo.

Bruner (1983, p. 19-25) aponta quatro ‘dons’ cognitivos²⁰ ou equipamento mental mínimo possibilitadores na aquisição da linguagem, tais como: prontidão meios-fim, sensibilidade a iniciativas transacionais, sistematicidade na organização da experiência e abstratividade na formação da norma.

- **Prontidões meios-fim** – Grande parte do processo cognitivo que acontece na infância opera em suporte de atividade dirigida para um objetivo, ou seja, o comportamento da criança, desde cedo, é guiado pela prontidão meios-fim;
- **Sensibilidade a iniciativas transacionais** – A maioria das atividades da criança durante o primeiro ano de vida é extraordinariamente social e comunicativa, pois ela é, desde cedo, susceptível aos estímulos da interação social;

¹⁹ 'Scaffolding' refers to the mother's effort to limit, so to speak, those degrees of freedom in the task that the child is not able to control - holding an object steady while the child tries to extract something from it, screening the child from distraction, etc. (BRUNER, 1974, p.12).

²⁰ Termo usado na tradução da obra: BRUNER, J. **Child's talk: learning to use language**. New York: Norton, 1983 (BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, Stória Editores, Lda, 1983).

- **Sistematicidade na organização da experiência** – Muitas das ações da criança acontecem em situações familiares confinadas (formatos) apresentando alto grau de ordem e sistematicidade;
- **Abstratividade na formação de normas** – O caráter sistemático do ‘dom’ cognitivo da criança é surpreendentemente abstrato, ou seja, a criança possui a capacidade de organizar e ordenar tudo que percebe em sua esfera de ação.

Conforme já falamos, na perspectiva de Bruner, esses ‘dons’ cognitivos constituem-se a base para a aquisição da linguagem pela criança.

Pesquisando a díade mãe-criança, Bruner conclui que a criança aprende a utilizar a linguagem mesmo antes de saber falar. O mesmo defende que a criança passa de uma fase pré-linguística à linguagem.

A afirmação é que a criança entende inicialmente os requisitos da ação conjunta em um nível pré-linguístico, aprendendo a diferenciá-los em componentes, aprendendo a reconhecer a função das declarações colocadas em estruturas ordenadas em série, até que finalmente ela começa a substituir elementos de um léxico padrão no lugar do não padrão (BRUNER, 1974, p.17. Tradução nossa)²¹.

A partir desse ponto de vista, entendemos que Bruner pressupõe uma substituição dos elementos pré-linguísticos por elementos linguísticos, como se estes últimos fossem a continuidade dos primeiros: primeiro, a criança entende os requisitos da ação conjunta em um nível pré-linguístico e, posteriormente, ela começa a substituir esses elementos por um léxico padrão. É importante considerar que não concordamos, com base em Cavalcante (2008), com o termo pré-linguístico utilizado por Bruner, uma vez que tomamos os gestos como elementos linguísticos, como já mencionamos anteriormente. Ademais, entendemos que os gestos não desaparecem com o surgimento da fala. Os elementos “linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos”, como são tratados por muitos linguísticos, acontecem conjuntamente, o que não nos permite que os tratemos separadamente.

Considerando as ideias de Bruner, as tentativas da mãe de significar os gestos e vocalizações dos bebês, interpretando-os e nomeando as coisas do mundo vão convertendo estes em esboços de fala. Isso se explica pelo processo de negociação entre o adulto e a

²¹ The claim is that the child is grasping initially the requirements of joint action at a pre-linguistic level, learning to differentiate these into components, learning to recognize the function of utterances placed into these serially ordered structures, until finally he comes to substitute elements of a standard lexicon in place of the non-standard ones (BRUNER, 1974, p. 17).

criança, ou seja, a intenção comunicativa da criança é transformada em processos linguísticos cada vez mais elaborados, através da negociação entre a díade adulto-criança. Essa negociação ou cooperação se dá em situações padronizadas ou rotinizadas de interação entre os pares, a qual Bruner (1983, p.10) denomina de *formato*. É, pois, nesse momento de significações e negociações que a linguagem se manifesta. Nesse sentido, os *formatos* funcionam como um sistema de suporte à aquisição da linguagem. Conforme o autor: “Inicialmente, é claro, o contexto é suficiente para que a mãe interprete as intenções da criança – para fornecer a gramática, por assim dizer. Com o tempo, e por substituição, a sinalização torna-se mais convencional e pode ser compreendida com menos apoio contextual” (BRUNER, 1974, p. 4-5. Tradução nossa)²².

Assim sendo, os *formatos*, tais como conversar com a criança na hora do banho, nas refeições, dentre outras rotinas, provoca e/ou aumenta o desempenho linguístico das crianças. É a partir desse jogo mútuo, envolvendo a troca de papéis entre mãe e filho, que a criança elabora as estruturas de regras na comunicação. De acordo com Bruner (1974), esse jogo atrai a atenção da criança para a linguagem, bem como para a estrutura dos atos em que a linguagem está ocorrendo. Bruner (1974, p. 9) defende que “no início, provavelmente, o processo começa com o apoio inato através do contato olho no olho – uma troca de atenção entre remetente e destinatário [...]”²³, passando, em seguida, a terem um foco comum, o que implica atenção conjunta, a qual falaremos posteriormente com mais detalhes.

Esse jogo de interação é explicado por Del Ré (2006, p. 24), com base nos estudos de Bruner, da seguinte forma: “É a partir dos esquemas interacionais lúdicos que a criança desenvolve funções linguísticas, comunicativas, primeiramente gestuais e depois verbais, e pode experimentar papéis sociais reversíveis (agente/paciente, tomador de turno/interlocutor)”.

Entendemos que nas interações que a criança estabelece com a mãe ou com o cuidador, ela entra na linguagem, primeiro nos gestos e depois gestos e fala.

É importante considerar que o ingresso da criança na linguagem se dá como intenção comunicativa a partir do referir e do significar. Assim sendo, adquirir a linguagem na perspectiva de Bruner (1983, p. 14), “[...] é levar em conta a sua função ou intenção

²² Initially, of course, the context is sufficient for the mother to interpret the child's intentions - to supply the grammar, so to speak. In time, and by substitution, the signalling becomes more conventional and can be comprehended with less contextual support (BRUNER, 1974, p.p. 4, 5).

²³ At the outset, probably, the process begins with innate support through eye-to-eye contact – an exchange of attention between addresser and addressee (BRUNER, 1974, p.9).

comunicativa ou ‘como conseguir coisas com as palavras’”. O autor defende, ainda, que a entrada da criança na linguagem se dá por três aspectos interdependentes: a sintaxe, a semântica e a pragmática. Não podemos esquecer, portanto, os elementos da cultura ou do contexto como intermediárias nesse processo.

Tomando como referência a metáfora do andaime, defendemos que no campo educacional, esse processo de desenvolvimento linguístico, pode ser acelerado com o apoio dos professores, uma vez que as crianças quando ajudadas, conseguem ir muito mais além, conforme vimos em Vygotsky (1991) ao tratar da zona de desenvolvimento proximal.

Conclui-se, com isso, que o outro é crucial para a entrada da criança na linguagem, principalmente em situações familiares, onde o adulto ou o cuidador atribui significados, interpretações e infere intenções, numa forma de atenção mútua, levando em consideração os elementos do contexto.

Embora Vygotsky (1991) e Bruner (1983) mostrem que a criança precisa da língua adulta para a aquisição da linguagem, não se tem aqui apenas um sujeito detentor de uma língua (adulto) e um sujeito receptor (bebê), mas uma relação dialógica, em que ambos estão imersos no uso da língua, um dependendo do outro. Contudo, não podemos negar a importância de um sujeito mais experiente no processo de inserção da criança na língua.

1.2.1 Visão bakhtiniana da linguagem

Os gêneros do discurso possui um importante papel no desenvolvimento linguístico infantil, inclusive, possibilitando a entrada da criança na linguagem. Tomando como referência os estudos de Del Ré, Paula e Mendonça (2014 a, p.26), dizer que a criança entra na linguagem pelo gênero é “dizer que ela adquire enunciados que fazem parte de um cenário: o das conversas em família, das festas de aniversários, da praia etc., o que significa que existe todo um universo linguístico que acompanha essas situações”.

É preciso registrar que a noção de linguagem para Bakhtin, conforme aponta Faraco (2003), não é entendida como um sistema de signos, mas como um conjunto de práticas socioculturais que tem formas relativamente estáveis de dizer, que se concretizam em diferentes gêneros do discurso, correlacionados às diferentes esferas da atividade humana. Com isso, Bakhtin (2000) critica a forma como a língua é tratada, dizendo que esta não pode ser estudada separada do fluxo da comunicação verbal, concebida como um produto pronto, estável e acabado que pode ser transmitida de geração a geração. Tendo em vista o objetivo do presente estudo, “observar o percurso da aquisição oral em seus multissistemas no gênero

histórias infantis”, é importante considerar, como defende Bakhtin (2000), que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados através dos gêneros.

A partir desse enfoque Bakhtin (2000, p. 301) postula que:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

Nesse sentido, para Bakhtin (2000), a língua enquanto signo emerge nas relações dialógicas²⁴ entre os interlocutores tendo como base os gêneros de discurso, pois que estes “organizam nossa fala da mesma maneira que organiza as formas gramaticais” (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Em outras palavras, as formas da língua e os gêneros do discurso introduzem-se ou emergem-se conjuntamente, o que não faz sentido estudar a língua desvinculando-a das condições reais de enunciação.

Nesse aspecto, como já mencionamos antes, Bakhtin (2000, p.301) afirma que: “Para falar, utilizamos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*”. Por sua vez, cada gênero do discurso comporta uma *construção composicional* própria, assim como um *conteúdo* específico e um determinado *estilo verbal*.

Sob essa ótica, a linguagem se realiza num tipo estruturado de discurso, melhor dizendo, cada esfera de atividade nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem. Os gêneros são, portanto, os diversos modos sociais de dizer. E todos os dizeres possuem formas normativas que regulam, orientam, organizam e significam a interação. Mesmo tratando dos gêneros como um tipo estruturado de discurso, essa estrutura é aberta, ou seja, é uma estrutura que combina estabilidade e mudança, logo, sujeita ao inesperado, ao imprevisível²⁵. Nesse ponto, chamamos a atenção para a forma inadequada como os gêneros são entendidos, a exemplo das estruturas fixas das narrativas propostas por Labov (1997)²⁶.

²⁴ As relações dialógicas em Bakhtin corresponde à ideia de um diálogo entre discursos, o que vai além da relação de réplicas de um diálogo face a face entre interlocutores, em que nem sempre a fala proferida pelo locutor faz parte das trocas verbais daquele contexto (BAKHTIN, 2000).

²⁵ Essa imprevisibilidade nos gêneros do discurso, especificamente nas narrativas, é discutido por François (2009) em “**Crianças e narrativas:** maneiras de sentir, maneiras de dizer...”, em que se posiciona contrariamente a uma descrição fixa da estrutura narrativa, defendendo as diferentes formas de narrar.

²⁶ Isso será discutido em profundidade no Capítulo III, no qual questionamos a forma com que têm sido tratadas as narrativas infantis.

Não estamos aqui negando ou desconsiderando a forma normativa dos gêneros do discurso, pois entendemos que esses são constituídos de formas convencionais do dizer. O que queremos mostrar é que não devemos compreender os gêneros com rigidez estrutural, senão estaríamos negando as singularidades daquele que fala, especificamente nas narrativas das crianças, em que se observa com bastante evidência a imprevisibilidade, a criatividade, bem como a heterogeneidade dos gêneros, conforme podemos confirmar no *corpus* do presente estudo.

Em se tratando das narrativas, acrescentamos, ainda, que os elementos que a constituem nos moldes de uma estrutura fixa podem não se fazer presentes apenas em palavras (fala), mas através de vários recursos multimodais, tais como: gestos, entonação, expressão do olhar, etc. É por isso que não podemos discutir a linguagem fora do contexto enunciativo ou discursivo.

Enfim, em concordância com Bakhtin, entendemos que produzir linguagem é produzir discursos e essa produção não se dá de forma aleatória, mas relacionados ao contexto discursivo (o que dizer, para quem dizer, como dizer, onde dizer, etc), ou seja, o dizer, em qualquer circunstância, é decorrente das condições em que o discurso é realizado. Esses fatores do contexto discursivo determinarão os procedimentos composicionais, bem como os recursos linguísticos (estilo) que compõem o gênero. É por isso que a linguagem se apresenta, na visão bakhtiniana, sempre em construção.

É de acordo com Bakhtin, especificamente em se tratando da entrada da criança na linguagem pelos gêneros, que enveredamos nosso estudo tomando como referência a contação de história. Entendemos que os gêneros do discurso, como a conversa, o jogo, a história, as cantigas, dentre outros, se fazem presentes nas ações discursivas da criança desde a mais tenra idade, a partir das estratégias de atenção conjunta.

No entanto, parece-nos que discutir a entrada da criança na linguagem pelos gêneros não têm merecido, por parte de muitos professores, especificamente da Educação Infantil, o devido valor quando ignoram o trabalho com gêneros do discurso, embora documentos oficiais, a exemplo do RCNEI (BRASIL, 1998), apontem a utilização desses como importantes recursos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Além disso, como já falamos, reduzem a linguagem oral ao simples domínio da verbalização, uma vez que não enfatizam os inúmeros elementos discursivos envolvidos na prática do oral, tais como gestos, movimentos do corpo, expressão facial, olhar, entonação, modulação da voz, dentre outros.

Outro ponto que nos chama a atenção, e isso foi observado em muitos contatos que tivemos com crianças na Educação Infantil, é a forma homogeneizada (*Era uma vez... E foram felizes para sempre*) com que alguns professores conduzem o trabalho pedagógico com o gênero *contação de histórias*, o que vai negar a *heterogeneidade*, o *imprevisível*, o *evêntico*, as *várias formas de dizer* e, principalmente, a *particularidade* no discurso infantil, conforme defende François (2009). É possível constatar no nosso *corpus* que, em seu discurso narrativo (contação de história), a criança realiza grandes movimentos no interior do gênero, como por exemplo, a inserção de elementos do mundo físico do contexto imediato da interação, bem como a mistura de histórias e de dados da realidade e do mundo imaginativo em um mesmo plano, enfim, um jeito próprio e único de pensar, de dizer e de explicar as coisas, que é o que caracteriza o pensamento sincrético das crianças, como podemos ver no exemplo abaixo:

Jade (3;6.24)

12.Jade	Eu conto! Tinha um leão aqui! Tô chêlo de macaco!	((Aponta para o canto da sala. Esfrega o dedo indicador no nariz fazendo uma expressão de mau cheiro))
13.Pesquisadora	Cheiro de macaco?	
14.Jade	Tô chintinu chêlo de macaco!	((Continua esfregando o dedo no nariz))
15.Pesquisadora	Nada! Tá cum cheiro de macaco não! Conta a historinha que você disse que ia contar pra tia! Conta!	
16.Jade	((Silêncio))	((Olha para cima segurando o pé))
17.Jade	O lobo mau chutô a cajinha de póquinhos. Aí cachadô foi é:: tilá us póquinho	((Continua olhando para cima segurando o pé))
18.Pesquisadora	Foi?	
19.Jade	Foi	((Acena que sim))
20.Pesquisadora	Tirar os porquinhos de onde?	
21.Jade	Cachadô!	((Levanta uma das mãos enfatizando o que falou))
22.Pesquisadora	Tirou o porquinho? O porquinho tava onde?	
23.Jade	Na caja!	((Levanta as mãos novamente))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

É importante ressaltar que as experiências vividas, a imaginação, as informações trazidas de casa ou da escola e as tradições culturais (mitos, fábulas e histórias) são

combinados nas narrativas infantis respeitando uma lógica interna diferente da lógica do adulto. Nesse sentido, desperdiçar ou ignorar essa fala particular caracterizando-a como incapacidade ou incompletude é, no mínimo, negar a criança como sujeito singular, além de demonstrar falta de conhecimento de como se dá a aquisição e o desenvolvimento da linguagem da criança.

Temos, pois, na narrativa da criança, um espaço que permite movimentos discursivos diversos. Esses movimentos, que são as maneiras particulares de encadear ou de tecer o fio narrativo, dependem do contexto interativo, o que pressupõe continuidades, descontinuidades, deslocamentos, conforme veremos em François (1996), ao discutirmos o desenvolvimento da narrativa da criança.

Com vista nisso, há que se considerar que a utilização dos gêneros do discurso como recurso de aquisição e desenvolvimento da linguagem deve levar em conta a linguagem em toda sua complexidade. A nosso ver, não há um gênero prototípico que permite ensinar todos os gêneros da esfera social. Até com o mesmo gênero não se pode esperar o repetível ou uma cópia, como propõem muitas práticas pedagógicas voltadas para o estudo dos gêneros. Além disso, entendemos que todo enunciado carrega as marcas da subjetividade do sujeito, o que o faz narrar dessa ou daquela forma. Em se tratando do discurso da criança, Del Ré, Paula e Mendonça (2014a, p. 28) defendem uma organização particular na linguagem da criança no período de aquisição, pela singularidade de sua fala.

Em relação aos gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2010, p. 176) propõem cinco “*agrupamentos de gêneros*”, todos eles ligados aos domínios sociais de comunicação. São eles:

- **Agrupamento da ordem de narrar** - relacionado à *cultura literária ficcional* e caracteriza-se pela *mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil*. Trata-se de contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, romance, etc.;
- **Agrupamento da ordem de relatar** - voltado à *documentação e memorização das ações humanas*, e é representado pelo *discurso de experiências vividas situadas no tempo*. São os relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, biografias, relato histórico, etc.;
- **Agrupamento da ordem de argumentar** – diz respeito à *discussão de problemas sociais controversos* e caracteriza-se pela *sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição*. São os textos de opinião, cartas de reclamação, assembléias, debate regrado, editorial, ensaio argumentativo, etc.;

- **Agrupamento da ordem do expor** – relacionado à *transmissão e construção de saberes*, exige a *apresentação textual de diferentes formas dos saberes*. São os textos expositivos, conferências, seminários, resenhas, artigos, etc.;
- **Agrupamento da ordem de descrever ações** – corresponde às *instruções e prescrições*, e diz respeito a *regulação mútua de comportamentos*. São as instruções de uso, instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo, etc.

Conforme os agrupamentos realizados por Dolz e Schneuwly, nosso estudo, “Gesto e fala nas narrativas infantis”, relaciona-se ao agrupamento da ordem do narrar, voltada à cultura literária ficcional, tendo como objeto de análise a contação de histórias.

Compartilhando do pensamento de Bakhtin, temos: Del Ré, Paula e Mendonça (2014a, 2014b), Cavalcante (2008), Carvalho e Faria (2011), Faria (2004), Salazar-Orvig (2014b) e François (1996, 2009).

Em a “Linguagem da criança: um olhar bakhtiniano”, Del Ré, Paula e Mendonça (2014a), postulam que o diálogo entre a criança e o adulto acontece antes da criança proferir as primeiras palavras, através de entonação, musicalidade, gestos, olhares, cujas significações são atribuídas pelo outro, sejam estes pais, professores, irmãos, etc. Essa produção de sentidos, conforme defende as autoras, deve levar em conta “[...] o contexto, as situações extraverbais, os gestos etc [...]” (DEL RÉ, PAULA E MENDONÇA, 2014a, p.66).

Essa ideia é por Cavalcante (2008) discutida em “Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso”, em que mostra as primeiras interações entre mãe e bebê envolvendo o uso de gêneros do discurso a partir das estratégias de atenção conjunta, considerando o aspecto multimodal da língua (gestos, balbúcio, variações prosódicas e Holófrases). Nesse sentido, a autora, com base nos estudos de McNeill (1985, p. 358-362), concebe a língua enquanto instância multimodal, partindo do pressuposto de que a língua não se constitui apenas de fala, mas uma mescla de gestos e fala integrados em uma mesma matriz de produção. Nessa mesma linha de pensamento, muitos estudos foram realizados por Cavalcante (2010, 2012) e seu grupo de estudo (LAFE)²⁷.

O processo interativo da aquisição da linguagem também é enfatizado por Carvalho e Faria (2011, p. 3021-3022) quando dizem que “[...] a linguagem não é adquirida pela criança de forma mecânica, nem tampouco de modo descontextualizado, mas por meio das efetivas interações que ela vivencia entre os membros de sua comunidade”. Da mesma forma,

²⁷ LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita, vinculado à Pós-Graduação em Linguística da UFPB (Proling) e ao DLCV/UFPB.

defendem que a linguagem é um ato construído pela negociação de sentidos entre os indivíduos envolvidos em situações específicas do diálogo.

Faria (2004, p. 48-49), em seu estudo sobre a “Argumentação infantil”, ressalta que o bebê, desde muito cedo, está exposto à atividade linguística, e os adultos que o cercam procuram dar sentido às suas produções vocais. Nesse sentido, reforça que “[...] a apreensão da significação dos signos pela criança é sempre realizada através de negociações, é sempre resultado de cooperação, de intervenções dos outros”.

Esse processo de negociação é tratado por Salazar-Orvig (2014b) como *convivência*, o que implica acordos, cumplicidade ou compartilhamento de intencionalidade entre os interlocutores na construção conjunta de um discurso. Para a autora, não há continuidade na comunicação se não há *convivência*. Essa continuidade/ descontinuidade no discurso da criança é discutida por Salazar-Orvig (2014b) pelo encadeamento dialógico. Traduzindo em nossas palavras: a aquisição da linguagem é uma construção entre os parceiros interacionais e nessa construção há sempre acordos e desacordos, que são responsáveis pelo avanço e complexidade nos turnos interacionais.

A descontinuidade está sendo tratada por Salazar-Orvig (2014b) como uma *não resposta* ao discurso do interlocutor ou como *ausência de reação* por parte da criança ao enunciado do outro. No nosso ponto de vista, essa ideia encontra-se um pouco confusa, haja vista que essa *não resposta* já se constitui uma resposta, mesmo em se tratando de uma ruptura. Ademais, não aceitamos que há uma *ausência de reação*, mas sim uma *não convivência* entre os interlocutores, o que implica em uma não aceitação do objeto proposto na negociação, o que faz parte do movimento discursivo.

Entendemos que a descontinuidade entre os parceiros não se constitui um obstáculo à construção da linguagem, mas, ao contrário, ela favorece a inserção da criança na linguagem, uma vez que é a partir dos acordos e desacordos que tanto o adulto como a criança determina seu espaço na interação. Isso reforça a condição da criança como sujeito ativo na construção da língua, contrapondo-se a ideia de que a gramática é apresentada à criança pelo adulto, isto é, que o adulto é o provedor de conhecimentos.

Levando em consideração os elementos multissistêmicos da linguagem, temos o silêncio, os gestos, enfim, esses elementos como respostas, como reações, o que não nos permite falar em *não resposta* ou *ausência de reação*. Acreditar nisso seria conceber a linguagem apenas pelas vias da fala.

Acrescentamos, ainda, que os diversos movimentos discursivos levam os sujeitos à continuidade temática ou a mantê-los no discurso, mas essa continuidade não acontece de

forma totalmente harmônica ou homogênea, num simples movimento de perguntas/respostas. Como diz Salazar-Ovirg (2014b, p.26):

[...] o desenvolvimento não pode ser considerado uma evolução simples ou linear que vá diretamente da descontinuidade à continuidade, da homogeneidade à diversidade dos subtemas e dos gêneros. As condutas da criança apresentam grandes contrastes nas diferentes idades contempladas e se inscrevem em uma realidade longe de ser homogênea.

Isso pode ser confirmado no nosso *corpus* quando a criança se mantém no discurso utilizando-se de elementos os mais variados, a depender do tipo de interação no diálogo, do contexto discursivo, bem como da particularidade da linguagem infantil, entre tantos outros.

Isso confirma o que Del Ré, Paula e Mendonça (2014a, p.25) afirmam em relação à entrada da criança na linguagem: “As crianças não entram na linguagem do mesmo modo, justamente porque são singulares [...]”.

Vemos, portanto, que as condutas dialógicas são diversas. São vários fios que costuram os movimentos discursivos: “[...] modos de encadeamento e pelos estilos interativos, mas também por relações distintas com o ‘extralinguístico’ e por níveis diferentes de convergência da atenção dos interlocutores”, conforme defende Salazar-Orvig (2014b, p.27. Grifo nosso). Nesse sentido, reafirmamos que não se pode ter uma visão homogênea da continuidade discursiva, conforme aponta François (1996).

O referido autor, ao tratar dos movimentos discursivos à luz da teoria dos encadeamentos, traz para a discursão o caráter imprevisível e inesperado do discurso. Nesse sentido, o autor propõe analisar a linguagem a partir do que ele denomina de *horizonte discursivo*, o que implica em “[...] tudo que está em torno do discurso, necessário à sua significação, e que constitui, assim, um conjunto aberto por oposição àquilo que está ‘na mensagem’ própria” (FRANÇOIS, 1996, p.103).

Com isso, o autor refuta a ideia de uma estrutura fixa do enunciado, haja vista que a linguagem se manifesta a partir diversos movimentos discursivos (modificações, retomadas, deslocamentos, continuidades, ligações entre os enunciados e rupturas). Esses movimentos pressupõem encadeamentos, que vão além de formas linguísticas da fala, mas também o que está implícito, o que envolve, também, os elementos gestuais da linguagem, ou seja, tudo o que envolve a situação de interpretação ou o que está dentro e fora do linguístico da fala.

Tomando o implícito como elemento do horizonte discursivo, entendemos que a linguagem está sempre sujeita a diversas interpretações, até porque, conforme defende François (1996, p.104), “há impossibilidade de dizer tudo”. Além disso, para o autor, o

enunciado, embora seja dito (repetido) com as mesmas palavras, apresenta sentido diferente (FRANÇOIS, 1996), uma vez que se tem na linguagem a marca singular do sujeito que enuncia. Nesse ponto, não há uma mera repetição do dizer do outro, pois que como defende François (1996, p.37), “[...] não podemos repetir sem modificar”.

Sobre os movimentos de continuidades e deslocamentos discutidos por François (1996), entendemos que a continuidade corresponde a encadeamentos de enunciados em que os interlocutores compartilham de referências e significações. Em contrapartida, os deslocamentos correspondem a irrupção de novos temas no discurso, que podem estar relacionados ao tema anterior (deslocamento temático) ou não apresentar nenhuma ligação com o que foi dito anteriormente (ruptura), conforme exemplo abaixo.

Larissa (3;11.15)

8. Larissa	Intão eu vô simbola. - Sal lobo! Aí aí vou simbola.	((Dá tchau com a mão em direção à porta, olha para pesquisadora e senta na cadeira)).
9. Larissa	Aí o lobo paleceu. - Aba pota aí!	((Olha para o chão e em seguida para a pesquisadora, batendo com a mão no sofá. Muda o olhar para o lado arregalando os olhos)).
10. Larissa	Aí::: o lobo mau vai pegá você (++).	((Levanta-se da cadeira e fica de costas para a pesquisadora. Em seguida, vira-se e aponta para a pesquisadora. Senta no chão e afasta o sofá para frente)).

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Observamos, no excerto acima, que a criança produz sua narrativa de uma forma bem particular, inserindo no discurso elementos retirados do contexto imediato para compor a história, ou seja, Larissa insere a pesquisadora no enredo ao dizer que “*o lobo mau vai pegá você*”. Isso nos confirma que a criança ajusta seu discurso segundo o contexto situacional. Assim, a organização da linguagem da criança não está pautada na lógica dos adultos, mas numa dinâmica em que os elementos se combinam das mais variadas e inusitadas formas. Nesse sentido, reafirmamos que no discurso da criança há sempre um espaço para o inesperado, muitas vezes fugindo de uma linha sequencial esperada pelo adulto.

Para Faria (2004, p.83), os diferentes e constantes movimentos de retomadas, acréscimos, modificações, correções, repetições fazem com que os enunciados sejam ao mesmo tempo religados uns aos outros, propiciando a continuidade temática e outras vezes estabelecendo cadeias imprevisíveis.

Com base em Bateson, para François (1996, p. 116) os encadeamentos podem ser realizados de duas formas: *paralelos* e *complementares*. Os *encadeamentos paralelos* correspondem aos enunciados que são produzidos paralelos àqueles do seu interlocutor, “seja sob forma de *repetição estrita*, seja sob forma de *enunciados em série*”. Os *encadeamentos complementares* são aqueles do tipo *questão-resposta* ou *enunciado-acréscimo*.

Essa forma de encadeamento complementar, tipo questão-resposta é bastante evidente no nosso *corpus*:

Hugo (3;2.4)

5. Pesquisadora	Chapeuzinho Vermelho (+)/ tia lhe ajuda. Chapeuzinho vermelho foi pra onde?	
6. Hugo	Num sei!	((Levanta uma das mãos e acena que não))
7. Pesquisadora	Não sabe?	
8. Hugo	(+++) Foi na caja da vovó.	((Pega nos pés e fica balançando))
9. Pesquisadora	Ah! Foi na casa da vovó? Foi fazer o que na casa da vovó?	
10. Hugo	Dá um chocolate.	((Levanta o dedo indicando o número um e coça a perna))
11. Pesquisadora	Dar um chocolate?	
12. Hugo	Sim.	((Acena que sim com a cabeça))
13. Pesquisadora	O que foi que aconteceu?	
14. Hugo	O lobo foi (inaudível).	((Pega na orelha))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Salientamos, a partir do exemplo acima, que a criança já possui competência no que diz respeito aos movimentos discursivos, ou seja, desde muito cedo, a criança já transita no discurso utilizando-se das variadas formas de encadeamentos. De acordo com Faria (2004, p. 118),

Essa diversidade de movimentos é necessária para o bom andamento do diálogo. Uma conversação em que pelo menos um dos interlocutores faça uso de apenas um mesmo movimento discursivo, torna-se enfadonha, desmotivada e falada a não ter continuidade, pois não se desenvolve.

Diante disso, percebe-se a importância do interlocutor para fazer fluir o diálogo e, particularmente, favorecer o desenvolvimento da linguagem da criança. Vale ressaltar que a qualidade do discurso vai depender da qualidade das interações, pois estas podem cercear ou avançar o discurso da criança. Com base nisso, afirmamos que o adulto interfere no desenvolvimento linguístico da criança, sobretudo, na sua inserção na linguagem, que acontece pelos gêneros do discurso, conforme defendemos ao longo deste estudo.

Enfim, alertamos para a necessidade de se trabalhar a linguagem da criança de forma mais ampla, não a associando apenas à fala, mas levando em consideração todos os elementos envolvidos, para além da verbalização, uma vez que insistimos em apontar que a língua é constituída de elementos multimodais. É preciso, pois, compreender como ocorrem as mais diversas dimensões da linguagem para que se possa conduzir a prática pedagógica de forma adequada. A prática dispensada à linguagem deve, além do que foi citado anteriormente, abrir espaço para a fala da criança em toda sua especificidade (a particularidade no discurso infantil).

Somado a isso, temos que a linguagem é intermediada pelo contexto enunciativo, o que implica dizer que há diversas maneiras desta acontecer. Ademais, os gestos, os olhares, as caricaturas, as mímicas, dentre outros, que muitas vezes são ignorados nos estudos da linguagem, são partes integrantes da linguagem, sendo, portanto, eixos privilegiados de estudo no cotidiano da Educação Infantil. A linguagem é, pois, um mosaico de discursos que se realiza em interação constituída de manifestações orais e gestuais, em que as palavras e gestos se somam costurando as narrativas ou os enunciados. Nesse sentido, nos questionamos: como tem sido pensado ou trabalhado os movimentos discursivos que as crianças manifestam no interior do cotidiano da Educação Infantil?

No nosso ponto de vista, ignorar esses elementos é descartar ou não considerar metade do que se está dizendo. Quando se pede a alguém que lhe indique verbalmente um lugar (uma rua, por exemplo), dificilmente o informante conseguirá fazer isso sem o uso de gestos.

Esses elementos são fundamentais no desenvolvimento da linguagem, principalmente da criança pequena, uma vez que os sentidos construídos ou negociados na interação advêm de vários recursos discursivos, tais como mímicas, gestualidade, olhares, entonação, etc.

Essa discussão acerca da linguagem da criança requer que façamos considerações sobre as cenas de atenção conjunta no processo de aquisição, entendendo que os engajamentos estabelecidos entre a criança e o adulto são cruciais para que a criança entre na linguagem. Nesse âmbito, nossas discussões tomam como referencial os estudos de Tomasello (2003) e Tomasello et al (2005), considerando as bases sociointerativas da linguagem.

1.2.2 As cenas de atenção conjunta no processo de aquisição da linguagem

O bebê humano percorre um longo e interessante caminho até chegar à língua falada, e esse processo evolutivo envolve o desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas, motoras, neurológicas, emocionais e sociais, que são explicadas pela psicologia e pela linguística em suas mais diversas ramificações.

Uma das explicações para o desenvolvimento dessas capacidades é o estabelecimento de atenção conjunta. Bruner (1983/1997), um dos primeiros pesquisadores a se dedicar ao estudo da *atenção conjunta*, defende que a aquisição da linguagem da criança se dá antes mesmo dela ter o domínio linguístico, nas primeiras interações mãe-bebê, por meio de trocas ritualizadas, jogos e rotinas que fazem parte do seu cotidiano, a partir de situações em que o adulto estabelece uma correspondência entre os objetos ou eventos presentes no contexto interacional e seu referente linguístico. A princípio, por não falar, a criança se mantém nas trocas comunicativas através de comportamentos gestuais e vocalizações.

Tal fato é comprovado, conforme afirma Bruner, a partir dos elementos “pré-linguísticos”, como apontar, pedir, dentre outros. Sendo assim, para Bruner, a criança adquire a linguagem pelo uso e não como mero espectador, em situações de interações, por ele denominada de *atenção conjunta*. O autor também defende que “[...] a gramática se origina como um conjunto de regras abstraídas da atividade conjunta regulada que se tornou codificada na Cultura de uma comunidade linguística”²⁸ (BRUNER, 1974, p.17. Tradução nossa).

Além de Bruner e outros autores que discutiram as *cenas de atenção conjunta* e o processo de aquisição da linguagem, está Tomasello (2003). Para ele, as *cenas de atenção conjunta* fornecem o contexto intersubjetivo em que se dá o processo de simbolização, não só de símbolos linguísticos, mas também de outras atividades simbólicas.

²⁸ The grammar originates as a set of rules abstracted from jointly regulated activity which has become codified in the Culture of a linguistic community (BRUNER, 1974, p.17).

O autor defende que a linguagem, assim como outros elementos culturais, foi se desenvolvendo historicamente a partir de atividades sociocomunicativas preexistentes.

Para Tomasello (2003, p.131-132),

[...] a linguagem não surgiu do nada. Não caiu do espaço sideral como algum asteroide perdido [...], tampouco surgiu de alguma mutação genética bizarra sem nenhuma relação com outros aspectos da cognição e vida social humanas. [...] a linguagem natural é uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes.

Ao discutir a comunicação linguística e a representação simbólica, Tomasello (2003) fala de duas bases de aquisição de linguagem: as bases sociocognitivas e as bases sociointerativas.

Ao tratar das bases sociocognitivas da aquisição da linguagem, Tomasello (2003) considera importante três fatores: **adaptação para a cultura**, que surge entre os 9 e 12 meses para compreender o outro como agente intencional, cuja habilidade emerge na interação; **percepção da intenção comunicativa**, que só pode ocorrer numa atenção conjunta e **foco da aquisição**. Esse último fator se baseia em três componentes: *cenas de atenção conjunta* como fundamentação sociocognitiva da aquisição da linguagem; a *compreensão das intenções comunicativas* como principal processo sociocognitivo por meio das quais a criança compreendem o uso adulto dos símbolos linguísticos e a *imitação como inversão de papéis* como principal processo de aprendizagem cultural por meio do qual a criança usa ativamente os símbolos linguísticos.

O autor define *cenas de atenção conjunta* como “interações nas quais a criança e o adulto prestam, conjuntamente, atenção a uma terceira coisa e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo” (TOMASELLO, 2003, p. 135). Assim, nas *cenas de atenção conjunta* estão imbricados em um mesmo plano conceitual: o adulto, a criança e a entidade de atenção (objeto).

Para Tomasello (2003), as crianças só passam a se envolver em interações de *atenção conjunta* quando entendem o outro como agentes interacionais iguais a elas próprias, ou seja, entendem os outros por analogia consigo mesmos (os outros são “como eu”). Por agentes interacionais, Tomasello (2003, p.94) defende que “[...] são seres comuns que têm objetivos e que fazem escolhas ativas entre os meios disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos”. Nesse sentido, a atenção é uma percepção intencional em que as pessoas em interação prestam

atenção a certas coisas com vista a atender a seus objetivos: é ver-se e ver o outro como indivíduo que faz escolhas e tem objetivos.

A *compreensão das intenções comunicativas* diz respeito ao entendimento da criança em relação à intenção do adulto para direcionar sua atenção para algo. Por fim, a *imitação com inversão de papéis* implica na habilidade que a criança tem de aprender a usar o símbolo dirigido ao adulto da mesma forma que o adulto o usou dirigido a ela. Para Tomasello (2003, p. 147), “o resultado desse processo de imitação com inversão de papéis é um símbolo linguístico: um mecanismo comunicativo entendido intersubjetivamente por ambos os lados da interação”.

Considerando as bases sociointerativas da aquisição da linguagem, Tomasello (2003, p.152) defende que as interações de atenção conjunta, “geralmente aquelas que são recorrentes em sua vida diária, tais como tomar banho, comer, trocar fraldas [...]”, favorece a aquisição da linguagem, bem como a aprendizagem de palavras novas por crianças falantes. Em relação a esse processo de interação, Tomasello (2003) diz que desde o nascimento o bebê interage com o adulto (cuidadores) através de protoconversas²⁹, ou seja, pela troca de olhares, toques e vocalizações entre a díade mãe/cuidador e a criança, onde um presta atenção no outro.

Ainda em relação às bases sociointerativas de aquisição de linguagem, ele se pergunta: Quando o adulto levanta a bola e diz **dax**, como entender que se refere à cor, ao formato, ao ato de levantar, etc? A resposta está nas inferências sociopragmáticas que as crianças possuem das intenções comunicativas dos adultos em contextos. Para adquirir a linguagem, a criança tem de viver num mundo que tenha atividades sociais estruturadas que ela possa entender. Se uma criança nascesse num mundo em que o mesmo evento nunca ocorre de forma repetida, e os adultos nunca usem a linguagem no mesmo contexto, seria difícil adquirir uma língua.

De acordo com Tomasello (2003), as crianças, desde os nove meses de idade, já compartilham a atenção com o adulto, aprendendo imitativamente de e com os seus coespecíficos. Gradativamente, a criança vai aperfeiçoando sua capacidade de comunicação, participando de interações discursivas mais complexas, passando a compreender o outro como ser intencional como si mesmo. Assim sendo, “[...] apenas a criança que consegue monitorar os estados intencionais dos outros para com ela – na verdade, para com seus próprios estados intencionais – pode entender uma intenção comunicativa” (TOMASELLO, 2003, p. 143-144).

²⁹ Protoconversas são interações sociais nas quais o pai e o filho concentram-se um no outro a atenção – muitas vezes num face - a - face que inclui olhar, tocar e vocalizar – de uma maneira que serve para expressar e compartilhar emoções básicas (TOMASELLO, 2003, p. 81).

Essa capacidade que a criança tem de compreender os coespecíficos como seres intencionais acontece, gradativamente, a partir da utilização de ferramentas culturais, especialmente a linguagem.

A *atenção conjunta*, conforme defende Tomasello (2003, p.85), se dá, a princípio, diadicamente com objetos, a partir de manipulações destes, e com outras pessoas, quando expressam emoções e responde a elas numa sequência alternada. Nesse sentido, quando interage com os objetos, o adulto é ignorado e vice e versa. Essa interação passa a ser triádica a partir dos nove meses de idade, quando a criança começa a interagir tanto com o objeto como com o adulto conjuntamente, assim representado: criança – adulto – objeto ou evento ao qual dão atenção.

São elementos dessa atenção conjunta: *o acompanhamento do olhar*, quando a criança começa a olhar para onde o adulto olha; *o envolvimento conjunto*, ao se envolver com o outro mediado por um objeto; *referência social*, quando usa o adulto como referência; e *aprendizagem por imitação*, ao agir sobre o objeto da mesma forma que o adulto age sobre eles. Aqui, a criança começa a dirigir a atenção do adulto começando a se comunicar com este utilizando-se de gestos dêiticos: distais, como apontar para um objeto e proximais, como mostrar algo. Esses gestos dêiticos, conforme defende Tomasello (2003) são claramente triádicos uma vez que indicam para o adulto uma entidade externa.

Assim como defendem Bates, O'Connell e Shore (1985), para Tomasello (2003, p. 86), esses gestos dêiticos podem ser classificados em *imperativos*, no que diz respeito a tentativas de fazer com que o adulto faça algo com relação a um objeto ou evento e *declarativos*, simples tentativas de fazer o adulto prestar atenção a algum objeto ou evento. Esses últimos indicam que a criança não quer apenas que aconteça algo, mas, sobretudo, deseja compartilhar a atenção com o adulto.

Resumindo, para compreender melhor o que Tomasello et. al. (2005, p. 681- 683) chama de atenção conjunta, é preciso ver que a forma de interação com o mundo (intencionalidade compartilhada) se apresenta em três níveis:

- a) *Engajamento diádico* - Por volta dos 6 meses de idade as crianças compartilham emoções e ações com os adultos, através de troca de olhares, toques, sorrisos e algumas vocalizações (protoconversas), estabelecendo trocas de turnos. Essas interações sociais dos bebês mostram, claramente, uma receptividade mútua, mas não há objeto externo envolvido.

- b) *Engajamento triádico* - Por volta dos 9 a 12 meses de idade cria-se um campo de atenção e ação conjunta no qual os sujeitos da interação se envolvem com um terceiro elemento, como por exemplo, construir torre de blocos juntos, arrumar os brinquedos juntos, dentre outras atividades. Nesse sentido, os dois (adulto e criança) têm objetivos comuns, o que faz com que ambos coordenem suas atividades em torno do mesmo objeto. Assim sendo, a interação vai além do compartilhamento de emoções e ações diadicamente; é compartilhar objetivos e percepções em relação a alguma entidade externa. Dessa forma, começam a perceber o mundo juntos em atos de percepção conjunta. É importante considerar que nesse engajamento triádico ainda não há um planejar juntos, mas um agir juntos.
- c) *Engajamento colaborativo* - Por volta dos 12 a 15 meses de idade, as crianças compartilham com seus coespecíficos estados intencionais e percepções, apresentando uma maior compreensão das ações intencionais do outro. Nesta idade, as crianças não só têm objetos comuns aos dos adultos como se encontram motivados a ajudá-los. Aqui se dá o engajamento da criança em atividades colaborativas, intercalando papéis com o adulto, ocorrendo aprendizagem cultural, comunicação simbólica e representação cognitiva. É, portanto, por volta dessa idade que as crianças fazem suas primeiras tentativas para estabelecer uma atenção conjunta com os outros através de gestos, como o apontar. Aqui, também, se dá a conquista da linguagem, que para Tomasello é uma atividade inerentemente colaborativa.

Em relação ao apontar, Tomasello mostra duas possibilidades para a emergência desse gesto como uma estratégia para chamar a atenção do outro: *ritualização* e *aprendizagem por imitação*. O gesto de apontar *ritualizado*, entendido por Tomasello como gesto primitivo, se dá quando a criança estende o dedo ou o braço para determinado objeto apenas para orientar a própria atenção às coisas, ou seja, como um procedimento para conseguir que os outros façam coisas e não como um símbolo compartilhado. Quando a criança observa e compreende o gesto de apontar como um ato intencionalmente comunicativo induzindo-a a compartilhar a atenção a algo, emerge o gesto de apontar aprendido por imitação ou retomada para François (1996). O uso do gesto aprendido por imitação pressupõe que a criança se identifica com o adulto e já distingue, a partir das ações do outro, o objetivo subjacente, bem como os meios escolhidos para alcançá-lo (TOMASELLO, 2003, p. 114).

Entendemos, a partir da exposição de Tomasello (2003), que a criança primeiro aprende a utilizar o gesto emblemático de apontar pela ritualização, passando, em seguida, a

entendê-lo como uma convenção ou artefato cultural utilizado para pretender coisas. Com essa compreensão, a criança começa a monitorar a relação intencional do adulto com o mundo, que inclui ela mesma.

Assim, as cenas de atenção conjunta são mostradas por Tomasello (2003, p. 89) nos seguintes níveis:

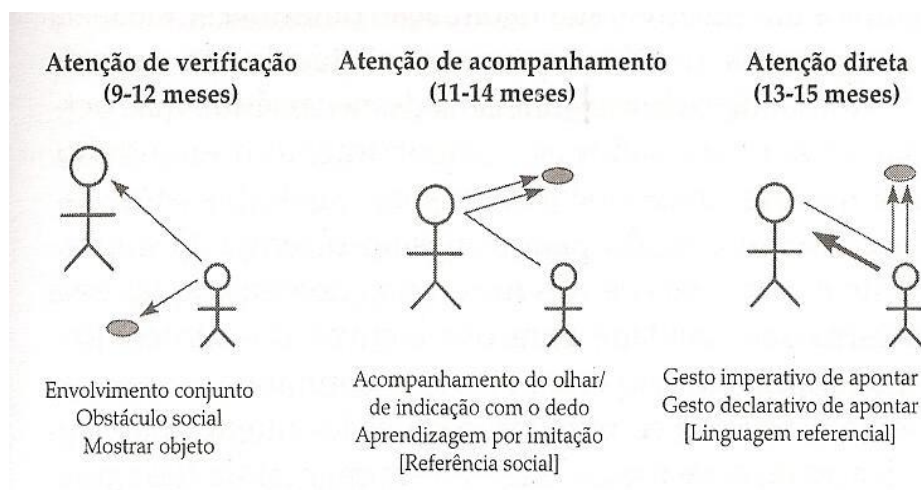


Figura 3 - Cenas de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003)

Na primeira situação (atenção de verificação - 9 a 12 meses) estabelece-se uma relação em que a criança realiza atividades que exige compartilhar/verificar a atenção do adulto, ou seja, olhar para onde o adulto está olhando.

Na segunda situação (atenção de acompanhamento – 11 a 14 meses) a criança acompanha a atenção que o adulto dirige a entidades distais externas. Aqui, surge o gesto de apontar acompanhado do gesto do olhar. Nesse tipo de atenção conjunta, as sessões de interações sociais são mais longas e se estabelece uma mediação por um objeto ou algo externo.

Por fim, na terceira situação (atenção direta – 13 a 15 meses), também se observa o gesto de apontar (imperativo e declarativo) direcionando a atenção do adulto para uma entidade distal.

Com base nestes níveis primários de cenas de atenção conjunta apresentados por Tomasello (2003), vimos, em nosso *corpus*, se delinear outras “figuras geométricas” ou outros engajamentos que se estabelecem em cenas de atenção conjunta, o que nos leva a rediscutir a forma triangular em que acontece a interação adulto – criança – objeto ou evento

externo, Essas novas configurações de engajamentos são por nós denominadas de *engajamento quadriádico* e *engajamento pentadiádico*, os quais apresentaremos no capítulo de análise.

Tomasello (2003) defende que na atenção conjunta, a criança e o adulto devem estar em sintonia. Não basta apenas que os envolvidos na cena (adulto e criança) olhem para o foco de atenção, mas, sobretudo, que estejam mutuamente engajados e reconheçam a atenção que cada um dedica ao objeto ou evento que serve de foco para o olhar dos dois. É esse envolvimento entre os interactantes que abre espaço para a compreensão da intenção comunicativa e o desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, as crianças começam a se envolver em cenas de atenção conjunta quando entendem o outro como agente intencional igual a si mesmo, em que inter-relaciona objetivo, atenção e estratégia comportamental.

Para o autor, quanto mais a criança vivenciar atividades de atenção conjunta, mais amplo será o seu vocabulário. Diante dessa compreensão, podemos inferir que a aquisição e a ampliação da linguagem se dá em situações sociointerativas de atenção conjunta diversas, o que implica dizer que as crianças aprendem as convenções linguísticas por atividades reguladas culturalmente.

Assim, Tomasello (2003) conclui que para que haja a aprendizagem cultural, se faz necessário que a criança entenda as ações intencionais do adulto, envolvendo-se num processo de imitação com inversão de papéis. Se as crianças não compreendem o outro como agentes interacionais não serão capazes de usufruir dos artefatos culturais criados pelos seus coespecíficos.

Em resumo, nas palavras de Tomasello (2003, p.148) temos que a aquisição dos símbolos linguísticos pressupõe que a criança:

- Entenda os outros como agentes intencionais;
- participe de cenas de atenção conjunta que estabelecem as bases sociocognitivas para atos de comunicação simbólica, inclusive linguística;
- entenda não só intenções mas intenções comunicativas, nas quais alguém quer que ela preste atenção a algo na cena de atenção conjunta; e
- inverta o papel com os adultos no processo de aprendizagem cultural e assim use e relação a eles o que eles usaram em relação a ela – o que na verdade cria a convenção comunicativa ou o símbolo.

Enfim, entendemos, a partir dos estudos de Tomasello, que a capacidade que tem a criança de entender o outro como sujeito intencional constitui a base para a aquisição da linguagem, o que implica dizer que a linguagem não emerge no vazio ou a partir de uma intenção comunicativa direta, mas através de cenas de atenção conjunta, em que a criança compreende os diferentes papéis que falantes e ouvintes assumem no fluxo das interações sociais.

Chamamos a atenção, mais uma vez, para o fato de que no contexto das interações das cenas de atenção conjunta, elementos diversos são manipulados como ato comunicativo: expressão facial, vocalizações, troca de olhares, gestos manuais, entre outros, o que implica na multimodalidade da linguagem, conforme defende Cavalcante (2010) ou multissistêmica, na perspectiva de Faria (2012). Nesse sentido, os gestos são elementos cruciais no processo de aquisição da linguagem. Sobre isso, falaremos no capítulo a seguir.

Para concluir, entendemos que esses engajamentos presentes em cenas de atenção conjunta estudados por Tomasello et al (2005) e Tomasello (2003) são fundamentais para o nosso estudo, haja vista que o envolvimento entre os interactantes favorece a entrada da criança na linguagem, aqui, de forma especial, na narrativa.

CAPÍTULO II

2 OS MULTISSISTEMAS DA ORALIDADE: RELAÇÃO GESTOS/FALA

A linguagem é feita de palavras e o gesto é feito de movimento. Nisso reside metade do enigma. A outra metade será igualmente auto-evidente somente se for uma parte igualmente familiar da bagagem de nosso pensamento. É a mesma afirmação posta ao contrário.

Palavras são feitas de movimento, de ação ou resposta a alguma espécie de remoção; e o gesto é feito de linguagem – da linguagem anterior, para além ou paralela à linguagem das palavras (BLACKMUR, 2003, p. 227).

Quando falamos ou ouvimos o termo oralidade, o primeiro conceito que nos vem à mente é a ideia da competência da expressão e compreensão oral do aluno pelas vias exclusivamente da fala ou os estudos relacionados à oralização de textos escritos com o objetivo de levar os alunos a escreverem corretamente, conforme o padrão culto da língua portuguesa. Durante muito tempo, vive-se tão imerso no universo da escrita que quase não se concebe um espaço nos bancos escolares para se trabalhar a oralidade numa perspectiva multissistêmica.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2010), a oralidade é trabalhada na escola, quase sempre, a serviço de uma estrutura formal escrita da língua, ou seja, como um instrumento de passagem para a aprendizagem da escrita, o que, no nosso entendimento, faz com que se percam outros elementos cruciais da oralidade, a exemplo das variadas formas do uso da língua, que na perspectiva dos autores envolvem meios paralinguísticos, meios cinésicos, posição dos locutores, aspecto exterior e disposição de lugares, como veremos posteriormente.

Não estamos negando a importância da aprendizagem sistemática da linguagem oral com vista ao aperfeiçoamento da linguagem escrita, mas chamar a atenção para as variadas formas em que esse oral se manifesta, uma vez que entendemos a oralidade como uma integração do discurso na voz e no corpo. Isso implica dizer que a fala e o gesto (com todas as expressões faciais) fazem parte da oralidade. Nesse sentido, o estudo da oralidade tem implicações que não se resume apenas a uma proficiência linguística, ancorada numa visão equivocada de língua como monolítica e invariável, em que não há espaço para se pensar outras formas de linguagem.

Há outros aspectos importantes acerca da oralidade, especificamente em se tratando dos elementos multissistêmicos da linguagem, que envolve não só a fala, mas também os gestos. Ademais, há de se entender que as palavras só adquirem significados no contexto discursivo, o que não consiste meramente numa produção verbal, mas em diversos elementos que se conjugam a fim de dar sentido à fala proferida, tais como gestos, entonações, expressão facial, dentre outros.

Assim, a fala é definida por Marcuschi (2008, p.25) como sendo:

[...] uma forma de produção discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons articulados e significativos, bem como aspectos prosódicos e uma série de recursos expressivos de outra ordem: gestualidade, movimentos corporais, mímica.

Tais considerações nos levam a discutir a natureza da oralidade, que mesmo sendo fundada na realidade sonora, envolve outros elementos.

Não podemos deixar de considerar que as crianças, desde muito cedo, mesmo antes de usar a linguagem oral, já se utilizam de gestos para se comunicar, como pedir, expressar seus sentimentos, solicitar determinadas ações, bem como explorar o mundo a sua volta.

Segundo François (1996, p. XVII), “a verdade inegável é que perdemos muito negligenciando as ‘semióticas corporais’ dos interlocutores”, ou seja, privilegiamos a fala e ignoramos os outros sistemas da oralidade. Assim, para o autor, é importante e necessário buscar na “pré-linguagem” (gestos, mímicas...) as fontes da significação. Não há, portanto, uma forma única de “dizer”, incluindo apenas a voz e as marcações entonacionais, mas um conjunto de significações corporais, ou seja, movimentação significativa do corpo.

Poderíamos concluir que a fala não dá conta, sozinho, do que se tem a dizer, uma vez que a linguagem não se reduz aquilo que falamos, pois se remete a outros sistemas de signos. Nesse sentido, importa-nos a fala em relação aos gestos, ao silêncio, ao riso, à direção do olhar, enfim, a muitos outros elementos que constituem atos comunicativos. Negar esses elementos como linguagem seria entendê-los como não significativos. Beteson (1980 apud FRANÇOIS, 1996, p. 27): diz que ‘o que nos coloca, às vezes, pouco à vontade com um cego, não é tanto o fato dele não ver [...], mas o fato de que ele não nos transmite, por meio dos olhos, as mensagens que esperamos e das quais temos necessidade para conhecer o estado de nossas relações com ele’.

Podemos alegar, com isso, que os sentidos verbais se apoiam em outros sistemas da oralidade e não só nas palavras proferidas. Muitas vezes, o *não dito* é o ponto crucial do sentido. Como defende François (1996, p. 104), “quando dizemos alguma coisa, a significação deste dizer se estabelece pela relação entre o dito e o não-dito”.

Buscando compreender o papel dos gestos na comunicação Fávero, Andrade e Aquino (2005, p. 44-45) defendem que

Os marcadores não-linguísticos ou paralinguísticos como, por exemplo, o riso, o olhar, a gesticulação, exercem uma função fundamental na interação face a face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes: um olhar incisivo pode significar o encerramento de um tópico discursivo ou um novo encaminhamento da conversação.

Como podemos ver, esses elementos desempenham uma função fundamental no processo de desenvolvimento do texto falado. Assim sendo, os fenômenos da oralidade, tais como a gestualidade, a prosódia, os movimentos do corpo, dentre outros elementos que constituem a língua falada devem ser enfocadas.

Para Marcuschi (2008, p.18), “a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá o seu primeiro sorriso ao bebê”. Sob essa ótica, a oralidade é uma prática social interativa e dinâmica que se apresenta sob as mais variadas formas, ou seja, caracteriza-se como multissistêmica, uma vez que abrangem os aspectos prosódicos, bem como outros recursos expressivos, tais como palavras, gestos, mímicas, risos, pausas, respiração, suspiros, entre outros.

Por esse viés, é impossível se pensar numa dicotomia entre fala e gestos, ou em formas comunicativas que acontecem em períodos distintos na aquisição da linguagem, pois que entendemos que estes se dão num contínuo. Cavalcante (1999) afirma que são os elementos linguísticos/paralinguísticos/extralinguísticos integrados que compõem a língua. Não há, portanto, um elemento pré-linguístico que antecede um elemento linguístico: tudo é linguístico. Em relação a isso, Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012, p. 470) consideram que “desde seu nascimento, ou mesmo na vida intra-uterina, a criança já é inserida como sujeito interativo linguisticamente desde que o outro conceba a noção de língua enquanto instância da multimodalidade”³⁰.

³⁰ A multimodalidade envolve combinações de manifestações verbais, gestos e olhar, bem como outros elementos que se integram na linguagem.

2.1 Gestos e fala

Sabemos que as duas modalidades da língua, tanto a oralidade quanto a escrita, caracterizam-se como multissistêmicas, ou seja, utilizam múltiplas linguagens: a oralidade serve-se da gestualidade, mímica, prosódica, etc e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictográficos, entre outros, para fins comunicativos.

Para Dolz e Schneuwly (2010, p.133), esses multissistemas são *multicódigos* que fazem parte da comunicação oral. Vejamos o que os autores dizem a respeito:

Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo. O organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, críspação dos músculos, sangue que afluí ao rosto, estrangulamento da voz), sejam eles perceptíveis ou não, linguística e prosodicamente. O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral.

Aqui, Dolz e Schneuwly mencionam os multissistemas envolvidos na produção oral e chamam a atenção para a relação estreita que se estabelece entre eles, considerando, principalmente, os meios paralinguísticos, os meios cinésicos, a posição dos locutores, o aspecto exterior e a disposição dos lugares.

Assim, para os referidos autores, “[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2010, p. 134).

Nesse sentido, defendem as mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa como elementos multissistêmicos da oralidade que podem confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Embora concordemos com a relação que se estabelece entre os elementos multissistêmicos, conforme defende Dolz e Schneuwly (2010), não podemos deixar de considerar que a prosódia também se constitui um elemento linguístico, o que não pode ser tratado separadamente, como fazem os referidos autores na afirmação supracitada. Em relação a isso, McNeill (2000) e Kendon (2000) defendem a integração destes elementos, não sendo, portanto, adequado essa divisão, como também, os termos “extralinguístico, paralinguístico e

linguístico”, pois esta seria uma visão conservadora de linguagem, como veremos no decorrer deste estudo.

Levando em consideração os multissistemas da oralidade, Dolz e Schneuwly (2010) especificaram “meios não linguísticos” que são apresentados no quadro a seguir:

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz Melodia Elocução e pausas Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contato físico	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração

Quadro 1 - Meios não-linguísticos da comunicação oral (DOLZ & SCHNEUWLY, 2010)

Com isso, eles ressaltam que a comunicação oral não se desenvolve somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual (DOLZ & SCHNEUWLY, 2010). Assim compreendida, os recursos “extralinguísticos e paralinguísticos” constituem-se elementos centrais nas discussões sobre a oralidade, uma vez que esta tem como marca a linguagem corporal, através de mímicas, gestos, expressões facial, etc.

Nesse sentido, Souza e Faria (2010, p. 136) acrescentam que, mesmo que haja ausência de manifestação verbal, a linguagem se faz presente, uma vez que emerge de toda forma de percepção. Além disso, postulam que em todos os momentos da vida, desde o nascimento, a criança está submetida a um sistema de linguagem (vocalizações e gestos) que lhe possibilita diversas formas de comunicação. Assim, antes da aquisição da fala, a criança se comunica através da movimentação corporal e vocalizações que traduzem necessidades fisiológicas, carências afetivas, sinais de reconhecimento, dentre outros.

Em relação à linguagem como gestos, destacamos o pensamento de Blackmur (2003, p. 229) que diz:

[...] parece que o mais alto uso da linguagem não pode se dar sem a incorporação de alguma qualidade tal do gesto que contém. [...] Gesto, em linguagem, é o jogo externo e dramático do significado interno e figurado. É aquele jogo de significações entre palavras que não pode ser definido nas fórmulas do dicionário, mas que se define no uso conjunto das palavras; gesto é aquela significação que move, em todos os sentidos da palavra: que move as palavras e que nos move.

Isso implica dizer que gestos e palavras formam um contínuo, uma vez que no processo de interação ambos podem funcionar em harmonia. Ademais, os gestos exercem um papel crucial na produção de sentidos. Sob essa ótica, os gestos são suplementares do linguístico, o que se diferencia do que defende McNeil (2000), ou seja, gestos e fala como linguísticos.

Estudos como o de McNeill (2000) defendem que gesto e fala se encontram integrados numa mesma matriz de produção e significação, isto é, são constitutivos de um único sistema linguístico. Essa afirmativa será mais aprofundada posteriormente.

Em relação à dimensão gestual da linguagem, Kendon (1981) a defende como sendo todas as formas em que a comunicação é efetuada entre as pessoas, quando em presença um do outro, por outros meios do que as palavras. Nesse sentido, para o autor, a linguagem envolve a atividade corporal, incluindo os gestos, a expressão facial e orientação, postura e espaçamento, o tato e o olfato, dentre outros elementos que vão além do que é dito em palavras.

2.2 O significado cultural dos gestos

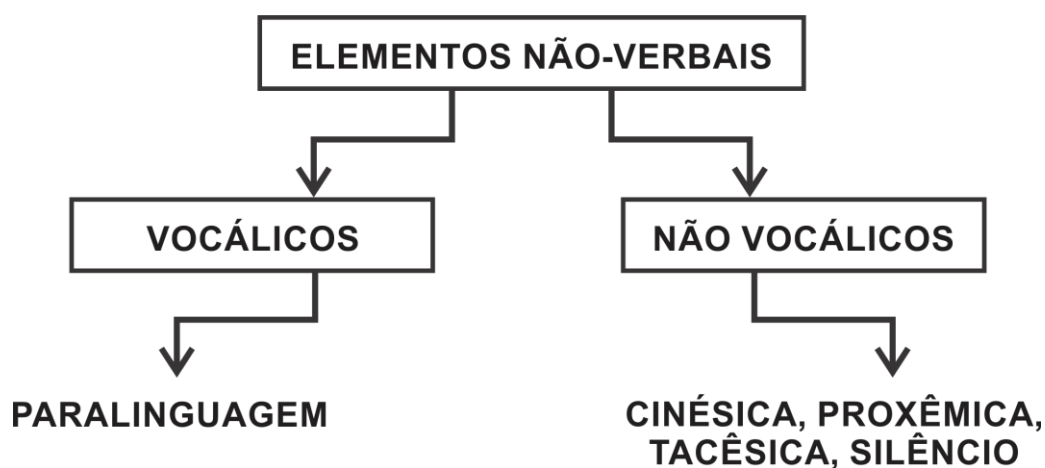
Considerando os multissistemas da oralidade, trazemos para discussão os estudos de Steinberg (1988) – “Os elementos não verbais da conversação” – no qual define que os códigos da comunicação numa interação face a face são audíveis e também visíveis e sensíveis. Com isso, a autora afirma que “comunicamo-nos não só com a linguagem constituída dos sons emitidos pelo aparelho fonador, mas também com o corpo todo”, isto é, com elementos não verbais (STEINBERG, 1988, p. 3).

Esses elementos não verbais³¹ (audíveis, visíveis e sensíveis) são classificados pela autora como *vocálicos* e *não vocálicos*. São *vocálicos* os sons audíveis que produzimos com o aparelho fonador, usados no processo comunicatório, mas que não fazem parte do sistema

³¹ Os termos elementos não verbais estão sendo usados aqui com base nos autores Steinberg (1988) e Rector e Trinta (1995), mas, no nosso estudo, o tomamos como gestos e vocalizações.

sonoro do idioma, bem como as modificações dos sons que dele fazem parte, nesse caso, a *paralinguagem*. No grupo dos elementos *não vocálicos* temos a *cinésica*, a *proxêmica* e a *tacêsica*, sendo os dois primeiros visíveis e o último sensível.

A *cinésica* constitui-se em todo movimento do corpo, com destaque nos gestos manuais; a *proxêmica* é a distância entre os interlocutores e a *tacêsica* se constitui no toque e, por último, o *silêncio*, ou seja, a ausência da palavra (invisível e inaudível). Assim temos:



De acordo com Steinberg (1988, p. 5), a paralinguagem é estudada por Austin (1978) a partir das seguintes descrições: elementos qualificadores, elementos modificadores de voz e elementos segregadores.

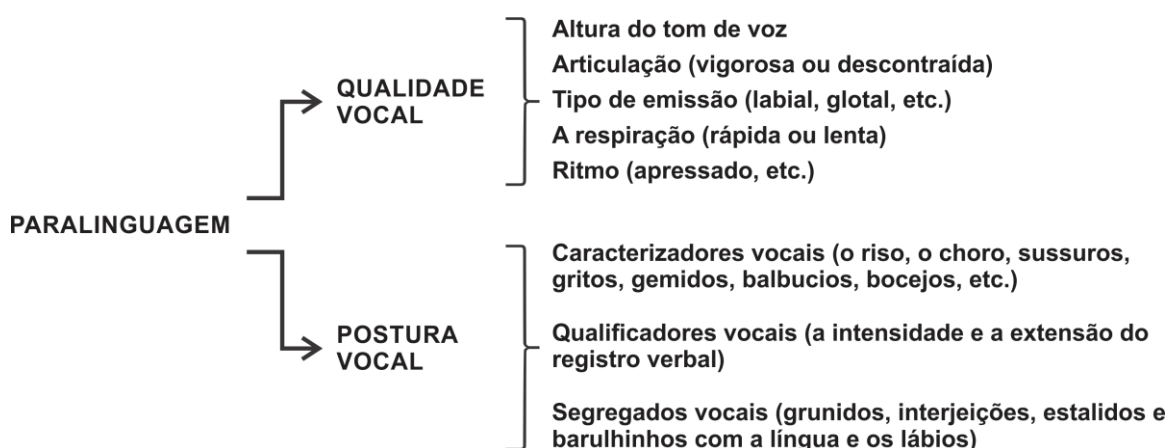
- *Qualificadores* – tempo, tom, intensidade;
- *Modificadores* – oral, lingual, faríngeo e laríngeo;
- *Segregadores* – ruídos produzidos entre uma emissão ou outra dos sons do sistema sonoro da língua.

Os dois primeiros ocorrem juntamente com a emissão dos sons que fazem parte do idioma, enquanto que os *segregadores* ocorrem independentemente.

Além destes elementos, Austin também apresenta o grito, o riso, o choro, o cochicho, o bocejo, dentre outros, como traços paralinguísticos.

Segundo Rector e Trinta (1995, p. 19), as unidades paralinguísticas se dividem em dois grupos: 1) a *qualidade vocal* e a 2) *postura vocal*. A *qualidade vocal* corresponde à altura do tom de voz; à qualidade da articulação (vigorosa ou descontraída), ao tipo de

emissão (labial, glotal, etc.), à respiração (rápida ou lenta) e ao ritmo (apressado, etc.). Já a *postura vocal* diz respeito a vocalizações, que compreendem três modalidades: a) caracterizadores vocais, como o riso, o choro, sussurros, gritos, gemidos, balbucios, bocejos, etc.; b) qualificadores vocais, como a intensidade e a extensão do registro verbal, ou seja, a maneira de proferir palavras e frases; c) segregados vocais, conjunto de sons que acompanham a emissão vocal, tais como: grunidos, interjeições (hum), estalidos e barulhinhos com a língua e os lábios. Para uma melhor visualização veremos o gráfico:



Rector e Trinta (1995, p. 21) afirmam, ainda, que “os elementos não verbais da comunicação social são responsáveis por cerca de sessenta e cinco por cento do total de mensagens enviadas e recebidas”. Assim, numa interação social, a linguagem se dá de corpo inteiro. O comportamento gestual além de se ajustar à expressão linguística da fala, permite e favorece a expressão de intenções e de estados afetivos, conforme defendem os autores supracitados. Nesse sentido, há um inter-relacionamento da fala com os gestos, ou seja, essas duas modalidades estão imbricadas. Não se entende um sem se fazer uma relação com o outro. Há situações, inclusive, em que só a palavra é insuficiente para comunicar algo. Outras em que os gestos negam o que está sendo dito e outras situações em que a palavra pode ser dispensada. Há, ainda, a utilização de gestos que funcionam como auxiliares para chamar ou fazer lembrar os elementos linguísticos da fala. Com isso, seria impertinente dizer que a linguagem falada substitui a gestual. Até porque, quando a criança entra na linguagem falada, os gestos não desaparecem: gestos e palavras nunca se separaram. São essas situações que nos levam a refletir sobre os multissistemas da oralidade.

Quanto aos elementos não vocálicos, temos aqui a cinésica como componente de nosso maior interesse, o que daremos uma ênfase maior.

A cinésica, conforme defende Steinberg (1988, p. 9), “[...] é um termo calcado no inglês, *kinesics*, que por sua vez se origina do grego, *kines*, e significa *movimento*”. A autora classifica a cinésica em gestos, postura, expressão facial, olhar e riso.

Para ela, os atos paralinguísticos e os atos cinésicos podem se apresentar de várias formas, tais como mostra Key (apud STEINBERG, 1988, p. 7-8):

- *Lexicais*: atos não-verbais que possuem significados próprios, isto é, acontecem sem a linguagem verbal, nesse caso, podendo substituí-la, como por exemplo, um gesto da mão significando ‘venha cá!’.
- *Decritivos*: são gestos ilustrativos. Estes podem ser pictóricos, quando se ‘desenha’ algo no ar para indicar tamanho ou forma e simbólicos, quando dois dedos são levados à boca para indicar ‘cigarro’.
- *Reforçadores*: são atos não-verbais que acentuam o ato verbal, como por exemplo, bater com as juntas dos dedos em uma mesa para enfatizar o que está se falando;
- *Embelezadores*: movimentos que envolvem todo corpo para realçar a fala exigindo resposta e atenção;
- *Acidentais*: quando ocorrem juntamente com o item lexical, seja verbal ou não verbal. Por exemplo: dizer ‘shhhh’ e cruzar as pernas ou mesmo tempo, onde um elemento não tem relação com o outro.

É importante ressaltar que os gestos acidentais, segundo Steinberg (1988), constituem-se marcadores de unidades do discurso, uma vez que a postura do sujeito é alterada quando esse encerra ou inicia uma fala mais longa.

Esses elementos gestuais da linguagem encerram significados socialmente reconhecidos e válidos, sendo, por sua vez, culturalmente determinados. Nesse sentido, variam de uma sociedade para outra.

Ainda sobre o inter-relacionamento entre a fala e o gesto, ressaltamos os estudos de Eckman e Friesen (1969/1981), que classifica os gestos em cinco categorias: emblemas, ilustradores, reguladores, manifestações afetivas e adaptadores.

Os emblemas são atos gestuais que têm uma tradução verbal direta, ou seja, são gestos que já possuem um significado preestabelecido, como por exemplo, indicar silêncio colocando o dedo indicador nos lábios, acenar as mãos dando adeus, dentre outros.

Os gestos ilustradores são movimentos que acompanham a fala, ilustrando o que está sendo falado, acentuando ou enfatizando a palavra ou frase. Como o próprio nome sugere, reforça o tópico discursivo, tornando o ato de comunicação mais inteligível.

Os gestos reguladores são os movimentos que, durante uma conversação, regulam o fluxo do discurso, ou seja, a natureza da fala e da escuta entre os interlocutores (a vez de quem fala e de quem ouve).

As manifestações afetivas são as mudanças ocorridas na expressão facial, demonstrando emoções. Estas podem ser tanto conscientes como inconscientes.

Por fim, os gestos adaptadores que correspondem aos movimentos executores de tarefas, quando não se consegue verbalizar algo. Esses gestos estão ligados ou revelam o estado emocional do sujeito: ansiedade, nervosismo, timidez. Como exemplos, temos: a manipulação do cabelo em forma de cacho, movimentos nervosos das pernas, roer unha, bem como o manuseio de objetos.

Pelo viés do significado, os gestos foram agrupados por Steinberg (1988, p. 18) da seguinte forma:

- *Enfáticos*: gestos que acompanham a palavra enfatizando-a, como por exemplo, bater com a mão fechada sobre a mesa ao proferir um ‘não’;
- *Contraditórios*: quando desmentem as palavras;
- *Dêiticos*: gestos de apontar;
- *Mímicos*: imita uma ação, uma pessoa, um animal, etc.;
- *Executores*: empregados na execução de uma tarefa ou ação;
- *Apelativos*: gestos para chamar alguém ou a atenção de alguém;
- *Afetivos*: transmitem emoções ou sentimentos fortes, como um abraço de solidariedade;
- *Exibidores*: mostrar ou exhibir algo;
- *Descritivos*: descrever algo através de gestos, por exemplo, descrever uma pessoa gorda;
- *Ritualístico*: empregados em saudações, cerimônias, danças;
- *Desafiadores*: convidam ou desafiam para uma contestação, por exemplo, mão na cintura e olhar desafiador;
- *Pudicos*: denotam vergonha ou constrangimento;
- *Aprovadores/desaprovadores*: manifestam aprovação ou não.

Em relação ao gesto dêitico do apontar, muitos autores, a exemplo de Bruner (1983) e Cavalcante (1994, 2010), têm considerado como um dos elementos precursores da referência linguística na aquisição da linguagem.

Cavalcante (1994, 2010) o concebe como um elemento comunicativo que se constrói na negociação co-regulada entre os parceiros da interação. Em relação a isso, a autora postula que a criança utiliza-se de gestos do apontar, bem como do olhar, para dirigir e orientar a atenção do parceiro para um referente da interação, de forma a constituir um foco de atenção mútua entre os parceiros interativos. Nesse sentido, o gesto de apontar se configura como um ato de interação em que o sujeito convida o outro para observar e trocar experiências sobre um objeto discriminado em um determinado contexto.

A autora adota uma concepção processual da emergência do gesto de apontar, tomando este gesto como um meio que possibilita construções significativas diversas. Vale ressaltar que o gesto de apontar é caracterizado por Cavalcante (1994) de várias formas, tais como: apontar convencional (extensão do braço e dedo indicador em direção a um objeto), *apontar com dois dedos* (o dedo mediano acompanha o indicador na posição semifletida), *apontar com três dedos* (indicador, dedo mediano e anelar na posição semifletida), *apontar com toda a mão* (todos os dedos estendidos, com o indicador na posição maior de extensão em direção a um objeto), *Apontar semi-extendido* (dedo indicador semifletido em direção a um objetivo), *Apontar exploratório* (dedo indicador tocando no objeto apontado), *apontar com objeto entre os dedos* (a função do dedo indicador é trocada pelo objeto que está entre os dedos), *apontar com dois braços para direções opostas* (apenas um dos apontares está direcionado para o objeto discriminado) e *apontar com dois braços para a mesma direção* (ambos apontares direcionados para o objeto discriminado).

Além dos gestos de apontar aqui mencionados, também com a finalidade de dirigir a atenção e o comportamento do outro para objetos ou eventos, temos outras formas, como apontar com o direcionamento da cabeça, apontar com o braço e o apontar com o queixo, conforme tem sido observado no nosso *corpus*.



Figura 4 - Gestos de apontar
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Para a autora, estes diferentes apontares vão além do simples gesto de apontar como gesto identificatório, uma vez que é empregado pela criança tanto para identificar algo como para revelar algo sobre o referente. Assim, o gesto de apontar pela criança possui vários significados que vão depender da interpretação dada pelo parceiro interacional.

Ainda em seus estudos sobre a natureza do gesto de apontar em aquisição da linguagem, Cavalcante (2010, p.120) mostra que a compreensão do comportamento gestual da criança só é possível se considerarmos as situações de trocas interativas, uma vez que “[...] a criança e o adulto são agentes ativos que constroem juntos a significação a ser partilhada durante a interação”.

Independente dos vários tipos de gestos apresentados, somos de acordo que os gestos e a fala fazem parte de uma só categoria, ou melhor, gestos e fala formam um só fenômeno linguístico, não podendo, portanto, serem tratados separadamente, como já foi dito ao longo deste estudo. Assim sendo, o estudo da gestualidade indica que a linguagem, de uma forma geral, é constituída de multissistemas, tendo os gestos ora substituindo a palavra, ora reforçando-a, ora contradizendo-a.

Nesse sentido, reafirmamos que toda interação verbal se realiza acompanhada de multissistemas da oralidade, tais como movimento das mãos, sorriso, franzimento de testa, entonação, dentre outros, não podendo, portanto, ser divorciada desses sem perder sua significação.

Sob essa ótica, a fala, tomada isoladamente dos multissistemas da oralidade não proporciona uma visão completa do processo. Por isso, entendemos os gestos como parte constitutiva da linguagem, considerados elementos linguísticos. Nesse caso, existe unidade entre gesto e fala, o que nos permite dizer que o estudo da linguagem deve abordar a palavra dentro da gestualidade e a gestualidade dentro da palavra.

Além dos agrupamentos ou tipologia dos gestos até então citados, evidenciamos, em nosso *corpus*, uma nova categoria: gestos *instauradores da narrativa*. Esses gestos se caracterizam como movimentos realizados pela criança como uma forma de estruturação da fala.



Figura 5 - Gestos instauradores da narrativa
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Entendemos que tanto a criança como o adulto utiliza-se de elementos multimodais para lhe auxiliar na emissão de palavras ou ideias que lhes foram esquecidas. O entendimento do gesto como *instauradores da narrativa* é um dos pontos que buscamos comprovar no nosso estudo. Nesse sentido, os gestos têm um papel crucial na estruturação do discurso oral.

Diante disso, não corroboramos com a ideia por muitos defendida, de que elementos pré-linguísticos guardam o lugar dos elementos linguísticos, ou que o segundo é a continuidade do primeiro, conforme vimos em Bruner. Temos que a comunicação humana se processa por uma estrutura multissistêmica ou multimodal. Assim, todos os elementos (gestos, silêncio, olhares, sorrisos, entonações, dentre outros) fazem parte de um mesmo fenômeno linguístico. Nesse sentido, reafirmamos que a linguagem não se dá apenas pela verbalização.

Em relação a esse ponto de vista, trazemos para discussão os estudos de Kendon (1981, 2000), McNeill (1985, 1992, 2000), Cavalcante (2010), que defendem uma unidade entre gestos e linguagem, destacando os gestos das mãos.

2.3 A indissociação entre gestos e fala na perspectiva de McNeill e Kendon

Como já enfocamos anteriormente, a classificação dos gestos foi realizada por muitos autores, no entanto, esses os consideraram, durante muito tempo, um canal distinto do discurso. A relação ou indissociação entre gestos e fala foi abordada de forma especial por McNeill (1985/1992/2000) e Kendon (1981, 2000). Ambos, como já falamos ao longo deste estudo, defendem que gestos e fala constitui-se um sistema único, ou seja, “os gestos compartilham com a fala um estágio computacional; eles são, portanto, parte da mesma estrutura psicológica”³² (McNEILL, 1985, p. 350. Tradução nossa). Com isso, McNeill (1985) se posiciona contrário às análises linguísticas que consideram as estruturas da linguagem apenas em relação aos sons da fala, uma vez que os gestos aparecem como uma parte integrante da ação comunicativa do indivíduo: gesto e fala cooperam para apresentar uma única representação cognitiva.

Para o autor, “temos a tendência de considerar *linguístico* aquilo que podemos escrever, e *não linguísticos*, todo o resto; no entanto essa divisão é um artefato cultural, uma limitação arbitrária derivada de uma evolução histórica particular”³³ (McNeill, 1985, p. 350. Grifo do autor. Tradução nossa). Percebe-se, a partir da exposição de McNeill, que as análises linguísticas não tem considerado os elementos gestuais da linguagem. Trazendo para esta discussão os estudos de Rector & Trinta (1993, p. 20), “estamos tão acostumados à comunicação verbal que, quando falamos em comunicação não verbal, parece que estamos lidando com uma dimensão meramente complementar do processo comunicacional”.

No entanto, como afirma McNeill (2000), em qualquer língua e em todas as circunstâncias, o movimento de mãos e braços aparece em conjunto com o discurso. Assim, nessa estreita conexão entre gesto e fala, as mãos funcionam como símbolos ligados ao canal da voz, tanto em termos de tempo quanto em função semântica e pragmática.

Diante disso, reafirmamos que a linguagem não pode ser estudada de modo isolado, mas num sistema integrado, partindo do pressuposto, como defende McNeill (1985), que gesto e fala encontram-se integrados numa matriz única de significação, sendo o funcionamento da língua sempre multimodal, em que gesto e fala formam um conjunto

³² Gesture share with speech a computational stage; they are, accordingly, parts of the same psychological structure (McNEILL, 1985, p.350).

³³ We tend to consider *linguistic* that we write down, and *nonlinguistic*, everything else; but this division is a cultural artifact, an arbitrary limitation derived from a particular historical evolution (McNEILL, 1985, p.350).

indissociável, o que implica dizer que os signos verbais são partes de uma situação interativa e vice-versa.

Para provar que gestos e fala compartilha um estágio computacional, McNeill (1985, p. 353) traz os seguintes argumentos:

(a) Gestos ocorrem somente durante a fala, (b) eles têm funções semânticas e pragmáticas que são idênticas às da fala, (c) eles estão sincronizados com unidades linguísticas da fala, (d) desfazem-se como a fala na afasia, e (e) se desenvolvem em conjunto com a fala em crianças (Tradução nossa)³⁴.

Com isso, o autor assegura que os gestos e a fala encontram-se ligados por meio do significado, do tempo e da função, conforme veremos a seguir.

- a) **Gestos ocorrem somente durante a fala** – Os gestos e a fala ocorrem predominantemente em conjunto, com exceção dos emblemas e das pantomimas, que como já falamos, não há obrigatoriedade de uma expressão acompanhada do discurso. Assim sendo, os gestos raramente se manifestam no ouvinte, ou seja, “os falantes e ouvintes passam pelos mesmos modelos e conteúdos linguísticos, mas o papel do compreendedor passivo não evoca atividade gestual na mesma medida que o papel do produtor ativo”³⁵ (McNEILL, 1985, p. 354. Tradução nossa);
- b) **Os gestos têm funções semânticas e pragmáticas que são idênticas às da fala** – “os gestos são símbolos equivalentes às várias unidades linguísticas em significado e função”³⁶ (McNEILL, 1985, p. 354. Tradução nossa). Um dos tipos de gestos que pode comprovar isso é o gesto icônico³⁷, cujo símbolo (significante) apresenta uma imagem da parte do significado. Assim sendo, o gesto icônico apresenta um significado relevante para o significado da fala que o acompanha. Resumindo: gestos e fala são semântica e pragmaticamente coexpressivos, ou seja, os gestos expressam significados relacionados ao que está sendo dito verbalmente, possuindo a mesma função pragmática no discurso;
- c) **Os gestos estão sincronizados com unidades linguísticas da fala** – Os gestos são utilizados pelos falantes ao mesmo tempo em que produzem itens linguísticos. Nesse

³⁴ Gestures occur only during speech, (b) they have semantic and pragmatic functions that parallel those of speech, (c) they are synchronized with linguistic units of speech, (d) they dissolve together with speech in aphasia, and (e) they developed together with speech in children (McNEILL, 1985, p. 353)

³⁵ Speakers and listeners are experiencing the same linguist forms and does not evoke gestural activity to anything like the same degree as the active producer role (McNEILL, 1985, p. 354).

³⁶ [...] gestures are symbols equivalente to various linguistic units in meaning and function (MCNEILL, 1985, p. 354).

³⁷ Esses gestos serão melhores explicados posteriormente ao falarmos da classificação tipológica dos gestos em Mcneill.

sentido, os gestos se iniciam e terminam em sincronia com a fala, no mesmo intervalo de tempo, o que comprova que gestos e a fala encontram-se ligados pelo tempo.

- d) **Os gestos desfazem-se como a fala na afasia** – Assim como a fala, os gestos são afetados pelos tipos de afasia de Wernicke e Broca³⁸. Tanto em um caso como no outro, os gestos apresentam-se inadequados. “O padrão de preservações e perdas que seguem a lesão cerebral nestes pacientes é bastante semelhante na fala e nos domínios do gesto”³⁹ (McNEILL, 1985, p. 362. Tradução nossa). Com esse exemplo, o autor nos chama a atenção para o fato de que a fala e os gestos são mediados pelo mesmo hemisfério cerebral, o que comprova o estágio computacional comum.
- e) **Os gestos se desenvolvem em conjunto com a fala em crianças** – Aqui temos que gestos e fala passam pelos mesmos estágios e desenvolvem-se conjuntamente, ou seja, a produção dos gestos segue um caminho de desenvolvimento paralelo ao desenvolvimento da fala.

Essa sincronização entre os gestos e a fala, bem como suas funções semânticas e pragmáticas nos faz considerar os gestos como elementos linguísticos, embora estejam classificados, em grande parte da literatura, como não linguísticos ou pré-linguísticos.

Ao estudar o que os gestos revelam sobre o pensamento, em “Hand and Mind”, McNeill (1992) evidencia que os falantes quando conversam ou narram histórias, produzem quatro tipos de gestos, quais sejam: icônico, metafórico, dêitico e rítmico.

Os gestos icônicos possuem uma relação estreita com o discurso e expressam, imagetivamente, o ato referido na fala. Esses gestos são representações figuradas e referências espaciais que expressam forma, tamanho, movimento (entrar, sair, para cima, para baixo, etc), dentre outras características físicas. Assim compreendido, um gesto icônico apresenta na sua forma e na sua execução um significado relevante para o significado linguístico expresso simultaneamente, o que implica dizer que a forma do gesto é determinada pela forma do conteúdo a ser apresentado (McNEILL, 1985). Entendemos, então, que o gesto mostra, através do seu próprio movimento, o seu conceito ou significado.

Os gestos metafóricos, embora se assemelhem aos gestos icônicos, possuem significados abstratos, não se limitando a objetos ou a eventos concretos. Nesse sentido, Os gestos são representativos, em que o conceito descrito não possui forma física, ou como diz McNeill (1985, p. 356. Tradução nossa): “[...] gestos metafóricos exibem imagens de

³⁸ A afasia de Wernicke caracteriza-se por dificuldade na compreensão da linguagem, a fala é fluente e faz pouco sentido. A afasia de Broca caracteriza-se por grande dificuldade em falar, porém a compreensão da linguagem encontra-se preservada (Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?13>).

³⁹ [...] the pattern of preservations and losses that follow brain injury in these patients is quite similar in the speech and gestures domains (McNEILL, 1985, p. 362)

conceitos abstrato”⁴⁰. É importante enfatizar que tanto os gestos icônicos quanto os gestos metafóricos estão relacionados ao conteúdo proposicional, ou seja, são determinados pelo conteúdo a ser apresentado.

Os gestos dêiticos são aqueles que geralmente acompanham a fala apontando para situações concretas. Neste caso, eles representam advérbios de lugar (ali, lá, aqui, etc.), pronomes demonstrativos (isto, aquele) e de pronomes pessoais (eu e você).

Os gestos ritmados (beats) correspondem ao ritmo da fala, mas não ao conteúdo proposicional, ou seja, independe do conteúdo expressado. Geralmente, esses gestos funcionam especificamente para enfatizar as relações discursivas.

Ao estabelecer a diferença entre gestos icônicos e gestos ritmados, McNeill (1985) diz que os primeiros são tipicamente movimentos grandes e complexos que são performados de forma relativamente lenta e cuidadosa no espaço central do gesto, enquanto que os segundos são normalmente movimentos simples e pequenos performados de forma mais rápida na/ou perto da posição de repouso das mãos. Ademais, segundo o autor, os gestos icônicos muitas vezes evocam imagens de objetos, diferentemente dos gestos ritmados que não possuem, como já foi dito, uma função proposicional das unidades linguísticas. McNeill (1985) aborda, ainda, a ideia dos gestos ritmados presentes em situações de silêncio como uma tentativa de retornar o processo da fala, o que nos leva a fazer uma nova leitura destes gestos os considerando como evocadores do discurso, cuja função seria suscitar ou chamar o enunciado que foi interrompido temporariamente.

Aqui, não se posicionando contra McNeill (1985), mas ancorando-se nele, tomamos os gestos ritmados como movimentos variados do corpo que são produzidos não necessariamente em sincronia com a fala, mas sem relação de codependência semântica, como por exemplo, balançar as pernas, movimentar o olhar, e não só aqueles gestos performados perto da posição de repouso das mãos. O que estamos assumindo aqui é que qualquer gesto que não corresponda ao conteúdo semântico da fala, mas que acontece em momentos discursivos pode ser considerado um gesto ritmado. Nesse caso, nos distanciamos da ideia que este tenha que corresponder ao ritmo da fala. Isso se torna visível no excerto abaixo:

⁴⁰ Metaphoric gestures exhibit images of abstract concepts (McNEILL, 1985, p. 356).

Michael (3;11.13)

2- Michael	Sa-pe-zim Ve-me-lho (+++)	((Deita no chão e esconde a cabeça com os braços. Em seguida olha para a pesquisadora))
3- Pesquisadora	Conta a história!	
4- Pesquisadora	Fala alto! Tia nem ta ouvindo! Conta a história!	
5- Michael		((Levanta, fica de quatro pulando e em seguida senta))
6- Michael	Sapeuzinho Vemelho (++).	((Olha para a pesquisadora batendo com as mãos no chão))
7- Pesquisadora	O que foi que Chapeuzinho Vermelho fez? Foi pra onde?	
8- Michael	(diz algo incompreensível)	((Olha para cima))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora



Figura 6 - Gestos ritmados

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Notamos que os gestos ritmados produzidos por Michael, mesmo não correspondendo ao conteúdo proposicional, representam, no nosso entendimento, recursos utilizados por ele para relembrar a história.

Nesse sentido, os gestos vão além de complementadores do discurso oral, pois juntamente com a fala ajudam a constituir o pensamento. É nessa perspectiva que entendemos que os gestos facilitam a entrada da criança na narrativa, uma vez que fornece pistas para o discurso.

Em “Language and gesture: unity or duality”, Kendon (2000) aborda que durante muito tempo linguagem e gestos foram considerados distintos, ainda que houvesse uma associação entre ambos. Essa distinção se dava por se entender que a característica definidora da linguagem é de que ela seja falada, o que torna impossível pensar o gesto como parte da linguagem.

Baseando-se em William Dwight Whitney, Kendon (2000, p. 47. Tradução nossa) diz:

[...] como William Dwight Whitney, definimos a linguagem como ‘meio de expressar o pensamento humano’ (1899:1), que é constituída por ‘certos instrumentos pelos quais o ser humano, conscientemente e intencionalmente, representa o seu pensamento, de alguma forma, e principalmente, de modo com ele possa fazer com que esse pensamento seja compreendido por outras pessoas’, desse modo a ‘gesticulação’ pode ser vista como uma parte da linguagem⁴¹.

Nesse sentido, conforme defende Kendon, os atos cinésicos estão intimamente envolvidos com os atos de expressão da linguagem falada, ou seja, o autor defende a integração dessas duas modalidades de linguagem: gestos-fala.

Assim sendo, os gestos surgem como parte integrante do discurso, formando um todo da expressão interlocutiva. Nesse sentido, o autor nos chama a atenção para o valor comunicativo dos gestos.

Para explicar como funciona a relação dos gestos com a fala, Kendon (1982) apresenta quatro tipos de gestos, quais sejam: a gesticulação, a pantomima, os emblemas, a(s) língua(s) de sinais.

A gesticulação são movimentos ou gestos aleatórios e individuais sincronizados com a fala, sem nenhuma previsibilidade. Esses gestos são feitos principalmente com as mãos e braços, mas não se restringe a essas partes, podendo ser realizado também com a cabeça, com as pernas e com os pés. Seria a realização, no plano espacial, de uma ação imaginária em

⁴¹ [...] like Willian Dwight Whitney, we define language as ‘the means of expression. Of human thought’ (1899:1), which, as he goes on to say, is comprised of ‘certain instrumentalities whereby men consciously and with intention represent their thought, to the end, chiefly, of making it known to other men’, then ‘gesture may be seen as a parte of language (KENDON, 2000, p. 47).

conjunto com o que está sendo dito. Conforme defende McNeill (1985, p. 351. Tradução nossa), esses gestos “[...] não são interpretáveis na ausência da fala, são individuais e espontâneos e estão fora de qualquer código social e especial que os regula” [...]”⁴². Há, portanto, uma sincronia entre a fala e o gesto, mas essa sincronização não significa que o gesto e a fala são traduções um do outro (MCNEILL, 1985). Esses gestos, conforme defendem Cavalcante (2012), surgem desde muito cedo na vida do bebê aliados à produção do balbúcio. Na nossa concepção, a gesticulação envolve tanto os gestos icônicos como os gestos ritmados. Esses últimos, necessariamente, não têm que se apresentar em sintonia com a fala.



Figura 7 - Gestos ritmados (pegar nos pés, se balançar, esfregar uma mão na outra, pegar nos pés, bater o pé no chão, pegar nos pés)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A pantomima é usada sem o fluxo de fala e não faz parte da convenção de uma língua. Como diz McNeill (2000, p.2. Tradução nossa) “[...] significa um gesto significativo, sem discurso, um espetáculo mudo”⁴³, ou seja, são movimentos miméticos simulando ações humanas ou não humanas, como por exemplo, imitar o gesto de segurar o telefone no ouvido, a manipulação de um volante de um carro, dentre outros.

⁴² [...] are not interpretable in the absence of speech, are individual and spontaneous, are outside of any social code that regulates them [...] (MCNEILL, 1985, p. 351).

⁴³ [...] means a significant gesture without speech, a dumb show (MCNEILL, 2000, p.2).

De acordo com Cavalcante (2012), a pantomima se desenvolve especialmente dentro de contextos lúdicos logo cedo na vida da criança, quando a mãe interage com o bebê através de brincadeiras e objetos.



Figura 8 - Gestos pantomímicos (engolir, puxar o lençol, dormir, abrir a porta, escorregar costurar a barriga)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Os emblemas são gestos determinados culturalmente, isto é, são gestos comunicativos que são convencionalizados por uma determinada comunidade ou sociedade, interpretáveis na ausência da fala, o que constitui sua principal função. Como exemplos, McNeill (2000, p.2) cita o sinal de 'OK' e o dedo indicador apontando para a têmpora, enquanto a mão se move em um pequeno círculo.

Temos, também, como emblemas, o gesto de aprovação ou reprovação representado pelo dedo polegar para cima ou para baixo, o dedo indicador na altura da boca significando silêncio, movimentação da cabeça, indicando uma afirmação ou negação, o gesto de dar tchau, bem como o gesto de apontar, dentre outros. Estes gestos podem ser feitos acompanhados ou não da fala, conforme algumas situações mostradas a seguir.



Figura 9 - Gestos emblemáticos (Dar tchau, indicar que não sabe e apontar para o muro)
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Especificamente em relação ao gesto de apontar, Cavalcante (2012), atesta sua emergência por volta de oito meses de idade, embora ainda não se encontre bem definido. Cavalcante e Brandão (2012), ao discutir o papel da gesticulação no processo aquisicional, defendem que “[...] as produções infantis estão predominante ancoradas na produção de gestos emblemáticos, principalmente o apontar [...]”. Assim, o gesto dêitico de apontar caracteriza-se como um recurso crucial para a regulação e o controle do fluxo conversacional nas interações entre o adulto e o bebê em processo de aquisição da linguagem.

A língua de sinais é um sistema linguístico que possui uma gramática e um léxico próprios. Os gestos são totalmente convencionalizados. Um exemplo citado por McNeill (2000, p.2. Tradução nossa) é a representação de árvore: “o braço estendido para cima na altura do cotovelo, os dedos estendidos e abertos e a mão girando para frente e para trás na altura do pulso”⁴⁴.

Esses tipos de gestos e suas relações com a fala são explicados por McNeill (2000) a partir de quatro contínuos (*continuum de Kendon*), assim compreendidos: continuum 1- em relação ao discurso; continuum 2 – em relação às propriedades linguísticas; continuum 3 - relacionados com as convenções; e continuum 4- relacionados com o caráter semiótico.

Para uma melhor visualização resumimos os quatro contínuos em um só quadro, como vemos a seguir.

⁴⁴ [...] arm extended upward at the elbow, the fingers extended outward, and the hand rotating back and forth at the wrist (MCNEILL, 2000, p.2).

	Gesticulação	Pantomima	Gestos Emblemáticos	Língua de Sinais
Continuum 1 Em relação ao discurso	Presença obrigatória do discurso	Ausência obrigatória do discurso	Presença opcional do discurso	Ausência obrigatória do discurso
Continuum 2 Em relação às propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Continuum 3 Relacionados com as convenções	Não convencional	Não convencional	Parcialmente Convencional	Totalmente convencional
Continuum 4 relacionados com o caráter semiótico	Global e Sintética	Global e Analítica	Segmentada e Analítica	Segmentada e Analítica

Quadro 2 - Resumo dos contínuos (MCNEILL, 2000)

Como já está explícito no quadro acima, no **continuum 1** (em relação ao discurso), a gesticulação apresenta-se com a presença obrigatória da fala, uma vez que esse tipo de gesto é individual, dependendo da idiosincrasia do falante. Em relação à pantomima, há uma ausência obrigatória da fala, pois os gestos, por si só, apresentam significados. Quanto aos gestos emblemáticos, vemos que a presença do discurso é opcional, uma vez que se trata de movimentos culturais e, por isso, convencionalizado por uma determinada sociedade. Nesse sentido, há necessidade ou não do uso da fala. Por último, a língua de sinais, que também se apresenta com a ausência obrigatória do discurso, pois possui um sistema linguístico próprio.

Em relação às propriedades linguísticas - **Continuum 2** – a gesticulação tanto quanto a pantomima não apresentam nenhuma propriedade linguística, pois não obedecem a quaisquer restrições do sistema. Já os gestos emblemáticos apresentam algumas propriedades linguísticas enquanto que na língua de sinais essas propriedades estão presentes.

McNeill (2000, p.4. Tradução nossa) ao fazer uma comparação entre o Continuum 1 e o Continuum 2, nos chama a atenção para o seguinte fato: “[...] as gesticulações onde o discurso está obrigatoriamente presente são as menos semelhantes a linguagem, os sinais onde o discurso está obrigatoriamente ausente têm propriedades linguísticas próprias”⁴⁵. Onde há mais a presença obrigatória da fala é onde há menos propriedades linguísticas e vice e versa.

⁴⁵ [...] the gesticulations with which speech is obligatorily present are the least language-like; the signs from which speech is obligatorily absent have linguistic properties of their own (MCNEILL, 2000, p. 4).

Isso, para McNeill (2000), é a prova de que os gestos tem o potencial para assumir as características de um sistema linguístico. Com isso, o autor afirma que “[...] a fala e os gestos combinam em um sistema próprio, em que cada modalidade efetua suas próprias funções, as duas modalidades mutuamente apoiando uma a outra”⁴⁶ (MCNEILL, 2000, p. 4. Tradução nossa).

Em relação às convenções - **Continuum 3** - observa-se que os gestos não são convencionalizados na gesticulação e na pantomima, ou seja, não há formas e significados padronizados dizendo ao falante como ele deve agir. As convenções só acontecem, parcialmente (devido às diversidades culturais), nos gestos emblemáticos, e totalmente na língua de sinais.

Quanto ao caráter semiótico - **Continuum 4** - temos que na gesticulação os significados das partes são determinados pelo todo (global), ou seja, a significação da gesticulação se dá de modo geral, podendo um mesmo gesto assumir funções semânticas distintas (sintético) e prossegue, nesse continuum, no sentido descendente: global e sintético, global e analítico, segmentado e sintético, segmentado e analítico. Observa-se, aqui, que quanto menos a fala está presente, mais específicos são os gestos.

Em resumo, temos que gestos e discurso não são categorias distintas, pois se verifica uma confluência entre comportamentos gestuais e os linguísticos (continuum). De acordo com os estudos de McNeill (2000) a partir do *Continuum de Kendon*, observa-se que à medida que se avança da esquerda para a direita (Gesticulação — Pantomimas — Emblemáticos — Língua de Sinais) conforme mostra o quadro acima, a presença obrigatória da fala diminui, a presença de propriedades linguísticas dos gestos aumenta e os gestos idiossincráticos vão sendo substituídos por gestos convencionalizados.

Salientamos que embora o *continuum de Kendon* traga os movimentos gestuais considerando a presença ou não da fala e as propriedades linguísticas (Continuum 1 e o Continuum 2), aqui tratamos a utilização dos gestos enquanto linguagem constitutiva do discurso narrativo, concebendo a língua como multimodal, não havendo, portanto, uma preocupação com essas relações.

E como diz McNeill (2000, p. 7. Tradução nossa): “Juntos, discurso e gestos apresentam uma versão mais completa do significado do que apenas sozinho”.⁴⁷ Todo este

⁴⁶ [...] that speech and gestures combine into a system of their own in which each modality performs its own functions, the two modalities mutually supporting one another (MCNEILL, 2000, p. 4).

⁴⁷ Together speech and gestures present a more complete version of the meaning than either accomplishes on its own (MCNEILL, 2000, p. 7).

estudo sobre gestos e fala nos levou a reafirmar que a linguagem é multissistêmica e que, diferentemente do que defende Bruner (1974/1983) não concordamos com a ideia de que os elementos linguísticos substituem os elementos pré-linguísticos, uma vez que linguagem gestual não desaparece com o surgimento da fala, como já discutimos neste estudo.

Ressaltamos que, mesmo tendo feito uma explanação mais geral acerca dos gestos, consideramos, para efeito de análise, a gesticulação, incluindo nela os *gestos ritmados* e os *gestos icônicos*; a *pantomima* e os *emblemas*, uma vez que entendemos que todos os tipos de gestos aqui abordados se encaixam nestas categorias. Em relação à *pantomima*, o consideramos também com a presença da produção verbal, pois com ou sem o fluxo de fala esses gestos representaram as ações praticadas pelos personagens envolvidos nas narrativas das crianças. Acrescido a estes, contemplamos os *gestos instauradores do linguístico da fala* por nós observados nos dados coletados. Estas categorias foram usadas para análise deste estudo por acreditarmos que estes gestos são os mais presentes no momento de aquisição da linguagem pela criança.

CAPÍTULO III

3 A DINÂMICA DE ESTRUTURAÇÃO DAS NARRATIVAS INFANTIS

Por que narrar? Certamente, podemos narrar por muitas razões: por exemplo, para se divertir, ou porque alguém nos pede. Mas a oposição livre escolha/obrigação é válida para quase toda atividade. Talvez, mais especificamente, porque no narrar, da criança ao idoso, somos surpreendidos no tempo, e nenhum discurso teórico dá conta dessa dimensão de repetição/novidade, esperado/surpresa, que é a vida para cada um de nós. Narrar é, seguramente, um jogo. Talvez, seja o jogo mais sério (FRANÇOIS, 2009, p.44).

Muitos estudos têm se ocupado com a aquisição da estrutura narrativa pela criança, considerando que, desde a mais tenra idade, ela já tem contato com esse gênero textual a partir das situações de interlocuções realizadas pelos seus pais e/ou cuidadores, através de cantigas de ninar, acalantos, bem como de histórias que lhes são contadas. De acordo com Giraderllo (2003, p.1):

A narrativa chega cedo à vida da criança, já em seus primeiros dias de vida. Chega através do padrão musical regular dos acalantos, que, como histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Chega através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias, como O Cravo brigou com a Rosa... e Atirei o Pau no Gato [...]. Chegam através das canções que marcam a infância e a juventude da mãe e do pai que a embalam no colo, selecionadas de um arquivo pessoal de favoritas aprendidas também no rádio e na TV. [...] E a narrativa chega através da conversa do adulto que conta ao bebê o que fez e aconteceu, familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam.

Nossa discussão acerca da narrativa da criança aborda os elementos multimodais que a constitui, tais como os gestos, as expressões faciais, as vocalizações, dentre outros, uma vez que entendemos estes elementos como cruciais na construção de sentidos. Nela, realçamos o lugar que as interações discursivas ocupam na aquisição e no desenvolvimento da linguagem, considerando, de forma particular, a contação de histórias.

Antes, porém, gostaríamos de trazer alguns estudos que já foram realizados em relação à construção da narrativa pela criança, a exemplo da obra “Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento” de Roxane Rojo (2010). Nessa obra destacamos

dois estudos: “Espelho, espelho meu: o jogo de papéis e a construção da narrativa e do letramento” e “A emergência da coesão narrativa: ‘e daí’ em narrativas infantis”. Na primeira, Rojo (2010) investiga a importância dos jogos de papéis na constituição da narrativa oral e escrita como primeira forma monologizada de discurso. Para isso, discute dois tipos de sequência interacional: jogo de papel (brincar de casinha) e outra de interação sobre suporte de texto (*book Reading*) num jogo de contar histórias (*Chapeuzinho Vermelho*), em universo familiar com crianças de dois anos de idade.

No segundo estudo, a autora analisa a emergência dos elementos indicadores de coesão “E, E DAÍ e E AÍ” em narrativas de uma criança de uma camada social alta, com alto grau de letramento, acompanhada de um ano e onze meses (01;11) a cinco (05) anos de idade, em interações familiares, em episódios de *book Reading* e de recontações de histórias ficcionais, utilizando-se de suportes de texto, tais como: livros, jornais, HQs, dentre outros.

As narrativas infantis também foram foco de estudo de Spinillo (1993), a qual aborda na obra “Era uma vez... e foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais”, a competência narrativa oral (esquemas, organização, construções e convenções) de sessenta crianças divididas em três grupos de idade (4, 6 e 8), de uma escola de classe média da cidade do Recife - PE. Nesse estudo, a pesquisadora investigou o efeito de variações experimentais: produção a partir de gravuras (um desenho feito pela criança e sequência de gravuras) e a produção livre (história apenas e criar e ditar uma história para o pesquisador).

Em “Produções de histórias por crianças: a textualidade em foco”, Spinillo (2001) lança o olhar para os aspectos relacionados à textualidade buscando compreender o percurso do desenvolvimento da competência narrativa em crianças de 4 a 11 anos de idade. Nesse estudo, a autora aborda a estrutura narrativa que constitui a história (a coesão e a coerência) levando em consideração o modelo prototípico de história em seus elementos: começo, meio e fim.

Nessa mesma direção, Fiorindo (2008), em “Narrativas orais produzidas por crianças: explicação em foco”, discute, apoiando-se no modelo geral de organização da narrativa proposto por Labov (1997), como a explicação e a narração se articulam nas histórias orais produzidas pelas crianças em duas situações diferentes: a produção narrativa a partir de uma representação pictográfica (desenho feito pelas próprias crianças) e a contação de histórias a partir de narrativas lidas pela pesquisadora. Esse estudo teve como sujeitos quatro crianças (dois meninos e duas meninas) de cinco (5) anos de idade.

Objetivando investigar os contextos e a interlocução na construção de narrativas por crianças na rotina de uma turma de Educação Infantil, Smith, Bordini e Sperb (2009) faz um mapeamento das narrativas de uma turma de 14 crianças entre cinco (5) e seis (6) anos de idade de uma escola municipal de Ensino Fundamental. Para isso, as autoras partiram dos seguintes questionamentos: de que forma as crianças atendem às suas necessidades narrativas durante a rotina escolar, em que contextos são produzidas as narrativas e como se dá a participação dos interlocutores? Buscam, com isso, chamar a atenção para a importância e potencialidade do contexto escolar para o desenvolvimento da narrativa das crianças. Como os próprios autores apontam, as narrativas foram selecionadas como narrativas completas e narrativas incompletas. As narrativas completas tiveram como critério a presença dos três elementos estruturais básicos (orientação, complicação e resolução ou resultado), logo, as narrativas incompletas apresentavam-se ausentes destes elementos.

Este último estudo nos chamou a atenção pelo caráter estrutural que as autoras estão dando à narrativa, principalmente por tratá-las de narrativas completas e narrativas incompletas. Essa “incompletude” das narrativas, conforme tratam as autoras, vai de encontro à concepção que temos do discurso narrativo da criança, uma vez que não comungamos com padrões determinados por unidades estruturais invariantes. Não estamos, com isso, defendendo uma visão minimalista da narrativa, mas as várias formas do narrar, tomando como referência a particularidade da linguagem da criança, descartando qualquer visão negativa ou lacuna na narrativa infantil.

Em se tratando especificamente dos contos, mesmo que esses se apresentem com uma estrutura fixa ou convenções narrativas, como propõem vários estudos, não podemos chamá-los de incompleto. Acreditamos que uma narrativa não tem que ter marcadores linguísticos convencionais de abertura (*Era uma vez...*) e de fechamento (*E foram felizes para sempre*), uma sequência temporal explícita, um problema e um desfecho. Afinal de contas, como já foi tantas vezes abordada neste estudo, a criança entra na linguagem pelo gênero, mas é no processo dialógico que ela vai construindo as “regras do jogo”. Não se concebe, portanto, a ideia de uma narrativa completa ou uma narrativa incompleta. Até concordamos que há componentes básicos para que a narrativa se constitua, mas pensar dessa forma é retroceder a uma linguística formalista tradicional. Muitas das contações de histórias das crianças, conforme veremos no nosso *corpus*, apresentam-se das mais variadas formas.

Ademais, a mesma criança pode apresentar níveis diferentes de narrar, pois são muitos os elementos envolvidos no contexto discursivo que interferem nas narrativas das crianças. Às vezes oferecem mais informações, às vezes encerra a narrativa abruptamente. Nesse caso,

embora cada gênero tenha características específicas, não é uma receita pronta e acabada que se impõe ao falante.

A questão principal e diferente que se põe aqui é investigar o desenvolvimento da narrativa oral das crianças analisando os recursos discursivos utilizados por elas em situações de conto e reconto de histórias, observando a oralidade em toda sua complexidade. Geralmente encontramos pesquisas que trata do desenvolvimento do discurso narrativo com um olhar específico para a fala, com vistas a uma proficiência linguística. Aqui nos propomos a discutir o desenvolvimento do discurso narrativo da criança tomando gestos e fala como constitutivas da narrativa.

Para isso, necessário se faz fazermos uma abordagem geral sobre narrativas considerando seus aspectos conceituais e estruturais.

3.1 Aspectos conceituais

A narrativa, conforme defende Barthes (1973), está presente em todos os tempos, em todos os lugares e em todas as sociedades. Para ele, a narrativa começa com o surgimento da humanidade e é sustentada por múltiplas linguagens (linguagem verbal, linguagem visual e linguagem gestual). Assim, diz o autor que “[...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura de todas estas substâncias” (BARTHES, 1973, p. 19).

Mas antes de discutirmos estes múltiplos elementos que compõem as narrativas, iniciamos nossa conversa apresentando, brevemente, algumas considerações, bem como o modelo estrutural do discurso narrativo proposto por Labov (1967, 1997).

Para o referido autor, a narrativa é definida como uma forma de narrar acontecimentos passados, em que a ordem de cláusulas narrativas corresponde à ordem de eventos como eles ocorreram. Assim sendo, Labov defende como critérios essenciais ao texto narrativo a) a existência de dependência temporal entre os eventos; b) orações que expressem essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação; c) o emprego do tempo perfeito (PERRONI, 1992, p.20).

Em relação a essa estrutura narrativa, Perroni (1992, p. 20-21) faz a seguinte observação: “[...] quando se fala em ‘recuperar’ ou ‘recapitular’ linguisticamente eventos ou experiências passadas, a hipótese subjacente parece ser a de que ‘o passado’ de cada um é definível como a soma de experiências pessoais arquivadas na memória e pode ter uma existência independente da linguagem”. Nesse sentido, qualquer experiência narrada que não

recapitem as experiências na mesma ordem dos eventos originais, não é considerada narrativa.

Em “Análise da narrativa”, Labov (1997) defende a narrativa como um protótipo dentre vários eventos de fala, uma vez que a considera como o único exemplo de um evento de fala bem formado, constituindo-se de um começo, um meio e um fim.

O autor acrescenta, ainda, a seguinte estrutura da narrativa: a) resumo, sentença inicial que relata uma sequência de eventos da narrativa; b) Sentença de orientação que indica o lugar, o tempo, as pessoas e a situação da fala; c) ação complicadora – desenvolvimento da história; d) avaliação – o narrador informa a carga dramática ou clima emocional; e) resultado – causalidades entre os acontecimentos; e f) coda – a finalização/ moral da história.

Essa estrutura é contestada por Perroni (1992, p.23) quando diz que “[...] a complicação é a única indispensável” na construção da narrativa. Para a autora, é a complicação “a seção narrativa propriamente dita”.

Nesse ponto, o autor não considera as experiências pessoais do sujeito que se propõe a narrar, sob que circunstâncias as narrativas são elaboradas, a situação de interação entre os interlocutores, bem como as modificações que ocorrem ao longo da narrativa, a exemplo do processo de colagem, apoio no presente, entre outros elementos que discutiremos posteriormente. Tal forma de conceber o discurso narrativo nos leva a compreensão de que a narrativa possui regras pré-estabelecidas ou um pensamento pré-construído baseado em um sujeito que já possui proficiência linguística, se tratando aqui de um narrador adulto.

É importante ressaltar que não negamos os elementos constitutivos da narrativa proposto por Labov, mas entendemos que essa identificação corresponde a textos narrativos do ponto de vista do narrador adulto, bem como na identificação de textos narrativos de experiências pessoais, o que exclui a estória. Defendemos, sim, que o ato de narrar pressupõe, entre outras coisas, os acontecimentos vividos, que é revivido pelo narrador numa sequência de eventos, o que é indispensável para uma compreensão da competência narrativa. Mas entendemos que a narrativa extrapola o real e entra no mundo criativo/fictício (mundos possíveis) daquele que narra, dando a ela o estatuto de jogo, promovendo novas significações para a narrativa.

Cabe aqui lembrar Benjamim (1994), em “O narrador”, quando diz que o narrador é um “artesão da palavra”.

A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio artesão -, no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em

si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIM, 1994, p.205).

Nesse sentido, as narrativas também se constituem de elementos retirados da própria experiência do narrador. É ele quem conduz as ações a partir de seu conhecimento de mundo, intercambiando experiências, o que justifica o contexto cultural daquele que narra.

Mesmo assim, não podemos negar que o ouvinte é corresponsável na construção narrativa, haja vista que esse reage constantemente aquilo que ouve, seja por meio de elementos verbais (questionamentos, afirmações, discordâncias), seja por comportamentos não verbais (sinais de aprovação, reprovação, etc), o que leva o narrador a manter-se na sua fala. Isso implica dizer que o ouvinte ou interlocutor funciona como fio condutor do discurso narrativo, ou seja, o ato de narrar exige o envolvimento do ouvinte. De acordo com Dionísio (2009, p. 153), “o ouvinte [...] contribui na estória, incentivando o narrador a prosseguir a narração, sinalizando que está acompanhando o seu discurso, portanto, deixando transparecer que deseja conhecer o desfecho do episódio narrado”.

Além da experiência de vida, Benjamim (1994) defende que a narrativa possui uma dimensão utilitária, que consiste em um ensinamento moral, numa sugestão prática, num provérbio ou numa norma de vida. Assim, o narrador seria aquele que sabe dar conselhos, um homem provido de sabedoria.

Benjamim (1994, p. 215) defende que “o primeiro e verdadeiro narrador é e continua sendo o narrador dos contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obtê-lo, e oferecer ajuda, em caso de emergência”.

Ao tratar disso, Benjamin demonstra uma grande preocupação com a extinção da arte de narrar. Para ele, é como se as pessoas tivessem perdido a faculdade de intercambiar experiências. Critica, ainda, que as histórias estão carregadas de explicações e informações, o que as tornam pobres. Com isso, o autor diz: “o extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Essa arte de narrar, conforme anuncia Benjamin (1994, p. 221), não é só provida de voz ou produto de uma voz, mas, sobretudo, de gestos: “na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito”. Assim sendo, a narrativa é impressa

através da voz, de silêncios, de pausas, bem como da expressão corporal, num ordenamento sequencial que, em se tratando de narrativas infantis, necessariamente, não tem que se configurar com um início, meio e fim, com vistas a um modelo adultocêntrico conforme se pretende, mas entendendo a forma particular em que se dá o discurso narrativo da criança. Até porque, a criança pode narrar uma história completamente inesperada, inclusive não “finalizá-la”, conforme discutiremos no próximo item.

A discussão sobre a narrativa é também observada em várias obras de Bruner (1997, 1998, 2001). Em “Realidade mental, mundos possíveis”, Bruner (1998) aponta duas formas dos seres humanos organizarem seu conhecimento do mundo, cada um fornecendo uma maneira diferente de organizar as experiências e de construir a realidade: O modo paradigmático ou lógico- científico e o modo narrativo. O primeiro trata mais de coisas físicas e é concebido como um sistema formal matemático de descrição e explicação, podendo assim ser demonstrado: se x, então y. Faz uso, portanto, de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica. Já o pensamento narrativo está vinculado à imaginação e preexiste ao pensamento lógico-científico, sendo considerado o tipo mais antigo de se pensar na história humana. Esse pensamento está voltado para as vicissitudes das intenções humanas e não busca a verdade, mas a verossimilhança.

Assim, Bruner (1991, p.4) defende que “as narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por ‘necessidade narrativa’, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas”. Nesse sentido, para o autor, as histórias são sujeitas a várias interpretações e não a explicação, o que a diferencia do pensamento lógico-científico.

Para o referido autor, a invenção de histórias leva a criança a criar uma versão do mundo, uma vez que a narrativa se constitui como um modo de pensamento e como um veículo de significados: “Nossa experiência imediata, o que aconteceu ontem ou anteontem, é estruturada no mesmo formato de história” (BRUNER, 2001, P. 44).

Considerando o contar histórias, Bruner (2001, p. 29) defende que assim como falar, o ato de contar é humanamente universal. E nesse ato de contar temos a habilidade humana de entender a mente do outro, saber o que os outros estão pensando ou sentindo (intersubjetividade⁴⁸), seja por meio da linguagem, seja por meio dos gestos ou e de outros meios, elementos “que permite que negociemos significados quando as palavras se perdem”.

⁴⁸ “A intersubjetividade começa com o prazer do bebê e da mãe no contato olho a olho nas primeiras semanas de vida, passando rapidamente para a divisão de atenção conjunta a objetos comuns por parte de ambos,

Em “Atos de significação”, Bruner (1997, p. 51-56) defende que a narrativa difere de outras formas de discurso e de outros modos de experiência organizadora. Para explicar isso, o referido autor apresenta algumas propriedades inerentes à narrativa. A primeira delas é a *sequencialidade*, cuja característica se constitui de uma “única sequência de eventos, estados mentais bem como acontecimentos envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. No entanto, esses elementos não dispõem de significados próprios, mas depende do “lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo - seu enredo ou fábula”. Como segunda característica, Bruner (1997) defende a *indiferença factual*, ou seja, que o sentido e o referente da história têm entre si, uma relação anômala. Isso implica dizer que a narrativa pode ser real ou imaginária, sem que essa perca o seu poder de história. Por último, o autor defende que a narrativa lida, simultaneamente, com a canonicidade e a excepcionalidade.

Bruner (1997, p. 82) defende, ainda, que a narrativa é “uma das formas de discurso mais ubíquas e poderosas da comunicação humana”. O autor nos chama a atenção, também, para o fato de que algumas funções ou intenções comunicativas já estão estabelecidas na criança antes mesmo dela atingir a linguagem formal para linguisticamente as expressar. Para ele, “a estrutura narrativa habita mesmo a práxis da interação social antes de obter a expressão linguística”.

Ainda considerando as propriedades da narrativa, Bruner (1997, p. 83-84) aponta quatro constituintes gramaticais cruciais na construção do discurso narrativo pela criança, quais sejam: *agentividade*, - em que o interesse linguístico centra-se na ação humana e nos seus resultados; *ordem sequencial* - as crianças começam cedo a dominar formas gramaticais e lexicais para ‘ligar’ as sequências que narram (então, depois...); *sensibilidade ao que é canônico e ao que viola a canonicidade na interação humana* - a disposição para concentrar sua atenção e o processo de informação no que é inabitual; e, por último, *a voz* - iniciada pelo choro e por outras expressões afetivas, bem como pelas características prosódicas similares na primeira fala, mais do que por outros meios lexicais ou gramaticais.

O autor afirma que um ‘empurrão’ para construir a narrativa é que determina a ordem de prioridade em que as formas gramaticais são dominadas pela criança, o que, no nosso entendimento, caracteriza o valor da tutoria nessa construção.

Em relação a esses elementos que compõem a narrativa, Bruner (2001), ao discutir “Ensinando o presente, o passado e o possível” na obra “A cultura da educação”, diz que as

culminando em uma primeira fase pré-escolar com a criança e uma pessoa que cuida dela atingindo uma confluência de mentes por meio de um primeiro intercâmbio de palavras – uma realização que nunca é concluída” (BRUNER, 2001, p. 63).

narrativas de histórias, seja real ou fictícia, envolve um sujeito que age para atingir um objetivo em um determinado contexto, utilizando-se de certos meios. Assim resumido: sujeito, objetivo, contexto e meios. Mas, para que a história vala a pena ser contada, é necessário “o problema”, que vai gerar um desequilíbrio ou desencontro entre esses elementos. É ele que leva a violação do canônico, para em seguida ser resolvido, de forma a levar o narrador e o ouvinte ao aqui/agora, normalmente com uma alusão de avaliação ao ocorrido (ponto de vista dos envolvidos).

Na mesma obra, no capítulo que trata da interpretação narrativa da realidade (BRUNER, 2001), o autor aponta alguns elementos universais das narrativas, quais sejam: uma estrutura de tempo consignada, particularidade genérica, as ações têm motivos, composição hermenêutica, canonicidade implícita, ambiguidade de referência, a centralidade do problema, negociabilidade inerente e a extensibilidade histórica da narrativa.

a) *Uma estrutura de tempo consignada* - O autor defende que a estrutura temporal da narrativa não é definida pelo tempo do relógio, mas por eventos cruciais ou pelas ações relevantes que ocorreram, de modo que proporcione a ideia de começo, meio e fim. Para Bruner (2001) há várias formas de expressar o tempo nas narrativas, tais como *flashbacks* e *flashforwards*, *sidédoques* temporais, dentre outras.

b) *Particularidade genética* – Para explicar esta característica, Bruner (2001) defende dois argumentos: o primeiro é que determinadas histórias se parecem, ou seja, mesmo que sejam particulares parecem ser versões de algo mais geral. O segundo argumento é que personagens e episódios das histórias extraem seus sentidos de estruturas narrativas mais abrangentes. Para o autor, as histórias, por mais particulares que sejam nos reportam a acontecimentos e pessoas que nos são familiares.

c) *As ações têm motivos* – Aqui Bruner (2001) defende que o que as pessoas fazem nas narrativas nunca é por acaso, mas por estados intencionais (suas convicções, desejos, teorias, valores, etc.). Mesmo assim, esses estados intencionais na narrativa não determinam totalmente as ações, uma vez que a liberdade está sempre implícita na narrativa.

d) *Composição hermenêutica* – Nenhuma história possui uma única interpretação, mas seus significados são múltiplos. Nesse sentido, nem sempre o que é expresso na narrativa tem um significado único, ou seja, o narrador expressa um significado e o leitor ou ouvinte extrai

outro diferente. Entendemos, a partir da exposição de Bruner (2001, p. 132), que não há nenhum procedimento *racional ou empírico* para verificar a ‘verdade’ de um significado expresso pelo narrador ou extraído pelo leitor ou ouvinte. Por isso, são os detalhes que compõem a história, considerando a coerência e a plausibilidade, o que importa na narrativa. Assim sendo, o que vale é uma explicação convincente do significado do texto como um todo, à luz de suas partes constituintes, pois que os significados das partes que os constitui são ‘funções’ da história como um todo e a história como um todo depende, para sua formação, de partes constituintes apropriadas.

e) *Canonicidade implícita* – Uma história, para que ela vala a pena ser contada, deve romper com o canônico, ou seja, romper com algo que considerado mais legítimo, mais convencional, com o que está sendo esperado, chegando, então, a algo inusitado, surpreendente.

f) *Ambiguidade de referência* - Uma narrativa, seja verídica ou fictícia, está sempre sujeita a questionamentos. Para Bruner (2001, p.134), “[...] a narrativa cria ou constitui sua referência, a ‘realidade’ para qual aponta, de forma que se torna ambígua [...]”. Assim, a “verdade” de uma narrativa não deve ser julgada por sua verificabilidade, mas por sua verossimilhança.

g) *A centralidade da problemática* – As histórias giram em torno de um problema, que é exatamente a violação da canonicidade, da expectativa convencional. São os problemas que surgem no enredo que fornecem elementos para a tessitura da narrativa, levando-a ao inesperado, ao surpreendente. “As histórias que valem a pena ser contadas e interpretadas normalmente surgem a partir de problemas” (BRUNER, 2001, P. 136).

h) *Negociabilidade inerente* – Na narrativa cada pessoa conta a sua versão e aceita a versão de outrem, não necessitando, portanto, de legitimá-la para solucionar as diferenças, o que a faz passível de negociações. Esta característica está ligada a composição hermenêutica, pois que há múltiplas interpretações para as narrativas.

i) *A extencionalidade histórica da narrativa* – As histórias se expandem, ou seja, “a vida não é apenas uma única história auto-suficiente após a outra, cada uma narrada sobre a sua própria base” (BRUNER, 2001, p.137), de forma independente. Ao contrário, embora as circunstâncias mudem, o enredo, os personagens e o contexto se expandem e se interligam com outras histórias.

Bruner (2001) conclui sua exposição sobre “a construção narrativa da realidade” dizendo que vivemos a maior parte das nossas vidas em um mundo construído de acordo com os princípios narrativos, o que confirma que a narrativa organiza a estrutura da experiência humana - a vida imita a arte e vice-versa.

Ainda considerando a importância da narrativa, Bruner afirma que através dela o indivíduo se conhece e conhece o outro, sendo, portanto, importante às escolas a considerarem no processo de ensino das mais diversas disciplinas, pois que, para ele, a maioria das escolas tem tratado as artes da narrativa – canto, drama, ficção, teatro, etc. – mais como uma decoração ou como lazer (BRUNER, 2001), desconsiderando, com isso, as narrativas como uma forma de organização do pensamento, uma forma de se pensar sobre a vida, conforme já falamos.

Mesmo entendendo que a narrativa está presente no sujeito desde a mais tenra idade, Bruner (2001, p. 95) defende que há um longo caminho para se chegar à maturidade narrativa do adulto.

3.1.1 O gênero narrativo: a contação de história

A arte de contar história é uma prática milenar que pertencem ao patrimônio histórico da humanidade. Segundo Coelho (2000), o contar histórias emerge da necessidade do homem primitivo de entender e explicar os fenômenos da natureza.

Em se tratando especificamente dos contos de fada, várias são as discussões acerca de sua origem. Segundo Coelho (2000), os primeiros contos de fadas teriam surgido entre os celtas, povos bárbaros que, submetidos pelos romanos no século II a.C e século I da Era Cristã, se fixaram nas Gálias, Ilhas Britânicas e Irlanda. É importante ressaltar que, a princípio, sua origem não era concebida para crianças, pois se tratavam de narrativas complexas que descreviam situações dramáticas e acontecimentos. De acordo com Zilberman (2003, p. 48), esses só foram direcionados ao público infantil a partir do século XVII com Charles Perrault e no início do século XIX com os Irmãos Grimm.

Para Ariès (1981), as crianças, até o século XVII, eram tratadas como se não tivessem características nem necessidades próprias, o que indica a ausência de uma particularidade da infância e, conseqüentemente, elementos ou artefatos voltados para a criança, a exemplo de práticas educacionais específicas, vestuário, tratamentos médicos e da literatura infantil, o que

inclui os contos de fadas. Estes últimos foram inseridos, a princípio, como um veículo essencial na transmissão de lições morais, inclusive nos programas escolares.

Em relação à literatura infantil, Zilberman (2003, p. 137-139) aponta algumas particularidades desse gênero. Entre elas, destacamos:

1. Sua especificidade decorre diretamente de sua dependência a um certo tipo de leitor, a criança.
2. A constituição de um acervo de textos infantis fez-se por meio do recurso a um material pré-existente: os clássicos e os contos de fada. Foram estes últimos que se mostraram mais apropriados por dois aspectos: a) eles têm um conteúdo onírico latente [...]; b) abriga a presença do elemento mágico de um modo natural [...].
3. Se o conto de fadas se revelou o mais apto à formação de um catálogo de textos destinados às crianças, devido às qualidades mencionadas antes, isto significa que a literatura infantil somente merece esta denominação quando incorpora as características daquele gênero.

Independente de sua origem, sabemos que fadas, reis, rainhas, lobos, castelos... o mundo mágico dos contos de fadas estão presentes na vida do ser humano desde a mais tenra idade quando aos embalos de acalantos e poemas cantados já entram no mundo ficcional através da voz da mãe e/ou de outros cuidadores.

São fios que tecem vidas atravessando florestas, desertos, bosques e reinos encantados rompendo as barreiras do mundo real com seus encantamentos movendo-nos em um mundo totalmente possível: o mundo dos contos de fadas.

Os contos de fadas são histórias que permitiram e permitirão sempre as mais inusitadas viagens pelo mundo imaginário. Mundo esse que nos faz compreender a vida. É a porta de um mundo onde as crianças “vestem-se” de diferentes papéis, intervindo, estabelecendo relações, imaginando, criando e recriando o ambiente que a cerca. Em outras palavras, através dos contos, a criança vive temporariamente todos os encantos e desencantos que estes lhe propõem, multiplicando, assim, as suas alternativas de experimentar o mundo sem correr riscos. Para Brandão (2009, p. 121-122):

O prazer e a alegria de transitar por este universo mágico, para muitas crianças, iniciam-se quando, ainda muito pequenas, são embaladas, antes de dormir, com as mais diversas e interessantes histórias encantadas: Rapunzel, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, entre outros. [...] a expressividade oral e corporal e a música silenciosa contida nos seus suspenses e emoções levam a criança a adentrar no universo dos contos maravilhosos, os quais a envolvem no misterioso mundo da fantasia e, a cada viagem que faz, seu reino encantado da leitura está se formando, como na magia do caleidoscópio.

Nelas, a musicalidade da voz, a dinâmica do movimento, a dança corporal através dos gestos nos levam a possibilidade de realizarmos nossos desejos, vencermos os nossos conflitos. Assim, voz e gestos se unem numa ciranda encantada e misteriosa dando sentido ao mundo da criança. Assim, como o flautista de Hamelin⁴⁹, as crianças são levadas pelo encantamento da voz do contador, personificado por Sherazade, Dona benta, Tia Anastácia, Velha Tontônia, dentre outros contadores que as seduzem com palavras e gestos costurando com fios invisíveis o real e o imaginário.

Não enveredando pela psicanálise, mas apenas para situar as dimensões constitutivas dos contos, Gillig (1999, p. 75) aponta que o conto de fadas coloca a criança diante de uma situação-problema cuja solução ela encontrará graças à sua capacidade de imaginar. Nesse sentido, através dos contos, projetando-se em seus personagens, as crianças vivenciam outras formas de viver e ver o mundo, o que uma simples existência não daria conta (AMARILHA, 1997).

Nessa mesma linha de pensamento, Bruno Bettelheim (2001), um dos principais estudiosos da psicanálise, defende que o leitor busca nas narrativas não apenas o entretenimento, mas um significado para sua própria existência. Para o autor, os contos de fadas são a melhor literatura infantil, pois este tipo de história dá a criança explicação aos seus conflitos internos.

Assim, as aventuras vividas nesse mundo ficcional levam as crianças a encontrarem respostas para as inúmeras indagações acerca do seu ser e estar no mundo. Vale ressaltar que o mundo mágico presente nos contos de fadas é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que ambas falam a mesma linguagem simbólica e criativa.

Coelho (1991a, p.59) afirma que:

A força da história é tamanha, que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidade, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra, que comove e eleva, enquanto a ação se desenvolve e participamos dela, sem que ocorra alienação, num processo essencialmente recreativo.

⁴⁹ O Flautista de Hamelin é um conto folclórico, reescrito pela primeira vez pelos Irmãos Grimm e que narra a história de um flautista, que com seu canto encantado salvou a cidade de uma invasão de ratos.

Vemos, portanto, que a contação de histórias é um momento mágico em que leva tanto o narrador como o ouvinte para um mundo completamente mágico e possível onde se entrelaçam emoções, conflitos, sentimentos, dentre outros elementos importantes na constituição do sujeito.

Mas, lamentavelmente, conforme afirma Benjamin (1994, p. 203), essa prática da contação de história está sendo esquecido a cada dia. Para o autor,

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicação. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação.

Levando em consideração o comentário tecido pelo autor, hoje, as histórias surpreendentes traduzidas pelos antigos narradores estão sendo substituídas pelos meios midiáticos, cerceando, principalmente na criança, a possibilidade de criação, uma vez que emitem informações velozes, práticas e acabadas. Na concepção de Benjamin, a preciosidade da narrativa é a possibilidade do novo, do único, do original, que rompe com os modelos. As considerações de Benjamin apontam para a importância de repensarmos a forma como tem sido tratada os contos de fadas no contexto escolar.

Afora as dimensões até então discutidas, não podemos deixar de evidenciar que a contação de histórias é, sobretudo, um recurso crucial no desenvolvimento narrativo da criança, pois, como já tratamos neste estudo, é pelo gênero do discurso que a criança entra na linguagem. Pela contação de histórias cria-se a condição para que a narrativa seja percebida pela criança como um encadeamento de fatos que envolvem não só a fala, mas também os gestos na sua constituição.

Lamentavelmente, o tratamento dado aos contos ou a contação de história no cotidiano escolar tem sido marcado por práticas para acalmar as crianças ou como instrumentos para ensinar gramática. As práticas por nós evidenciadas no momento da contação mostram a preocupação de professores com a estrutura narrativa, melhor, com a reprodução de histórias contadas. Não há, portanto, um lugar para a fala da criança, ou seja, para sua maneira própria de dizer as coisas, embora se fale tanto nas especificidades e particularidades da infância. Para Brandão (2009, p. 119),

[...] se olharmos as práticas cotidianas, esses discursos nem sempre se legitimam, uma vez que continuamos assistindo à fragilidade e a recorrência de ações educativas pautadas em práticas mecanicistas, que em nada contribuem na formação desse sujeito que se pretende nos discursos oficiais. Na verdade, o que presenciamos são práticas pedagógicas insólitas, ou seja, toda a ação pedagógica tem caminhado em sentido contrário a formação do sujeito leitor.

De acordo com nossa experiência como professora e pesquisadora, observamos que são raros os momentos que se logram o prazer e o encantamento que o conto proporciona, nem tampouco a sua importância na entrada da criança na linguagem. Sabemos que a maioria das atividades que são realizadas é basicamente voltada para exploração de conteúdos, ou seja, a pedagogização dessa prática através de cobranças de atividades sem significados com vistas na “formação do leitor”, como se essas crianças já não lessem e não produzissem narrativas.

Essa pedagogização com que os professores tem conduzido esses momentos da contação pode levar a criança a distanciar-se desse mundo ficcional e, conseqüentemente, ao prazer de ler e contar.

Diante disso, reconhece-se a necessidade da presença da contação de histórias na escola cabendo aos professores abrirem espaço para os dizeres e saberes da criança e para a expressão livre, apresentando a narrativa de uma forma estimulante, tornando os livros tão acessíveis e prazerosos quanto os brinquedos.

Para Debus (2006, p. 123):

A leitura literária no cotidiano da Educação Infantil não é pensada só como voo solitário (quando a criança individualmente lê as imagens ou constrói a narrativa pela voz do professor). Ela é revoada de um bando (professor e crianças) para um mesmo local: o imaginário, onde se encontra mais do que um território mais quente, pois reside ali a festividade com que a literatura pode presentear o leitor.

Partindo desses pressupostos, entendemos que é dessa forma que devemos conduzir o trabalho com a contação de histórias, estimulando a oralidade, a criatividade, a inventividade e a curiosidade da criança. A questão aqui não é condenar as atividades pedagógicas desenvolvidas a partir das histórias contadas, mas, propor situações que contribuam com o que parece central: o desenvolvimento do discurso narrativo da criança a partir dos elementos acima citados.

3.1.2 A criança no discurso narrativo

Diferentemente do que se propõe em termos de uma estrutura narrativa aos moldes Laboviano, aqui discutiremos a narrativa numa perspectiva de construção que se inicia antes mesmo da criança possuir uma proficiência linguística, o que pressupõe um olhar diferenciado para as produções das crianças. Um olhar sob o ponto de vista da especificidade da linguagem infantil que produz efeitos surpreendentes em suas narrativas, deixando para trás a ideia de incompletude como que se tem entendido o discurso da criança nos bancos escolares.

Quanto à questão das produções narrativas infantis, defendemos que as interações com o adulto instrumentalizam a criança para entrar na narrativa, ou seja, amparando-se no adulto a criança tem acesso “as regras” que compõe a narrativa. Assim sendo, a entrada da criança na narrativa se dá em dependência da atuação linguística do adulto em processo de interação, numa relação dialógica. É pelo viés da fala do outro que a criança constrói uma nova maneira de falar. Mais ainda: a narrativa não é sempre emitida por uma só pessoa. Nesse contexto de interação adulto/criança, como já está bastante claro, a narrativa é construída conjuntamente com o adulto.

É importante ressaltar, ainda, que a criança no processo de aquisição do discurso narrativo se apoia no presente, ou seja, a criança insere em seu discurso elementos de sua experiência imediata, o que já descarta um modelo fixo defendido por Labov. Ademais, temos que levar em consideração todos os fatores envolvidos na narrativa, tais como: a relação do narrador com o ouvinte (o processo de interação), situação na qual acontece a narração, bem como a fala e os gestos, uma vez que a linguagem é multimodal.

Contrapondo-se a ideia de narrativa proposta por Labov, François (2009, p. 156) em “Narrativas e crianças: maneiras de sentir, maneiras de dizer”, aponta que não é “[...] necessário que a narrativa comece por uma apresentação, que apresentemos o quadro espaço-temporal ou a identificação dos personagens, também não é necessário que uma narrativa termine...”. O importante é que se tenha um elo inteligível entre o conteúdo e a maneira de verbalizá-lo. Isso implica dizer que há “formas do dizer” que corresponde a uma situação particular do sujeito que narra. Quanto à questão temporal, entendemos que o tempo da criança é um tempo fora da cronologia, uma vez que dependendo da idade, esta ainda não construiu a relação: passado, presente e futuro.

Além disso, devemos considerar suas possibilidades discursivas, uma vez as crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados, a princípio com uma forte influência do interlocutor. Nesse sentido, é preciso

entender a narrativa da criança a partir das interações com o adulto em um processo de encadeamento em que ela se apoia no discurso do adulto por meio de eliciações para se manter no discurso narrativo.

Isso pode ser explicado nas narrativas pouco sintáticas de uma criança pequena, que mesmo sendo holofrásticas⁵⁰ provocam efeitos de sentido, principalmente por se apoiar em elementos gestuais. Pensar diferente é pensar nas produções infantis como lacunas, entendendo, nesse caso, uma visão adultocêntrica de produção textual. Ou seja, a linguagem do adulto é tomada como modelo, o que nega, certamente, a especificidade da linguagem infantil, sendo a linguagem infantil analisada, nessa perspectiva, por aquilo que lhes falta.

Sob essa ótica, acrescentamos o caráter processual da linguagem narrativa, pois antes de se chegar a uma linguagem adulta, a criança passa por fases de desenvolvimento da linguagem, isto é, a criança, gradualmente, vai se apropriando de elementos linguísticos que constitui a narrativa adulta. Assim, para François (2009), cada criança é capaz de narrar de diversas maneiras em função daquilo que narra.

Nesse aspecto, nos respaldando em Delamott-Legrand (2009, p. p. 24, 25),

[...] existe organizações próprias à experiência não linguística. Assim, no quadro que diz respeito à criança, podemos dizer que, antes de saber falar, ela já possui uma conduta intencional que lhe faz preferir certas coisas, recusar outras, orientar-se em função de valores positivos ou negativos, fixar sua atenção em alguns objetos, deixando outros para trás.

Um dado interessante, também colocado pela a autora, é que a língua não antecede o seu uso, isto é, não preexiste uma estrutura linguística fora do contexto de uso. Assim, a aquisição da linguagem, aqui incluindo a entrada da criança na narrativa, se dá pelo uso, como defendemos ao longo deste estudo. Com isso, reafirmamos que a entrada da criança na linguagem se dá num processo dialógico, onde o adulto é o tutor nesse processo.

Retomando os elementos marcadores da narrativa, François (2009) defende que há realmente elementos organizadores do discurso narrativo, tais como a temporalidade, a dramatização e a avaliação, mas nada os faz norma obrigatória. Ademais, para o autor, “[...] é a entrada em tal ou qual gênero que ocasiona a utilização de tal ou qual estrutura linguística, e não o inverso: é o próprio fato de narrar que motivará a necessidade de contrastes temporais ou obrigará a fixar relações de co-referência” (DELAMOTT-LEGRAND, 2009, p. 25).

⁵⁰ Holofrástico é um estágio do desenvolvimento linguístico, no qual a criança usa apenas uma palavra para indicar uma ideia completa.

Quando aborda sobre a norma narrativa, François (2009, p.p.78, 79) é enfático ao dizer que não há um saber teórico a respeito do que é a essência ou estrutura de uma narrativa, nem tampouco transformar essa estrutura em receitas pedagógicas. O que faz esse autor refutar tais ideias sobre a estrutura narrativa é o fato de que uma narrativa não se mostra, a princípio, verdadeira ou falsa, boa ou má, mas como esperada ou surpreendente, seja pelo efeito de norma ou pelo efeito de surpresa bem ou mal recebida.

De acordo com François (2009, p. 32), não podemos definir um gênero apenas pelas formas linguísticas, uma vez que estão imbricados aí vários aspectos, tais como: a noção de subgênero, ou seja, as múltiplas categorias do gênero, como narrativa histórica, novela, crônica, conto, romance, dentre outros; a noção de mistura, ou seja, a permeabilidade de gêneros, bem como a organização dominante, que diz respeito às condições das narrativas: com a colaboração do outro ou sozinho.

Além desses elementos conflitantes colocados pelo o autor, o mesmo acrescenta, ainda, que “o que faz sentido efetivamente na atividade narrativa é quando o ponto de vista daquele que narra reestrutura a perspectiva de espera daquele que o recebe, o faz mexer-se, o surpreende: positivamente, o encanto, ou negativamente, o choque [...]” (DELAMOTT-LEGRAND, 2009, p. 37).

Em relação às narrativas infantis, ressaltamos a capacidade da criança de inserir elementos do mundo real no mundo ficcional e vice e versa, o que diferencia de um texto narrativo produzido pelo adulto. Além disso, a criança coloca em palavras aquilo que para o adulto é “indizível”. Nesse sentido, há uma particularidade no discurso infantil. E é esse particular que nos interessa, é o como a criança constrói o seu discurso narrativo, sobretudo, que recursos (manifestações da fala e gestuais) elas utilizam para compor sua narrativa e não dizer a mesma coisa. Se não fosse assim, estaríamos assistindo a uma pobreza ou pura reprodução do discurso do outro, “um espetáculo sem vida”.

Essa especificidade no discurso narrativo da criança é explicada por François (DELAMOTT-LEGRAND, 2009, p. 40 - 43), considerando os seguintes elementos: a *primazia dos gêneros*, entrada precoce da criança em gêneros diferentes, onde se dá a diferença sócio-linguagem entre crianças, bem mais do que questões estruturais da língua; a *criança como próxima/distante*, considerando que não há uma única forma de narrar histórias, visto que o ato de narrar é: “o que eu digo depende do genérico, do que os outros disseram em que eu me integro e do que eu, por minha vez terei como inédito”; *heterogeneidade*, uma vez que encontramos nas narrativas infantis uma diversidade narrativa maior do que nas narrativas adultas, haja vista que a criança quando entra na linguagem ainda não tem incorporado regras

sócias ou interdições sociais que limitem sua liberdade de falar; a *imprevisibilidade*, uma vez que a criança não tem a preocupação de reproduzir o discurso do outro, mas, ao contrário, ela narra espontaneamente; a *organização dominante*, na qual se observa a tendência da criança para '*falar por ocasião de*', de preferência, '*falar de*', fazendo com que aquilo que é periférico se torne central; a *criatividade*, quando diz o que lhe vem na cabeça, inventa palavras, além de mudar de opinião no curso da estória; o *fictício*, uma vez que as crianças aproximam melhor do que os adultos as figuras do funcionamento mítico.

Essa discussão sobre o desenvolvimento narrativo da criança foi bastante enfatizado por Perroni (1992) a partir de uma pesquisa longitudinal realizada com duas meninas da classe média paulista, de 2 (dois) aos 5 (cinco) anos de idade, revelando o caráter dialógico da construção da narrativa. Estudos realizados com essas crianças mostraram que a habilidade de narrar é adquirida gradativamente, resultante de uma atividade de construção conjunta envolvendo tanto a criança como o adulto.

Com isso, a autora defende a interação social, especificamente, o papel do adulto, como crucial para a entrada da criança na narrativa. É importante ressaltar que, diferentemente do que se vem discutindo em relação a um modelo adultocêntrico da narrativa, Perroni ressalta as várias formas de narrar. Isto é, em seu estudo, Perroni (1992) se posiciona contrariamente a uma descrição fixa da estrutura narrativa, uma vez que defende formas diferentes de narrar, mostrando que durante o percurso da criança pelo discurso narrativo a mesma apresenta momentos diversos na forma de narrar, afastando, com isso, qualquer visão negativa ou lacuna na narrativa infantil.

Diante dessas considerações, Perroni (1992, p. 11-12), considera que muitos dos enunciados pouco interpretáveis ou fragmentos de narrativas das crianças são estratégias utilizadas por elas no processo de construção da narrativa:

[...] os fragmentos de narrativas, assim como as respostas nem sempre interpretáveis das crianças a perguntas do adulto, esclareceram muitas das estratégias utilizadas pelas crianças e iluminaram a hipótese levantada. Ao contrário do que se poderia supor, os 'desvios' e as 'incompletudes' são a melhor fonte de informação sobre processos de construção. Jogar fora os segmentos ou fragmentos que não podem ser explicados em termos de categorias empregadas para a descrição da língua do adulto evidentemente seria um procedimento incoerente dada a perspectiva adotada aqui.

Concordamos com Perroni (1992) nesse sentido, mas estranhemos seu posicionamento em relação às narrativas infantis, especificamente das crianças por ela pesquisadas, quando

durante todo seu estudo utiliza os termos: “tentativas de narrar”, “narrativas propriamente ditas”, “a criança enquanto narradora” (se referindo a idade de 4 anos), o que pressupõe que a forma particular em que a criança conta não se caracteriza como narrativa, o que nos causa estranhamento. Ora, se a autora critica a forma em que muitos tratam a narrativa infantil no sentido de incompletude ou lacuna, porque a utilização destes termos? Mesmo fazendo essas críticas aos termos utilizados pela autora, reconhecemos que os seus achados trouxeram importantes contribuições para o entendimento do desenvolvimento do discurso narrativo, principalmente no que diz respeito ao papel do adulto nesse processo.

O que é certo é que devemos considerar o que a criança já domina e não o que lhes falta. Com isso, o discurso narrativo da criança deve ser analisado pelo próprio discurso e não com vistas em um discurso do adulto, como se este já nascesse pronto.

É importante ressaltar que os estudos realizados por Perroni (1992) não se limitaram a mostrar um produto, mas, sobretudo, o processo de desenvolvimento do discurso narrativo, analisando as várias etapas pelas quais a criança passa nessa construção, até alcançar sua autonomia discursiva. Para isso, a autora se apoiou na teoria sociointeracionista desenvolvida por De Lemos, que tem como foco a discussão da linguagem a partir da “interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa e com os objetos linguísticos [...]” (PERRONI, 1992, p.15).

Em se tratando da técnica narrativa primitiva, Perroni (1992), para evitar confusões em relação ao uso dos termos, classifica a narrativa em três tipos: “estórias, relatos e casos”. As estórias são as narrativas constituídas por uma ordenação de eventos e enredos fixos, tendo como particularidade a personificação de seres não humanos, bem como a não participação do narrador no desenrolar da ação.

Como características da estória, evidencia-se, também, o uso de operadores, tais como: era uma vez, então, daí, depois, um belo dia e o clássico foram felizes para sempre (resolução, desfecho). Estes marcadores indicam o começo, o desenvolvimento e o desfecho da narrativa. Baseando-se em Applebee (1978), Perroni (1992, p.127) reafirma que as histórias auxiliam as crianças a adquirir ‘expectativas sobre como o mundo é, sem a pressão de separar o real do faz de conta’.

Os relatos constituem-se de experiências pessoais, vivenciadas em momentos anteriores ao da enunciação. Aqui, há um compromisso do narrador com a veracidade dos fatos dos fatos que estão sendo narrados.

Já os casos, estão entre as histórias e os relatos, ou seja, não dispõe de um enredo fixo, como nas histórias, nem de um compromisso com a verdade como nos relatos. Assim, é o narrador É mais livre para criar.

Independente do tipo de narrativa, a autora defende três fases essenciais no desenvolvimento no discurso narrativo da criança: *as primeiras tentativas de narrar*, uma fase intermediária, em que a criança utiliza-se de recursos como *a colagem*, *a combinação livre* e *o apoio no presente* e, por último, *a constituição da criança enquanto narradora*⁵¹.

As primeiras tentativas de narrar, caracterizada como protonarrativas, acontece logo nos primeiros 2 anos de vida da criança, em uma ação conjunta com o adulto quando este interfere no discurso da criança através de eliciações, interpretações, correções, confirmações, etc. Assim, nessa fase, as tentativas de narrar, denominadas por Perroni (1992) de “jogos de contar”, acontece em resposta às perguntas feitas pelo adulto, uma vez que, na perspectiva da autora, ela ainda não é capaz de construir textos narrativos propriamente ditos. Assim sendo, nessa fase, a criança é totalmente dependente da fala do outro e “é a interpretação do adulto que torna o enunciado da criança parte da narrativa” (DE LEMOS, 1992 In: PERRONI, 1992, p. XVII). Para Perroni (1992, p.50), “a capacidade para narrar pode ser vista, desde essa fase, como originando-se da interação da criança, que aos poucos vai assumindo seu lugar na comunidade linguística, com um adulto interlocutor ‘básico’ [...]”.

Nesse processo de eliciação, o adulto e a criança vão assumindo turnos e papéis específicos na interação verbal – o adulto pergunta e a criança responde -, favorecendo, com isso, o discurso narrativo. Vale ressaltar que, nessa construção conjunta, o papel do adulto é mais ativo e quanto mais eliciações por parte deste, mais a criança preenche satisfatoriamente a estrutura narrativa, avançando de forma significativa em seu discurso.

Em relação às eliciações do adulto, Perroni (1992, p. 54) destaca três tipos de perguntas que favorecem a organização do discurso narrativo, tais como:

- 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 ...?’

Tais perguntas funcionam como pistas ou elementos operadores da organização da estrutura narrativa levando a criança a aprender a contar. De acordo com Perroni (1992, p.

⁵¹ É importante considerar que o acesso da criança ao discurso narrativo se dá, primeiramente, pela ação do adulto em contar-lhe histórias.

56), baseada nos estudos de Labov (1972, p. 370), as perguntas – ‘quem?’, ‘quando?’, ‘o quê?’ e ‘Como?’ levam a criança a desenvolver a seção de orientação, e as respostas das crianças às questões dirigidas pelos adultos introduzem a seção de complicação, função eminentemente narrativa.

Nesse sentido, reafirmamos a importância do adulto no desenvolvimento da narrativa da criança, uma vez que este vai ajustando suas pistas de acordo com as respostas da criança. “[...] são as perguntas do adulto que colocam a criança numa situação de complementaridade e é respondendo àquelas perguntas que ela dá os primeiros passos para a construção de narrativas” (PERRONI, 1992, p. 226).

Vale ressaltar que nestas perguntas não constam elementos relacionados à localização temporal, pois, nessa fase do desenvolvimento narrativo da criança (jogos de contar), Perroni observou que as relações temporais são caracterizadas pelo discurso do aqui/agora, uma vez que a criança ainda não construiu noções de tempo. De acordo com Perroni (1992, p. 42), “as expressões de relações temporais que aos poucos começam a surgir no léxico da criança depois dos 2;7/2;8 de idade, como *depois*, *ontem*, *amanhã*, *de noite*, parecem remeter a momentos não contemporâneos ao da enunciação”. São expressões utilizadas como oposição ao agora, o que a autora denomina de ‘não-agora’. Assim, para a autora, esses elementos linguísticos podem surgir no discurso da criança, acompanhados de verbos flexionados tanto no futuro como no pretérito.

No recurso de *colagem*, a criança utiliza-se de fragmentos de “estórias” conhecidas ou retoma parte do discurso do outro. Nessa forma de narrar ressoa-se a fala do adulto, isto é, a criança assume a interação verbal, utilizando-se de fragmentos da pergunta do adulto, o que faz parte de um discurso anterior. De acordo com Perroni (1992, p. 227), “[...] as colagens, tanto de fragmentos textuais, quanto de excertos de diálogo, são evidência de que nesse momento o discurso do adulto não é tomado como um discurso autônomo, mas entra na narrativa da criança como ‘forma’ de narrar”. Isso pode ser comprovado no fragmento da narrativa de Murilo (2;2.18):

Murilo (2;2.18)

3. Pesquisadora	Conta a historinha de Chapeuzinho Vermelho pra tia! Como é a história do lobo?	
4. Murilo	Ôôôbo	((Olha para a pesquisadora e em seguida para o alto))
5. Murilo	Ó (++) ó chima	((Volta a olhar para a pesquisadora e aponta para um quadro exposto na parede que contém uma paisagem composta de um jardim e uma menina passeando))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Acrescentamos, ainda, que esse recurso de colagem surge também no discurso do adulto quando este parte da fala da criança (respostas dadas as suas perguntas) para dá continuidade as seções de perguntas e respostas, como vimos na narrativa de Jade (3; 2.17):

Jade (3; 2.17)

7. Pesquisadora	Como era o nome da menina da história?	
8. Jade	(++) Chapeuzinho Vermelho!	((Olha para o alto e segura as mãos))
9. Pesquisadora	Chapeuzinho Vermelho!? Chapeuzinho Vermelho foi pra onde?	
10. Jade	Foi a caja de vovo-jinha.	((Fica segurando um dos dedos da mão))
11. Pesquisadora	Pra casa de vovozinha!?	
12. Jade	É!	((Continua segurando o dedo))
13. Pesquisadora	Fazer o que na casa de vovozinha?	
14. Jade	(+++)(Silêncio)	((Nesse momento Jade silencia-se, fecha os olhos, coloca o dedo indicador na altura das bochechas e olha para cima tentando se lembrar))
15. Jade	O lobo mau comeu a vovojinha!	((Olha para cima e em seguida volta o olhar para a

		pesquisadora esperando aprovação))
16. Pesquisadora	O lobo mau comeu a vovozinha?	

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Assim, criança e adulto vão conjuntamente um se apoiando no discurso do outro tecendo o fio narrativo com apoio do recurso de colagem. Esse recurso permite a criança realizar movimentos discursivos de retomada-modificação em que a criança retira do enunciado do outro, elementos para compor a sua narrativa, ou seja, recoloca parte do discurso do outro em seu enunciado dando continuidade a narrativa, muitas vezes acrescentando outros elementos lexicais, como podemos conferir em várias narrativas aqui analisadas.

Nossos dados revelam, como foi visto nos excertos acima, que esse processo se dá bem antes do que constatou Perroni (1992, p. XX): [...] a partir de 3;0 de idade aproximadamente, foram identificados recursos de construção da narrativa como a colagem, a combinação livre e o apoio no presente”. Mostra, também, que já aos dois anos de idade, mesmo não tendo proficiência linguística, as crianças, em um engajamento de atenção conjunta e apoiadas em gestos, produz narrativas, como veremos de forma mais evidente no capítulo de análise.

Como estamos falando do apoio da criança na linguagem do adulto para narrar, mesmo não tratando diretamente desse processo na construção do discurso narrativo da criança, é pertinente apontarmos a contribuição de Bakhtin (2000) ao discutir a dimensão dialógica do discurso, em que rompe com o modelo de comunicação como um ato passivo entre um emissor e um receptor:

O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 2000, P.290).

Com isso, afirmamos que os enunciados vão ganhando sentido a partir do discurso do outro no momento da interlocução, isto é, o sentido do enunciado vai sendo construído na

interação verbal. Assim, para o autor, um enunciado está sempre relacionado com o que já foi dito e com o que ainda há de vir. Diante desta afirmativa, Bakhtin deixa claro que o desenvolvimento da comunicação oral se dá em um processo de construção conjunta.

A *combinação livre*, outro recurso utilizado pela criança, “é uma contribuição mais criativa da criança na construção da narrativa, que se manifesta no nível do discurso e do léxico”. Ao nível do léxico, a criança utiliza de palavras inventadas, obviamente não existentes no português, combinando criativamente fonemas/morfemas, produzidas para preencher espaços gramaticais dentro da narrativa. Em se tratando do discurso, essa combinação se dá pela ordenação linguística de maneira não ordinária de eventos/ações, tendo como função, também, preencher espaços ou lugares narrativos (PERRONI, 1992, p.108-109). A combinação livre, no nível do léxico, é bem evidenciada no discurso de Larissa (3;11.15):

Larissa (3;11.15)

3. Larissa	É í puquê é o lobo mau vai pelecê .	((Levanta da cadeira e fica em pé ao lado gesticulando com as palmas das mãos voltadas para cima. Junta as mãos em seguida)).
4. Larissa	Intã::o (++) puquê mamamaé:: (incompreensível)	((Fica de costas para a pesquisadora olhando um cartaz que está encostado na parede, ainda gesticulando com as mãos)).

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Tal recurso, mesmo que sejam construções semanticamente não interpretáveis pelo interlocutor, permite a criança continuar narrando. Nesse sentido, não há, pela criança, a relação temporal ou causal entre as ações, mas apenas uma estratégia de preenchimento utilizado por ela, sem a preocupação com a verossimilhança.

Quanto à forma de narrar denominada *apoio no presente*, a criança preenche os espaços narrativos utilizando-se de experiências pessoais vividas ou objetos presentes no momento da interação, que desencadeiam lembranças de eventos passados, conforme comprovamos em Larissa (3;11.15):

Larissa (3;11.15)

1.Larissa	É uma vêi Chapezinha vemelho foi pegá (++)/	((Sentada em um sofá, começa a estória mexendo com as duas mãos nas pernas. Abre as pernas e se inclina para frente e para baixo para pegar nos pés. Volta a sentar e solta os pés)).
2. Larissa	Sabe o quê? (++) É::: a vó dela é::: maçã dela é::: ((A criança tinha acabado de comer uma maçã).	((Em seguida olha para a pesquisadora esperando a resposta. Inclina-se para trás pendurando a cabeça e olhando para o teto pegando em uma das pernas. Depois volta a cabeça para frente, olha para o lado e solta a perna)).

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Acrescentamos que estes elementos (experiências vividas ou objetos físicos) os quais a criança se apoia, tem alguma relação ou traço comum com o que a criança se propõe a narrar.

Assim, os recursos utilizados nas narrativas infantis (colagem, combinação livre e apoio no presente) constituem-se uma ‘técnica narrativa’ da criança. São estes recursos associados às manifestações gestuais que permitem a criança narrar.

Em relação à constituição da *criança enquanto narradora* ou sujeito da enunciação, o papel do adulto torna-se menos ativo, ou seja, a criança atinge uma maior autonomia discursiva, passando do diálogo para o monólogo (PERRONI, 1992). Nesse sentido, a narrativa da criança independe das eliciações do adulto, uma vez que ela passa a tecer, sozinha, o fio narrativo, configurando, portanto, o discurso monologizante. Aqui, fazemos questão de renovar nossa crítica em relação aos termos utilizados por Perroni, pois não concordamos com essa categoria por ela estabelecida: *criança enquanto narradora*. No nosso entendimento, como já sinalizamos em outro momento, a criança se constitui *enquanto narradora* bem antes de narrar sem a ajuda do adulto. Isto é, narrar com a ajuda ou não do adulto não faz com que tenhamos a criança como narradora ou não. Esses critérios são, para nós, vagos e confusos.

Como observa Perroni (1992, p.141), a criança, a partir de 4 anos de idade, já começa a organizar verbalmente eventos ou ações passadas em suas narrativas, embora não domine

totalmente algumas expressões temporais, a exemplo de um passado mais distante ou a exata localização do passado.

Diante do exposto, Perroni (1992) defende o caráter dialógico na constituição da criança como narradora, explicitando que a partir dos recursos acima citados, a criança dá passos importantes em direção a um papel cada vez mais ativo em suas narrativas. Assim, para Perroni (1992, p. 233) cada passo do desenvolvimento do discurso narrativo “depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses independentes”.

Partindo do exposto, admitimos que o adulto, como muito já foi dito neste estudo, é um co-construtor das narrativas infantis, favorecendo a partir de ações conjuntas a entrada da criança nos diferentes discursos ou gêneros textuais. Assim sendo, ao ouvir histórias e ao narrar com a ajuda do adulto, compartilhando e negociando significados, utilizando-se dos recursos de colagem, combinação livre e apoio no presente, a criança constitui-se como narradora.

CAPÍTULO IV

4 METODOLOGIA

4.1 Situando a pesquisa

Leituras sobre o processo de aquisição da linguagem da criança e a experiência na área de educação infantil criaram a necessidade de entendermos como a criança entra na narrativa, sobretudo, observando a oralidade em seus multissistemas. Acreditamos, ainda, que a aquisição dos multissistemas da oralidade se dá de forma associada entre gestos e fala.

Conhecer como se dá esse processo, bem como as várias fases pelas quais passam as crianças com relação ao discurso narrativo é fundamental para os profissionais da educação infantil para que possam, a partir desse conhecimento, definir suas estratégias de intervenção e, eficientemente, conduzir o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem.

Nesse sentido, tivemos como suporte empírico a análise do desenvolvimento do discurso narrativo oral em crianças de pré-escola, observando os multissistemas da oralidade.

Para isso, oportunizamos, às crianças, no período de um mês, o contato com diferentes contos, previamente selecionados, através da contação de histórias, realizada pela pesquisadora, bem como pelos seus professores, estimulando-as a habilidade de ouvir, contar e recontar.

4.2 Encaminhamento investigativo

Para encaminhar o processo investigativo optamos por uma pesquisa qualitativa longitudinal, do tipo observação participativa visto que nessa modalidade, “o pesquisador não é apenas um elemento de fora que observa a situação que está sendo estudada”. Esse tipo de pesquisa favorece ao observador participante se inserir na realidade observada, aproximando-se, o máximo possível, do fenômeno a ser pesquisado, permitindo, assim, a compreensão de valores, costumes, comportamentos, relações e características dos grupos, das comunidades e das instituições que estão sendo estudadas (SILVA; GRIGOLO, 2002, p.55).

A unidade selecionada para o estudo foi uma creche municipal localizada no município de Campina Grande-PB. A localização dessa unidade nas proximidades do domicílio da pesquisadora constituiu-se um critério para sua seleção, sendo definitiva para

este procedimento a aceitação da pesquisa por parte da Secretaria de Educação, a diretora e professoras da unidade. Os objetivos da investigação e as formas de realizá-la seguiram os trâmites aprovados pelo Comitê de Ética da UEPB, constantes do projeto que lhe foi apresentado.

A princípio, os sujeitos incluídos na pesquisa foram 10 (dez) crianças da Educação Infantil, duas de cada turma, especificamente de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de idade, sendo 5 (cinco) do sexo masculino e 5 (cinco) do sexo feminino. A escolha dessas crianças foi feita da seguinte forma: ao perguntarmos quem gostaria de contar histórias várias crianças levantaram a mão. Diante disso, escolhemos as 10 crianças de forma aleatória, apenas tendo como critério a escolha de pelo menos uma criança de cada idade. A escolha por esta faixa etária deu-se pelo fato de considerarmos que as primeiras tentativas de narrar, caracterizada como protonarrativas, acontecem logo nos primeiros 2 (dois) anos de vida da criança, em uma ação conjunta com o adulto, chegando à narrativa autônoma por volta dos seis anos de idade, conforme defende Perroni (1992). Embora tenhamos selecionado e filmado 10 (dez) crianças, conforme citamos acima, para efeito de análise, consideramos apenas 6 (seis) crianças, priorizando aquelas que mantiveram, durante toda a coleta, a história de Chapeuzinho Vermelho. Assim, foram selecionadas:

Maternal I – uma criança

Maternal II – duas crianças

Pré I – duas crianças

Pré II – uma criança

Iniciamos a nossa pesquisa com contatos preliminares com a coordenadora da Creche a fim de conhecermos a estrutura física da referida instituição, bem como realizarmos um levantamento da situação funcional e operacional desta, especificamente sobre o número de professoras, número de crianças, período e horário de funcionamento. Isso feito, discutimos as condições éticas de sua realização, que terminaram na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido exigido pelo Comitê de Ética.

Para efeito de investigação, avaliamos o desenvolvimento das narrativas orais das crianças em momentos diferentes, nos apoiando em alguns clássicos da literatura infantil, tais como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve, dentre outros.

No primeiro momento, solicitamos que as professoras contassem histórias (previamente selecionadas) para as crianças estimulando-as na habilidade de ouvir, contar e

recontar. A partir daí, as professoras, em suas atividades rotineiras de planejamento, elaboraram propostas de atividades envolvendo a contação de histórias em todas as turmas, de modo que todas as crianças, de 2 a 5 anos, participassem da Hora do Conto.

As contações das histórias aconteceram nos momentos da rodinha de conversa, logo no início da aula, uma vez por semana em cada sala. Esses momentos foram marcados por várias atividades envolvendo a oralidade, tais como: realização da chamada, apresentação do plano de aula, relato de novidades, bem como a Hora do Conto. Ao contar as histórias, as professoras permitiam que as crianças participassem ativamente, fazendo perguntas e comentários sobre as histórias contadas, além de incentivá-las a entrar na narrativa através de eliciações lhes dirigidas. As histórias foram contadas com bastante expressividade corporal e entonacional, algumas vezes com a utilização de livros, outras vezes sem nenhum recurso material, mas ambas as formas prendendo a atenção dos ouvintes. Em algumas situações, as crianças propunham a troca de histórias, sempre prevalecendo a história de Chapeuzinho Vermelho. Assim, esses encontros foram marcados por momentos agradáveis com interrupções constantes por parte das crianças que ansiosas falavam sem parar, algumas vezes completando a histórias e outras questionando as imagens mostradas. Em vários momentos percebemos reações gestuais das crianças (expressões faciais) mostrando-se assustadas com alguns episódios das histórias contadas⁵².

Durante todos esses momentos, a pesquisadora esteve presente com o objetivo de criar um ambiente favorável à investigação, ou seja, para que as crianças se sentissem mais a vontade quando tivessem que recontar as histórias vivenciadas. Essa etapa da pesquisa aconteceu no período de 18 de fevereiro de 2013 a 11 de março de 2013. Embora tenha essa etapa tenha sido importante na realização da nossa pesquisa não realizamos a filmagem.

Dando continuidade a nossa investigação, solicitamos que as crianças, uma de cada vez, recontassem as histórias ouvidas pelas professoras. Na maioria das sessões, as crianças se mantiveram sozinhas com a pesquisadora. Em algumas circunstâncias, alguns colegas encontraram-se presentes. As contações aconteceram em locais diversos do ambiente da creche, considerando o espaço que oferece mais silêncio, não sendo, portanto, preparado previamente.

Os dados foram coletados durante seis meses, de 13 de março de 2013 a 23 de agosto de 2013, especificamente, uma vez por semana, a partir de registros escritos pela

⁵² Os momentos que antecederam a contação de histórias por parte das crianças não foram filmados.

pesquisadora, bem como por gravações em câmera de vídeo, transcritos com base nas normas de transcrição propostas por Marcuschi (2003, p.10-13), conforme quadro abaixo.

CATEGORIAS	SINAIS	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS
1. Falas simultâneas	[[	Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.
2. Sobreposição de Vozes	[	Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.
3. Sobreposições Localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.
5. Dúvidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílabas ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.
9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífens indicando a ocorrência.
11. Sinais de entonação	” ’ ,	<i>Aspas duplas</i> para subida rápida. <i>Aspas simples</i> para subida leve (algo como um vírgula ou ponto e vírgula). <i>Aspas simples abaixo da linha</i> para descida leve ou simples.
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

Quadro 3 - Resumo explicativo das normas de transcrição (MARCUSCHI, 1986)

Ao todo foram 55 cenas de filmagens, correspondendo uma média de 2h 2 min 53s, considerando que cada criança contou mais de uma história. No entanto, só consideramos, para efeito de análise, a história de Chapeuzinho Vermelho, uma vez que as crianças, em sua maioria, mostraram mais interesse por essa. As cenas que compõem o *corpus* da pesquisa são em número de 12, totalizando 24 min 04s. As cenas aqui analisadas, conforme descrevemos no quadro abaixo, tiveram, aproximadamente, um intervalo de tempo de quatro a cinco meses.

CENAS	CRIANÇA	IDADE	MÊS	TEMPO
CENA 1	Murilo	(2;2.18)	Mês 1 29/03/2013	1min 05 s
CENA 2	Murilo	(2;6.14)	Mês 5 25/07/2013	1min 58 s
CENA 3	Hugo	(3;2.4)	Mês 1 29/03/2013	2 min 15 s
CENA 4	Hugo	(3;6.18)	Mês 6 12/08/2013	1min 40 s
CENA 5	Jade	(3;2.17)	Mês 1 29/03/2013	1min 30 s
CENA 6	Jade	(3;6.24)	Mês 6 05/08/2013	2min 42 s
CENA 7	Larissa	(3;11.15)	Mês 1 29/03/2013	2min 22 s
CENA 8	Larissa	(4;03.29)	Mês 6 12/08/2013	2min 03 s
CENA 9	Michael	(3;11.13)	Mês 1 29/03/2013	2min 18 s
CENA 10	Michael	(4;3.27)	Mês 6 12/08/2013	2min 43 s
CENA 11	Yago	(5;0.28)	Mês 1 29/03/2013	1min 07 s
CENA 12	Yago	(5;5.4)	Mês 6 05/08/2013	4min 21 s

Quadro 4 - Identificação das cenas, idade das crianças e tempo média das sessões de gravações⁵³

⁵³ Os meses aqui determinados correspondem aos da coleta de dados. Como as filmagens iniciaram-se no mês de março, o tomamos como **mês 1** e assim sucessivamente.

Vale ressaltar que as filmagens foram realizadas pela própria pesquisadora. Na medida do possível, foram registrados todos os elementos constitutivos do ato narrativo, tais como: fala, gestos, entonação, expressão facial, hesitações, dentre outros. Em relação às transcrições da fala, procuramos respeitar a pronúncia das crianças. No tratamento dos dados contemplamos o desenvolvimento do discurso narrativo da criança considerando gestos e fala presentes nesse discurso, sobretudo, enfocando como estes últimos interferem na narrativa. Os resultados obtidos foram agrupados e analisados pela ordem cronológica da idade das crianças.

Para uma melhor compreensão dos aspectos acima citados, elaboramos categorias de análise compostas de várias matrizes, sobretudo no campo interacional no discurso narrativo (episódios dialógicos) e nos gestos das crianças.

Do ponto de vista da narrativa:

Do ponto de vista da narrativa, nos apoiamos nos estudos realizados por Perroni (1992) considerando os recursos que a criança utiliza-se na construção da narrativa, tais como *a colagem* (incorporação de fragmentos do discurso do interlocutor, seja pela a criança, seja pelo o adulto), *a combinação livre* (expressões semanticamente não interpretáveis usadas para preencher espaços gramaticais) e *o apoio no presente* (inserção de experiências pessoais vividas na situação imediata da interação), bem como, *a constituição da criança enquanto narradora* (autonomia no discurso narrativo), realçando o lugar que as interações discursivas ocupam na aquisição e no desenvolvimento da narrativa.

Em François (2009), consideramos os seguintes elementos: a *heterogeneidade*, uma vez que encontramos nas narrativas infantis uma diversidade narrativa maior do que nas narrativas adultas, haja vista que a criança quando entra na linguagem ainda não tem incorporado regras ou interdições sociais que limitem sua liberdade de falar; a *imprevisibilidade*, uma vez que a criança não tem a preocupação de reproduzir o discurso do outro, mas, ao contrário, ela narra espontaneamente; a *organização dominante*, na qual se observa a tendência da criança para '*falar por ocasião de*', de preferência, '*falar de*', fazendo com que aquilo que é periférico se torne central; a *criatividade*, quando diz o que lhe vem na cabeça, inventa palavras, além de mudar de opinião no curso da estória; o *fictício*, uma vez que as crianças aproximam melhor do que os adultos das figuras do funcionamento mítico.

Ainda com base em François (1996), analisaremos as narrativas das crianças à luz da teoria dos encadeamentos discursivos, considerando os diferentes e constantes movimentos de retomadas, acréscimos, modificações, correções, repetições.

Além desses elementos, veremos, em François (2009, p. 156), que não é “[...] necessário que a narrativa comece por uma apresentação, que apresentemos o quadro espaço-temporal ou a identificação dos personagens, também não é necessário que uma narrativa termine”.

Para uma melhor visibilidade, essas categorias de análise estão dispostas no quadro a seguir:

PERRONI (1992)	Colagem Combinação livre Apoio no presente Autonomia narrativa
FRANÇOIS (2009,1996)	Heterogeneidade Imprevisibilidade Organização dominante Criatividade Fictício Encadeamentos paralelos Encadeamentos complementares (questão-resposta e enunciado-acréscimo)

Quadro 5 - Categorias do ponto de vista das narrativas

Permeando todo esse processo de análise, temos as ideias de Tomasello (2003) e Bruner (1983/1997) em relação às cenas de atenção conjunta e o processo de construção das narrativas pelas crianças, bem como os estudos realizados por Vygotsky dentre outros que nos auxiliarão nesse processo.

Do ponto de vista dos multissistemas da oralidade:

Do ponto de vista dos multissistemas da oralidade, embora tenhamos mostrado estudos baseados em Rector e Trinta (1995), Eckman e Friesen (1969/1981), Steinberg (1988) e Dolz & Schneuwly (2010), tomamos como referência os estudos de Kendon (1982, 2000) e McNeill (1992, 2000), uma vez que muitos desses gestos são os mesmos, embora

denominados diferentemente. Além dos gestos apresentados por Kendon (1982, 2000) e por McNeill (1982, 2000), acrescentamos os **gestos instauradores do linguístico da fala** entendendo que tanto a criança como o adulto utilizam-se de elementos multimodais para auxílio na emissão de palavras ou ideias que lhes foram esquecidas.

Assim, apoiando-nos nos estudos de Kendon (1982, 2000) e McNeill (1992, 2000), consideramos três grandes categorias: a **gesticulação**, onde serão investigados os *gestos ritmados* que correspondem ao ritmo da fala, mas independe do conteúdo expressado e os *gestos icônicos*, que possuem uma relação estreita com o discurso e expressam, imagetivamente, o ato referido na fala; os **gestos pantomímicos**⁵⁴, em que analisaremos os movimentos miméticos; os **gestos emblemáticos** que são os gestos usados culturalmente, conforme quadro abaixo.

	GESTOS	
Kendon (1982, 2000) McNeill (1985,1992, 2000) Brandão (2015)	Gesticulação	Gestos rítmados
		Gestos icônicos
		Gestos instauradores da narrativa (BRANDÃO, 2015)
	Gestos pantomímicos	
	Gestos emblemáticos	

Quadro 6 - Categorias dos gestos

Vale ressaltar que alguns elementos não categorizados nos quadros acima poderão ser analisados, lembrando que o nosso foco é como os multissistemas da oralidade interferem no processo da aquisição da narrativa.

A análise dos multissistemas da oralidade no desenvolvimento narrativo da criança tem como princípio que os gestos fazem parte de uma mesma matriz da linguagem, o que nega o estatuto de pré-linguístico, no sentido de que esses antecedem o desenvolvimento linguístico, ou seja, guardam o lugar da fala na aquisição da linguagem (MCNEILL, 1992, CAVALCANTE, 2010). Temos, portanto, que tudo é linguístico.

Quanto aos estudos teóricos que embasam nossa investigação, achamos necessário fazermos uma abordagem acerca das principais correntes que envolvem a aquisição da

⁵⁴ Os gestos pantomímicos, embora sejam descritos pelos autores como um espetáculo mudo, aqui o consideramos, também, acompanhados da fala.

linguagem, considerando como pano de fundo a teoria sociointeracionista. Somada a isso, realizamos um estudo sobre os multissistemas da oralidade: gestos e fala. Como se trata da entrada da criança no discurso narrativo, considerando as fases pelas quais a criança passa, achamos importante construirmos um capítulo teórico sobre o desenvolvimento da competência narrativa em crianças. Esses três focos teóricos nos deram sustentação para a análise dos dados.

CAPÍTULO V

5 O DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA DA CRIANÇA E OS MULTISSISTEMAS DA ORALIDADE

Nenhum ser humano é capaz de esconder um segredo. Se a boca se cala, falam as pontas dos dedos (SIGMUND FREUD).

Neste capítulo, apresentamos e analisamos as falas e os gestos nas produções de narrativas orais de crianças de 2 a 5 anos de idade em situações de reconto de histórias partindo do princípio que o desenvolvimento do discurso narrativo da criança inicia-se desde muito cedo, bem antes da criança possuir proficiência linguística, tendo os elementos multimodais uma grande relevância na constituição da linguagem.

Assim sendo, consideramos o que a criança já domina e não o que lhes falta, o que implica nas várias formas de narrar. Com isso, o discurso narrativo das crianças foi analisado pelo próprio discurso e não com vistas em um discurso do adulto, como se este já nascesse pronto.

Ademais, defendemos que a aquisição da linguagem, aqui incluindo a entrada da criança na narrativa, se dá pelo uso, como defendemos ao longo deste estudo. E, nesse processo, o adulto tem um papel fundamental, pois as primeiras experiências narrativas da criança como narradora são espelhadas na fala do outro. E nessa construção narrativa, gesto e fala se inter-relacionam formando um todo discursivo. O foco nos gestos privilegiou **gesticulação**, considerando os *gestos ritmados*, os *gestos icônicos*; os **gestos pantomímicos**, os **gestos emblemáticos** e os **gestos instauradores do linguístico da fala**.

5.1 Análise e discussão dos dados

O processo de análise e discussão dos dados tem início com Murilo.

CENA 1 (1min e 5s)

MURILO (2;2.18)

Contexto: Pesquisadora sentada com duas crianças no corredor das salas de aula. Nesse corredor está exposto um quadro de uma paisagem contendo uma criança caminhando em um jardim. Uma das crianças (Murilo) segura um bichinho de massa de modelar.

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1. Pesquisadora	Murilo conta a historinha de Chapeuzinho Vermelho pra tia!	
2. Murilo	((Silêncio))	((Murilo fixa o olhar na câmera e depois tenta ver o que tem por trás))
3. Pesquisadora	Conta a historinha de Chapeuzinho Vermelho pra tia! Como é a história do lobo?	
4. Murilo	Ôôôbo	((Olha para a pesquisadora e em seguida para o alto))
5. Murilo	Ó (++) ó chima	((Volta a olhar para a pesquisadora e aponta para um quadro exposto na parede que contém uma paisagem composta de um jardim e uma menina passeando))
6. Pesquisadora	É o que?	
7. Murilo	É	((Pega um cachorrinho feito de massa de modelar))
8. Pesquisadora	E a história do lobo? Conta!	
9. Murilo	Auauau tu tutu	((Olha para a pesquisadora e para o bichinho de massa de modelar o movimentando))
10. Murilo	O ômau o ômau o ômau o ômau o ômau	((Mexendo o cachorrinho de massa de modelar em direção à pesquisadora)).
11. Murilo	Tome!	((Estende a mão entregando o cachorrinho de massa de modelar a pesquisadora))
12. Pesquisadora	O que é isso?	
13. Murilo		((Acena a cabeça dizendo não))
14. Pesquisadora	Quer não?	((A pesquisadora pergunta

		se referindo ao cachorrinho))
15. Murilo	Não!	((Fala entregando o cachorrinho de massa de modelar))
16. Pesquisadora	Que é isso aqui?	
17. Murilo	É O AU AU!	((Fala em voz alta, novamente movimentando o cachorrinho em direção à pesquisadora))
18. Pesquisadora	É o au au?	
19. Cauã	Eu quero! Eu quero!	
20. Pesquisadora	Você quer Cauã?	
21. Pesquisadora	Conta a história do lobo! Tu sabe contar a história do lobo, do Chapeuzinho Vermelho, Cauã? Sabe?	
22. Murilo		((Murilo pega o cachorrinho de massa de modelar e sai correndo))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 29/05/2013

Na produção do discurso narrativo de Murilo (2;2.18), confirmamos suas “tentativas de narrar” a partir das eliciações feitas pela pesquisadora, que busca estabelecer a atenção da criança para a narrativa Chapeuzinho Vermelho, especificamente quando logo no estágio inicial esta lhe pergunta: “Conta a historinha de Chapeuzinho Vermelho pra tia! Como é a história do lobo?”.

Nesse momento, a criança entra na narrativa utilizando-se de fragmentos da pergunta (*procedimento de colagem*): “Ôôôbo” (em 4), o que faz parte do discurso anterior (da pesquisadora). De acordo com Perroni (1992, p. 227), “[...] as colagens, tanto de fragmentos textuais, quanto de excertos de diálogo, são evidências de que nesse momento o discurso do adulto não é tomado como um discurso autônomo, mas entra na narrativa da criança como ‘forma’ de narrar”.

Dando continuidade ao seu enunciado (em 5), Murilo, que mantinha o olhar para a pesquisadora, dirige sua atenção (da pesquisadora) para um objeto externo utilizando-se de gestos dêiticos distais, como o apontar com o dedo (*gesto emblemático*) para um quadro exposto na parede que contém uma paisagem composta de um jardim e uma menina passeando.

Este gesto, que vem acompanhado do olhar e da fala (“Ó (++) ó *chima*”), é estendido novamente para a pesquisadora e para um novo elemento (um bichinho feito de massa de

modelar que estava na sua mão), também acompanhado da verbalização pela criança (“Auauau tu tutu ... O ômau o ômau o ômau o ômau o ômau”). Nesse momento, Murilo movimenta o bichinho em direção à pesquisadora dando sentido e ilustrando sua fala, fato este que comprova os multissistemas da oralidade.

Em resumo, a eliciação da pesquisadora leva Murilo à verbalização “Ôôôbo”, que remete à imagem e, conseqüentemente, a um novo elemento, o bichinho de massa representando o lobo quando o movimenta em direção a pesquisadora. Vale ressaltar que o movimento que Murilo realiza com o bichinho de massa caracteriza-se como um *gesto ritmado* assim como um *gesto icônico*, haja vista que enfatiza a sua fala clarificando o significado do enunciado.

Nesse sentido, tanto a pergunta direcionada à criança como a imagem funcionaram como instauradora do elemento linguístico da fala (“lobo”), bem como da imagem mental ou referência que a criança construiu acerca do cenário em que aconteceu a história de Chapeuzinho Vermelho.

Nessa cena, evidenciamos, com base nos estudos de Tomasello (2003), uma nova configuração de engajamento: *engajamento pentadiádico*, uma vez que a criança e a pesquisadora, em uma situação gerida, a princípio pela pesquisadora e, em seguida, pela criança, se envolvem com três elementos externos: a própria narrativa, o quadro exposto na parede e o bichinho de massa. Chamamos a atenção para o fato de que não houve, por parte da criança, o descarte do objeto 2 (quadro) para focar o objeto 3 (bichinho de massa), mas sim uma extensão do olhar, também entendido como uma forma de apontar. Nesse caso, o objeto subsequente (bichinho de massa) foi usado para compor a mesma cena na atenção conjunta e, então, dá prosseguimento a narrativa (objeto 1), conforme vemos na figura abaixo.



Figura 10- Atenção conjunta com engajamento pentadiádico
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Assim, esse movimento de idas e vindas entre os sujeitos interacionais e os objetos ou eventos externos, resultam num pentágono referencial em que envolve cinco elementos: adulto – criança – narrativa - quadro exposto na parede – bichinho de massa, podendo ser assim representado:

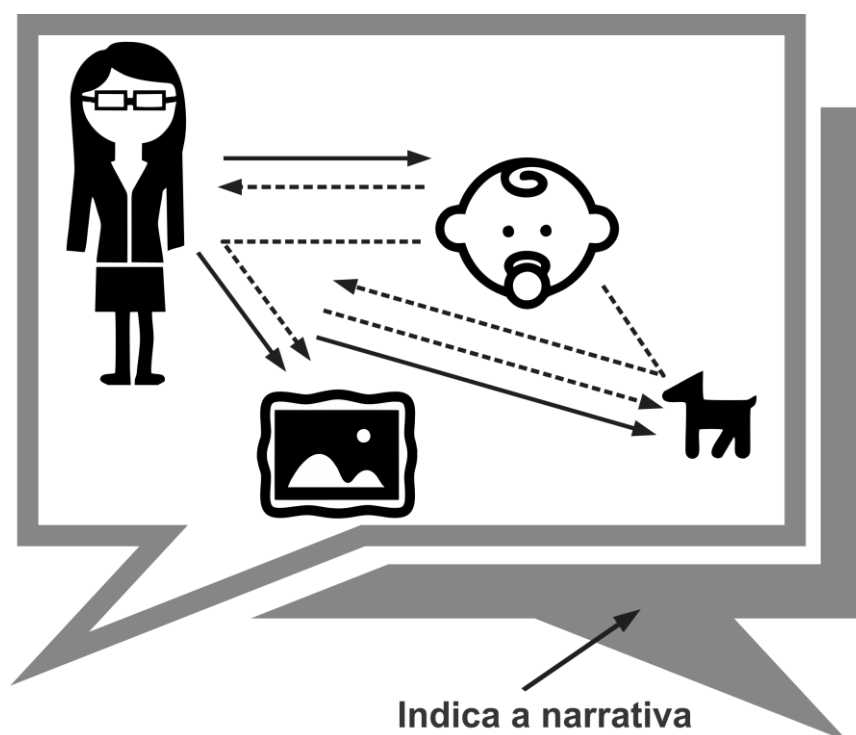


Figura 11 - *Engajamento pentadiádico*: interação criança-adulto em um quadro de atenção conjunta constituída de três elementos externos

Diante dos excertos acima, evidenciamos que tanto a criança quanto o adulto definem intencionalmente os referenciais externos, ou seja, não é só a criança que busca induzir o adulto a compartilhar a atenção a algo, o contrário acontece, pois o adulto também utiliza da estratégia de atenção conjunta para estabelecer trocas comunicativas com as crianças: ora o adulto assume o papel de iniciar a atenção conjunta, ora é a criança. A única diferença, como se observa no episódio descrito, é a capacidade do adulto de utilizar formas linguísticas mais elaboradas para sustentar a cena de atenção conjunta.

Conforme as cenas de atenção conjunta apresentadas, percebemos, ainda, que a pesquisadora e a criança estão mutuamente engajadas, uma vez que ambas não só dedicam a olhar para o mesmo foco de atenção, mas, sobretudo, participam de ações colaborativas,

intercalando papéis, utilizando-se de vários instrumentos para o estabelecimento da atenção conjunta, tais como a fala, movimentos do olhar, gestos manuais, entre eles o apontar, dentre outros. Para Cavalcante (1994, 2010), os gestos de apontar, seja com o dedo ou com a direção do olhar, configuram-se como atos de interação, uma vez que são utilizados para dirigir e orientar a atenção do parceiro para um referente da interação, de forma a constituir um foco de atenção mútua entre os parceiros interativos.

Essas cenas nos colocam ao encontro de Tomasello (2003) que defende que na atenção conjunta, a criança e o adulto devem estar em sintonia. Não basta apenas que os envolvidos na cena (adulto e criança) olhem para o foco de atenção, mas, sobretudo, que estejam mutuamente engajados e reconheçam a atenção que cada um dedica ao objeto ou evento que serve de foco para o olhar dos dois. Para o autor, acerca da atenção e ação conjunta:

[...] a criança simplesmente vê ou imagina a disposição do outro para o objetivo que este pretende alcançar de maneira muito semelhante àquela que imagina para si mesma, e então vê o comportamento da outra pessoa direcionado para o objetivo de maneira muito semelhante a como vê o próprio (TOMASELLO, 2003, p.105).

Nessa perspectiva, a criança e a pesquisadora empregam os mesmos meios intersubjetivos para compartilhar a atenção um ao outro para aquilo que se pretende: a narrativa. Nesse sentido, os gestos, principalmente o apontar (com o dedo e com o olhar) assumiram um espaço significativo na constituição da narrativa de Murilo. Tomando como referência a configuração criada por Tomasello (2003), temos a seguinte sentença: **P** leva **M** a prestar a atenção a **N** e mutuamente compartilham do elemento de atenção (**N**), a partir de outros elementos externos.

É esse envolvimento entre os interactantes que abre espaço para a compreensão da intenção comunicativa e o desenvolvimento da linguagem.

Considerando a teoria dos encadeamentos de François (1996), evidenciamos o *encadeamento complementar* sob a forma de *enunciado-acréscimo*, na medida em que a criança responde a eliciação da pesquisadora utilizando-se de fragmentos da pergunta desta e, acrescentando ao enunciado, a produção verbal: “Ó (++) ó *chima*. Nessa última exposição, observa-se que Murilo encadeia o seu próprio enunciado, recorrendo a recursos multimodais: a fala acompanhada do *gesto emblemático* do apontar com o olhar. A partir do exposto acima, fica claro que a produção narrativa de Murilo, a princípio, ancora-se no *gesto emblemático* de apontar.

Dando prosseguimento à narrativa, a pesquisadora complementa a ação discursiva da criança perguntando: “*É a história do lobo? Conta!*” (em 8). A pesquisadora atribui significados, interpretações e infere intenções, numa forma de atenção mútua, levando em consideração o gesto de apontar para o quadro exposto na parede.

Essas significações, conforme já discutimos ao longo deste estudo, vão se convertendo em esboços de fala pela criança. Nesse sentido, defendemos que a entrada da criança na narrativa se dá pela negociação de sentidos ou *convivência*, como trata Salazar-Orvig (2014b), entre os indivíduos envolvidos em situações específicas do diálogo. Assim, a intenção comunicativa da criança é transformada em processos linguísticos cada vez mais elaborados, através da negociação entre a díade adulto-criança. Nessa mesma direção, Faria (2004, p. 48-49) defende que “[...] a apreensão da significação dos signos pela criança é sempre realizada através de negociações, é sempre resultado de cooperação, de intervenções dos outros”, conforme já anunciamos. Para Bruner (1983, p.18), é nessa fase da interpretação e da negociação que a aquisição da linguagem se expressa.

Aqui constatamos, também, o apoio da criança em elementos multimodais quando ela utiliza “*tu tu tu*” como preenchimento de lugares discursivo enunciativos. Aqui, também entendemos que a criança assume um lugar na narrativa colocando-se no lugar do lobo quando se utiliza do discurso direto imitando o “latido” do lobo (*Auauau*).

De uma forma geral, nesse episódio, constatamos que Murilo ocupa, apoiando-se em elementos gestuais, um lugar na estrutura enunciativa da narrativa, assumindo o papel de interlocutor. Ou seja, as narrativas sintáticas de uma criança pequena, mesmo sendo holófrásticas provocam efeitos de sentido, principalmente por se apoiar em elementos multimodais. Nesse sentido, a significação do dizer de Murilo se dá pela relação entre o dito em palavras e o gesto, sendo este último o ponto essencial do seu discurso.

Isso evidencia, conforme defende Bruner (1997, p. 70), que não é apenas através da fala que a criança pode construir narrativas: “Uma apreensão protolinguística da psicologia popular já está presente como uma característica da práxis, antes mesmo que a criança seja capaz de expressar ou compreender as mesmas questões através da linguagem” (BRUNER, 1997, p.70). O autor acrescenta que a criança adquire a linguagem pelo uso e não como mero espectador, em situações de interações, por ele denominada de atenção conjunta.

Tomando como referência os estudos realizados por Perroni (1992), essa estrutura embrionária do discurso narrativo (protonarrativas) surge em resposta a perguntas feitas pelo interlocutor, o que demonstra a construção conjunta da narrativa. Essa construção conjunta da

criança com o adulto (seu interlocutor) constitui os primeiros passos para a construção de narrativas.

Enfim, observamos que o discurso narrativo de Murilo, embora tenha se constituído de poucas palavras, com o uso dos gestos, nos forneceu toda uma situação de sentido, o que confirma que as palavras não possuem um lugar exclusivo na construção de sentidos. Inclusive, François (2009, p. 220) defende que o discurso da criança pode ser constituído de apenas uma palavra, mas que fornece toda uma situação compreensiva. Com isso, acrescentamos que o enunciado da criança pode, também, ser constituído de apenas um gesto, como confirmamos nos dados acima, quando Murilo utiliza-se de *gestos emblemáticos* para compor sua narrativa.

Nesse sentido, retomamos Cavalcante e Brandão (2012, p.64) quando afirmam que a produção verbal não é a única instância de realização do processo aquisicional, uma vez que devemos considerar a língua como multimodal, em que diversos elementos co-atuam para que as interações linguísticas aconteçam. Ademais, muitas vezes, o uso do gesto sem o acompanhamento da fala é suficiente na produção de sentido, fato esse observado na narrativa de Murilo.

Em resumo, observamos nesse episódio, que a emergência da narrativa é evidenciada pelos gestos, uma vez que a criança se ancorando nesses e em elementos do mundo físico, vai compondo sua narrativa, em um movimento interativo. Nesse sentido, os gestos e os objetos externos sustentam os sentidos possíveis da narrativa de Murilo, que se apoia e se organiza a partir das eliciações.

Em outra exposição de Murilo, conforme veremos a seguir, evidenciamos que a criança, diferentemente da narrativa anterior, não se manteve na narrativa por muito tempo, causando várias rupturas.

CENA 2 (1min 58s)

MURILO (2;6.14)

Contexto: Pesquisadora sentada com a criança dentro de uma casinha de brinquedo (de alvenaria) no pátio da creche. Em seguida, a professora chega e senta ao lado da criança.

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1.Pesquisadora	Como é Murilo, a história do lobo, da Chapeuzinho Vermelho?	
2.Murilo	itola. ((Fala baixinho))	((Olha para a

		pesquisadora))
3.Pesquisadora	Hã? Fala!	
4.Murilo	É minha foto?	((Olha, aponta para a câmera e se arrasta em direção a pesquisadora para ver o que tem por trás da câmera))
5.Pesquisadora	Como é a história do lobo, de Chapeuzinho Vermelho? Como é?	
6.Murilo	Da vovó!	((Olha para a pesquisadora e segura os pés com as duas mãos e balança. Em seguida coça o pescoço))
7.Pesquisadora	Como é a história da vovó?	
8.Murilo	Itola!	((Baixa a cabeça e segura os pés novamente movimentando-os))
9.Pesquisadora	Conta!	
10.Murilo	((Silêncio))	((Bate os pés balançando os braços para cima e para baixo))
11.Pesquisadora	Que mais? Conta!	
12.Murilo	(Inaudível)	((Solta os pés e fica mexendo nos dedos da mão)). Olha para o chão e em seguida para pesquisadora))
13.Pesquisadora	Como é a história de Chapeuzinho Vermelho?	
14.Murilo	Memeuzim vemelhu.	((Fala olhando para a pesquisadora, segurando e batendo os pés))
15.Professora	Diz a ela o que o lobo fez! ((Interrompe a professora que vai chegando nessa hora))	
16. Murilo	((Silêncio))	((Acena que não com a cabeça))
17.Murilo	Bincá!	((Aponta para porta. Olha para uma janelinha que tem na casinha))
18.Murilo		((Sobe na janelinha e fica com a cabeça pendurada para fora))
19.Pesquisadora	Vem Murilo!	
20.Professora	Vem Murilo! Senta aí!	
21.Murilo	((Silêncio))	((Continua pendurado na janelinha))
22.Professora	Conta a ela o que foi que o lobo	

	fez! Ela quer saber!	
23.Pesquisadora	Quer contar não?	((Continua pendurado na janelinha))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 25/07/2013

Nesse episódio, observa-se que mesmo com os insistentes convites da pesquisadora, Murilo não se mantém por muito tempo na narrativa, embora tenha inserido mais elementos verbais na sua produção, tais como: a vovó, a Chapeuzinho Vermelho, além de outras falas incompreensíveis. Entendemos que a utilização de poucas palavras, tanto neste episódio como no anterior, justifica-se pelo vocabulário ainda em aquisição.

Aqui, percebemos que, logo no início, a criança produz uma ruptura (*deslocamento temático*) para sair da narrativa: “*É minha foto?*” (em 4). Essa fala vem acompanhada do *gesto emblemático* do apontar, chamando a atenção da pesquisadora para outro elemento ou evento: a câmera usada pela pesquisadora.

Após esse deslocamento, a pesquisadora consegue trazer a criança de volta para a narrativa a partir da pergunta: “*Como é a história do lobo, de Chapeuzinho Vermelho? Como é?*”. Nesse momento, Murilo encadeia o enunciado da pesquisadora propiciando a continuidade temática a partir da inserção de um elemento novo: “*Da vovó!*” (em 6). Ainda para assegurar a continuidade do texto, a pesquisadora, apoiando-se no enunciado da criança em um *processo de colagem* (PERRONI, 1992), faz novo questionamento (“*Como é a história da vovó?*”), tendo como resposta outro procedimento de *colagem*, ou no dizer de François (1996), um *encadeamento paralelo* sob a forma de repetição: *A itora!* (em 7 e 8). Outro momento em que acontece o *encadeamento paralelo* é em 13 e 14, quando a pesquisadora tenta fazer com que Murilo dê continuidade à narrativa (“*Como é a história de Chapeuzinho Vermelho?*”) e ele responde utilizando-se de fragmentos da pergunta (*Memeuzim vemelhu*).

Voltando à questão das rupturas, vimos que a interferência da professora (*Diz a ela o que o lobo fez!*) leva a um segundo deslocamento temático (em 16) por parte da criança que não mais encadeia seu discurso, apesar das eliciações tanto da pesquisadora como da professora. Assim, Murilo dá por encerrada a sua narrativa utilizando-se do *gesto emblemático* de movimentação da cabeça indicando uma negação. Em seguida, fala que quer “*bincá*”. Sua fala também vem acompanhada do *gesto emblemático* de apontar para o pátio (em 17). Aqui, já tendo dado por encerrada sua narrativa, Murilo olha para uma janelinha que

tem na casinha, sobe e fica com a cabeça pendurada para fora até a pesquisadora se ausentar (em 17, 18, 21 e 23).



Figura 12 - Gesto emblemático de apontar e gestos ritmados

Fonte: Dados da pesquisadora

Quanto aos gestos presentes nesse episódio, destacamos os *gestos ritmados*, pois durante a maior parte da narrativa estes aparecem com mais frequência, especificamente quando Murilo balança os pés segurando com as duas mãos, bate os pés balançando os braços para cima e para baixo e mexe nos dedos das mãos (em 6, 8, 10 12). Esses gestos, embora correspondam ao ritmo da fala, independe desta por não possuir conteúdo proposicional.



Figura 13 - Gestos ritmados

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Um fato interessante nesse episódio é que Murilo traz para sua narrativa a figura da vovó, diferentemente do primeiro episódio em que ele centra-se na figura do lobo. Esse fato talvez se explique pela ausência da imagem que, na primeira narrativa, funcionou como um instrumento de rememoração.

De uma forma geral, mas mais marcante no primeiro episódio, as produções narrativas da criança estão ancoradas nas eliciações da pesquisadora, as quais favoreceram a organização e a continuidade do discurso, bem como nos gestos, especialmente nos *gestos emblemáticos* de apontar, que se caracterizam como um recurso crucial para a regulação e o controle do fluxo conversacional nas interações entre o adulto e a criança.

Em relação às eliciações do adulto, Perroni (1992) ressalta que essas colocam a criança numa situação de complementaridade e é respondendo às perguntas do adulto que ela dá os primeiros passos para a construção de narrativas.

Mais uma vez, alertamos para o fato de que os encadeamentos discursivos vão além da fala, pois envolvem, também, os elementos gestuais da linguagem. Notadamente, as produções narrativas de Murilo indicam que desde muito cedo a criança já possui competência no que diz respeito aos movimentos discursivos, utilizando-se das várias formas de encadeamentos, mesmo não sendo capaz de produzir enunciados com proficiência, como já falamos.

Considerando os eventos acima, entendemos que os adultos atuam na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991) como fornecedores de pistas ou suportes para que a criança continue na narrativa. Essa mediação é, também, observada a seguir, na produção narrativa de Hugo.

CENA 3 (2 min 15 s)

HUGO (3;2.4)

Contexto: A pesquisadora sentada com uma criança em uma calçada no pátio da creche, localizada em frente ao berçário. Próxima encontrava-se uma berçarista segurando uma mamadeira. Em certo momento, chega outra criança e senta ao lado de Hugo⁵⁵.

PARTICIPANTES	FALA	GESTOS
1. Pesquisadora	Conta Hugo, a história de Chapeuzinho vermelho.	
2. Hugo	Num sei!	((Levanta as mãos com as palmas para cima))
3. Pesquisadora	Sabe não, contar a historinha de Chapeuzinho Vermelho?	
4. Hugo	Sei não!	((Acena que não com a cabeça olhando para a pesquisadora))

⁵⁵ Embora se encontrem duas crianças na cena apresentada, uma delas não faz parte do foco de atenção.

5. Pesquisadora	Chapeuzinho Vermelho (+)/ tia lhe ajuda. Chapeuzinho vermelho foi pra onde?	
6. Hugo	Num sei!	((Levanta os braços e mostra as palmas das mãos))
7. Pesquisadora	Não sabe?	
8. Hugo	(+++) Foi na cajá da vovó.	((Pega nos pés e fica balançando))
9. Pesquisadora	Ah! Foi na casa da vovó? Foi fazer o que na casa da vovó?	
10. Hugo	Dá um chocolate.	((Levanta o dedo indicando o número um e coça a perna))
11. Pesquisadora	Dar um chocolate?	
12. Hugo	Sim.	((Acena que sim com a cabeça))
13. Pesquisadora	O que foi que aconteceu?	
14. Hugo	O lobo (+++).	((Pega na orelha))
15. Hugo	((Silêncio))	((Silencia-se olhando para a pesquisadora esperando sua aprovação))
16. Hugo	E aí foi tumá gagauzinho na cama da vovó.	((Nesse momento, a criança olha para a pesquisadora e dirige, juntamente com a ela, seu olhar para uma professora que se encontra com uma mamadeira em frente ao berçário. Em seguida, deita e coloca a mão na boca como se tivesse tomando a mamadeira. Volta a sentar))
17. Pesquisadora	O lobo mau foi tomar gagauzinho na casa da vovó? E o que foi que ele fez com a vovó?	
18. Hugo		((Levanta e sai correndo))
19. Pesquisadora	Vem cá Hugo! Chega contar!	
20. Hugo		((Volta e senta))
21. Pesquisadora	O que foi que ele fez com a vovó, o lobo mau?	
22. Colega	(Chega um coleguinha de Hugo e senta ao seu lado).	
23. Hugo	Inguliu!	((Inclina o corpo para frente como se fosse engolir algo e fica com a boca cheia))
24. Pesquisadora	Enguliu?	
25. Hugo	Foi sim.	((Acena que sim com a cabeça))

26. Pesquisadora	E aí? O que aconteceu? (++) O lobo mau/a vovó ficou dentro da barriga do lobo mau?	
27. Hugo		((Mexe nas mãos e coça a perna, acenando que sim))
28. Pesquisadora	E aí? A vovó morreu?	
29. Hugo	(+++)	((Pega no nariz, depois coloca a mão na boca acenando que sim com a cabeça))
30. Pesquisadora	Apareceu quem?	
31. Hugo	CAÇADOR!	((Olha para o pesquisador esperando sua aprovação)).
32. Pesquisadora	O caçador?	
33. Hugo		((Acena que sim com a cabeça))
34. Pesquisadora	O que foi que o caçador fez?	
35. Hugo	Fuuuuuuu	((Fez um gesto como se tivesse furando a barriga do lobo, acompanhado de um som como o de uma bola saindo o ar))
36. Pesquisadora	O que é isso?	
37. Hugo	Furou!	((Encosta o dedo no chão como se tivesse furando algo))
38. Pesquisadora	Furou o quê?	
39. Hugo	Furou o lobo assim!	((Mostra com o dedo apertando o pé))
40. Pesquisadora	Furou o lobo assim? Foi?	
41. Hugo	Foi!	((Coloca o dedo no nariz e olha para frente. Depois pega nos pés e fica balançando))
42. Pesquisadora	Eita, e aí? Que mais Hugo? Que mais?	
43. Hugo		((Olha para o colega que está sentado ao seu lado. Em seguida se levanta e dá as costas para a pesquisadora))
44. Pesquisadora	Hugo, ô Hugo, vem cá!	
45. Hugo		((Volta e fica em pé em frente à pesquisadora))
46. Pesquisadora	E o que foi mais? Acabou a história? Senta pra contar mais. Acabou a história Hugo, acabou?	
47. Hugo		((Sai correndo))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 29/03/2013

Na descrição acima, observa-se que, como nas interações anteriores, a pesquisadora atua fornecendo pistas para que a criança (Hugo, 3;2.4) possa desenvolver sua narrativa. Nesse fornecimento de pistas (perguntas e respostas), a pesquisadora fala no lugar da criança ou começa a resposta que a criança “deveria” dar, em um processo de *encadeamento complementar* caracterizado como *questão-resposta*.

Logo no início (em 2 e 4), quando solicitada a contar a estória, a criança verbaliza que não sabe. Sua fala é acompanhada de uma sequência de *gestos emblemáticos*, ou seja, levanta as mãos com as palmas para cima, acena que não com a cabeça. Mesmo com a insistência da pesquisadora (“*Chapeuzinho Vermelho* (++)*. Tia lhe ajuda. Chapeuzinho vermelho foi pra onde?*”), a criança continua a verbalizar que não sabe, agora levantando os braços e mostrando as palmas das mãos com mais expressividade (em 6). Em seguida, ao ser questionado mais uma vez (“*Não sabe?*”), Hugo pega nos pés e responde após um breve silêncio: “*Foi na cajá da vovó*” (em 7 e 8). Esse último gesto tem, para nós, a *função instauradora da narrativa*.



Figura 14 - Gestos emblemáticos e gesto instaurador da narrativa
Fonte: Arquivo da pesquisadora

No turno 9 e 10, quando questionada sobre o que a Chapeuzinho Vermelho foi fazer na casa da vovó (“*Ah! Foi na casa da vovó? Foi fazer o que na casa da vovó?*”), Hugo responde verbalmente (“*Dá um chocolate*”) e levanta o dedo indicando o número um, o que representa um *gesto icônico*, movimento que acompanha a fala ilustrando o que está sendo falado. Aqui, a forma do gesto é determinada pela forma do conteúdo apresentado (MCNEILL, 1985).

Dando continuidade à narrativa, quando questionada sobre o que aconteceu, a criança pega na orelha e diz algo incompreensivo (em 13, 14 e 15). Mesmo a fala da criança não tendo sido clara, entendemos que ela utilizou-se do gesto de pegar na orelha como *instaurador* das ideias que lhes foram esquecidas.

Logo após sua verbalização, a criança silencia-se e olha para a pesquisadora (em 15) buscando sua aprovação e, ao mesmo tempo, indicando-lhe sua vez de falar. Esse gesto do olhar, aqui entendido como um *gesto icônico*, regula o fluxo do discurso, ou seja, a vez de quem fala e de quem ouve.



Figura 15 - Gesto icônico e gestos instauradores da narrativa
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em relação ao silêncio, suscita-se aqui que este teve, também, como função, o planejamento da continuidade da fala de Hugo (em 15 e 16). De acordo com Steinberg (1988, p. 22), “[...] o silêncio se apresenta sempre da mesma forma, isto é, ausência de som, mas sua ocorrência pode ter interpretações diferentes, dependendo do contexto social ou cultural”.

Vale ressaltar que durante todo o percurso narrativo, Hugo apresentou gesticulações de manifestações afetivas indicando situações de timidez e nervosismo. Esses gestos, no nosso entendimento, estão inseridos na categoria dos *gestos ritmados*.

Ainda nessa interação (em 16), a criança, apoiando-se em sua experiência imediata ou campo perceptual imediato (a criança observa a professora segurando uma mamadeira em frente ao berçário), adultera o enredo (“*E aí foi tumá gagauzinho na cama da vovó*”). Esse fato é denominado por Perroni (1992) de *apoio no presente*, ou seja, a criança insere na narrativa as experiências ou situações vividas no presente da enunciação.

Tomando como referência os estudos de Tomasello (2003), temos aqui uma cena de atenção conjunta com *engajamento quadriádico*, uma vez que a pesquisadora e a criança se envolvem com dois elementos externos como foco de atenção: a narrativa e a mamadeira. O início da cena de atenção conjunta se dá com a eliciação da pesquisadora chamando a atenção de Hugo para a narrativa de Chapeuzinho Vermelho (elemento 1). Nesse momento, entendendo a intenção do adulto, a criança compartilha com este o objeto de atenção (narrativa) utilizando-se da verbalização “*num sei*”, passando, em seguida, a agir conjuntamente na construção da narrativa.

Nessa cena, para sustentar a narrativa, Hugo (em 16) olha para a pesquisadora e dirige, juntamente com ela, seu foco de atenção para uma mamadeira que uma professora carrega em direção ao berçário. Essa cena é constituída do gesto de apontar tanto com o dedo como com a direção do olhar. Logo após, a criança olha novamente para a pesquisadora, introduzindo em sua narrativa o elemento novo: a mamadeira (elemento 2), verbalizando: “*E aí foi tumá gagauzinho na cama da vovó*”.



Figura 16 - Atenção conjunta com engajamento quadriádico

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Assim, temos uma cena de atenção e ação conjunta, em que estão envolvidos quatro elementos: adulto – criança – narrativa – mamadeira, conforme figura abaixo.

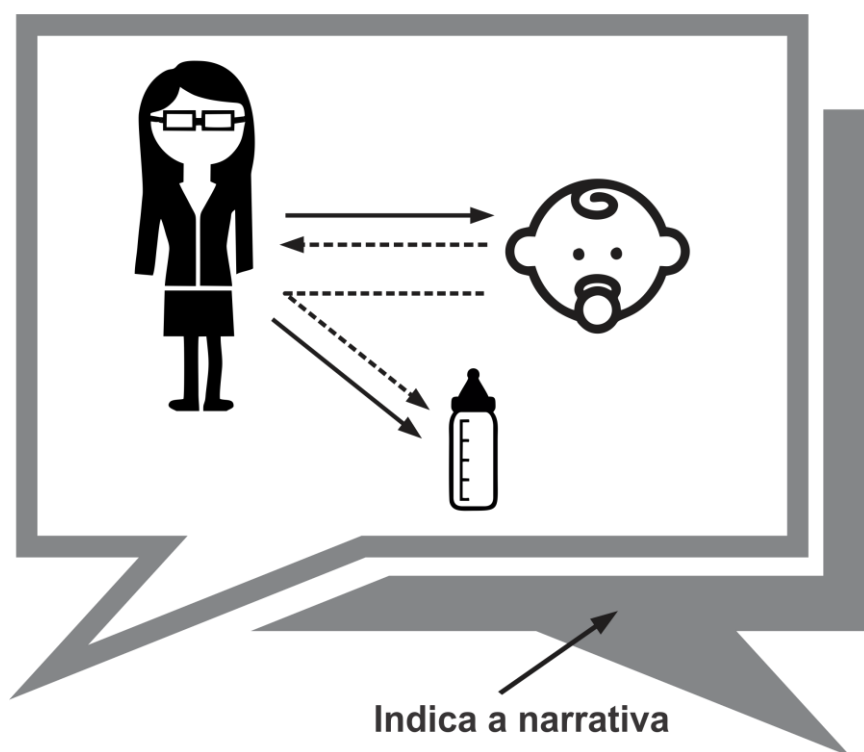


Figura 17 - *Engajamento quadriádico*: interação criança-adulto em um quadro de atenção conjunta constituída de dois elementos externos.

Nesse nível de engajamento, assim como no engajamento triádico e no engajamento colaborativo, o adulto e a criança compartilham atenção e possuem objetivos comuns em torno dos mesmos objetos.

Observa-se, ainda, em 17, que a pesquisadora encadeia o enunciado da criança trazendo um novo questionamento para a negociação, que é ignorado por ela quando se levanta e sai correndo. Em seguida, a criança volta a sentar e, juntos, dão continuidade a narrativa em um processo de *encadeamentos complementares* sob a forma de enunciados *questão-resposta* (FRANÇOIS, 1996).

Ainda como base nos estudos de François (2009), identificamos no discurso narrativo de Hugo, a *imprevisibilidade*, uma vez que a criança não teve a preocupação de reproduzir o discurso do outro, neste caso, a estória que lhe foi contada, agindo espontaneamente. Atrelado a isso, evidenciamos a *criatividade*, quando a criança diz o que lhe vem na cabeça, além de mudar de opinião no curso da estória. Há, então, uma interface entre elementos da realidade, da experiência, da memória e do mundo ficcional.

É importante ressaltar que a criança, como vemos, é capaz de mobilizar elementos ficcionais muito mais do que o adulto. A *imprevisibilidade* e a *criatividade* muitas vezes falta

ao adulto, uma vez que este não diz mais o que lhe passa na cabeça (FRANÇOIS, 2009). Outro ponto importante defendido por François (2009) em relação ao discurso narrativo da criança é que a pressão para falar de forma normatizada, vivenciada em situações escolares, mascara a real capacidade de falar das crianças.

Nesse episódio, como no anterior, observa-se que o jogo de papéis passa a compor a narrativa no momento em que a criança assume o papel dos personagens utilizando-se de *gestos pantomímicos*. Isso é constatado em 16, quando a criança deita e coloca a mão na boca como se tivesse tomando a mamadeira; em 23, ao inclinar o corpo para frente como se fosse engolir algo e ficar com a boca cheia e, em 35, quando a criança, além de utilizar-se de vocalização imitando o barulho do lobo furando a barriga da vovó (“Fuuuuu”), ainda acompanha essa sonorização com gestos. Estes gestos, embora seja apontado por McNeill (2000) como sendo “um espetáculo mudo” simulando ações humanas ou não humanas, também, no nosso entendimento, podem vir acompanhados do fluxo de fala, como mostra Ávila Nóbrega (2010).



Figura 18 - Gestos pantomímicos

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Assim, a criança recorre aos gestos para uma melhor compreensão da sua enunciação, confirmando o que defende Faria e Andrade (2012, p.7): “A língua materna, em suas diferentes modalidades, é multissistêmica, isto é, envolve mais recursos além do linguístico da fala. Por exemplo, ao oral une-se a gestualidade para fins expressivos”.

Ainda do ponto de vista da narrativa, chamamos a atenção para o fato de que o discurso narrativo, necessariamente, não tem que apresentar um final, conforme defende François (2009). Aqui, Hugo encerra sua narrativa a partir de um movimento brusco (levanta e sai correndo) provocando uma ruptura, ou seja, uma não aceitação do objeto proposto na

negociação, o que provocou a finalização da narrativa. Mesmo não iniciando e finalizando a história com os elementos clássicos (“Era uma vez... E foram felizes para sempre”), observa-se que a criança dispõe em sua narrativa de um começo, um meio e um fim, inclusive inserindo nesta todos os personagens e eventos que a compõem.



Figura 19 - Gestos que indicaram a saída da criança da narrativa
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Queremos deixar claro que não nos interessa aqui o que se supõe que “falta” no discurso narrativo da criança, mas, sobretudo, o que ela já domina, bem como os múltiplos elementos que constitui a narrativa infantil, tais como a fala, o gesto, o silêncio, o riso, a direção do olhar, dentre outros elementos que fazem parte dos multissistemas da oralidade.

Se formos pensar ou analisar as produções infantis como lacunas, estamos negando a especificidade da linguagem infantil, com vistas em um discurso adultocêntrico.

Para François (2009, p. 38):

As produções infantis devem ser levadas a sério tanto quanto as produções adultas, pois analisar os discursos da criança, no conjunto, é colocar as mesmas questões que dizem respeito aos discursos adultos, limitando-se ao tipo de alteridade que não é o mesmo, e é preciso valorizar.

Nesse sentido, o discurso narrativo da criança deve ser analisado pelo próprio discurso. Nessa perspectiva, retomamos Perroni (1992, p. 11,12), quando diz que:

[...] os ‘desvios’ e as ‘incompletudes’ são a melhor fonte de informação sobre processos de construção. Jogar fora os segmentos ou fragmentos que não podem ser explicados em termos de categorias empregadas para a descrição da língua do adulto evidentemente seria um procedimento incoerente [...].

Assim, defendemos que as crianças possuem uma forma de dizer que se diferencia do dizer adulto. Ademais, a entrada da criança na linguagem, de forma especial, na narrativa, se dá pelo viés da fala do outro. É esse processo de interação que instrumentaliza a criança para entrar na narrativa, ou seja, amparando-se no adulto a criança tem acesso “as regras” que a compõe.

CENA 4 (1min 40s)

HUGO (3;6.18)

Contexto: Sentado no sofá em frente à pesquisadora na sala de leitura.

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1.Pesquisadora	Conta Hugo a história. Vai contar que história?	
2.Hugo	Chapeuzim vermelho	((Segura no joelho))
3.Pesquisadora	Certo. Pode contar.	
4.Hugo	Chapeuzim vermelho foi pa pa (+++) incontou o lobo.	((Continua pegando nos joelhos com as duas mãos))
5.Hugo	- Chapeuzim vermelho vai pa onde? ((Imita a voz do lobo)) - Pa caja da vovó levá um bolim pa ela ((Imita a voz de Chapeuzinho Vermelho)).	((Olha para a pesquisadora e aponta com o olhar em direção a porta))
6.Hugo	- Vai pulerese caminhu aqui é meó. Aí foi condu incontô o caminho errado e tentô incontá pa acha o caminho cetó pa i pa casa da vovó.	((Aponta com o olhar e com o braço estendido para o lado da porta. Mexe os dedos em cima do joelho imitando uma caminhada. Imita a fala do lobo. Bate repetidas vezes com as duas mãos no sofá))
7.Hugo	Ponto! Só contei isso!	((Coloca as duas palmas da mão para cima encerrando seu enunciado))
8.Pesquisadora	E quando chegou na casa da vovó?	

9.Hugo	Condu cegô na cajá da vovó? Aí o lobo comeu ai ai tocô de rôpa aí ficô na cama (++) Aí chapeuzinho Vermelho o lobo comeu Chapezim Vermelho também.	((Balança os joelhos segurando com as mãos. Inclina a cabeça para frente e faz um movimento como se estivesse dando um bote e comendo a Chapeuzinho Vermelho))
10.Pesquisadora	E aí? Que aconteceu mais?	
11.Hugo	Aí o lobo ficô cum a baiga chêa. Dueu a baiga dele ai iscupiu assim, ó! Apaiceu o lobo no banheiro.	((Inclina a cabeça para baixo e faz o movimento com a boca como se tivesse cuspidando))
12.Pesquisadora	Apareceu um lobo no banheiro!?	
13.Hugo	SIM! PALICEU SIM!	((Acena a cabeça que sim e ri))
14.Pesquisadora	E o que mais?	
15.Hugo	Bateu cum a panela. Aí foi imboia e correu.	((Ilustra com as mãos a forma da panela e, em seguida, imita a batida com a panela no lobo. Movimenta as pernas com as duas mãos nos joelhos imitando o lobo correndo))
16.Pesquisadora	Quem foi embora e correu?	
17.Hugo	Correu foi o lobo.	((Olha para cima))
18.Pesquisadora	O lobo?	
19.Hugo	Ai teve medo.	((Arregala os olhos))
20.Pesquisadora	Quem teve medo?	
21.Hugo	O LOBO.	((Levanta uma das mãos enfatizando sua verbalização))
22.Pesquisadora	O lobo?	
23.Hugo	Sim. Contei só isso.	((Acena que sim com a cabeça))
24.Pesquisadora	Só isso? Acabou a história?	

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 12/08/2013

Como na narrativa anterior, a criança se apoia nas eliciações da pesquisadora para continuar narrando, porém, nessa segunda cena, observa-se uma desenvoltura maior em se tratando dos encadeamentos, pois Hugo insere mais elementos na sua história, inclusive utiliza-se do discurso direto representando a fala dos personagens, conforme podemos ver em 5 e 6 (- *Chapeuzim vermelho vai pa onde? - Pa caja da vovó levá um bolim pa ela. - Vai puleresse caminhu aqui é meó.*). Além disso, aqui, a criança muda a entonação da voz imitando os personagens.

Em 6, percebe-se, ainda, que Hugo utiliza-se do *gesto emblemático* de apontar com o olhar e com o braço estendido para o lado da porta indicando o caminho da casa da vovó. Logo em seguida (em 6), a criança ilustra a caminhada de Chapeuzinho Vermelho movimentando os dedos em cima do joelho (*gesto pantomímico*). Aqui, também, evidenciam-se *gestos ritmados*, uma vez que a criança bate repetidas vezes no sofá, sem que haja conteúdo proposicional.



Figura 20 - Gesto emblemático, pantomímico e ritmado
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em 7, Hugo provoca uma ruptura, tentando encerrar a história no momento que anuncia: “Ponto! Só sei isso. Essa verbalização vem acompanhada do *gesto emblemático* de virar as palmas das mãos para cima. Nesse momento, a pesquisadora tenta trazer Hugo de volta para a narrativa fazendo uma outra pergunta: “*E quando chegou na casa da vovó?*”. A partir desta questão, a criança encadeia novamente o discurso respondendo de forma enfática com a mesma pergunta (“*Condu cegô na caja da vovó?*”).

Dando prosseguimento, Hugo encadeia o seu próprio enunciado, ou seja, repete a pergunta da pesquisadora e em seguida responde: “*Aí o lobo cumeu ai ai tocô de rôpa aí ficô na cama (+ +). Aí chapeuzinho Vermelho o lobo comeu Chapezim Vermelho também*”. Nesses

encadeamentos realizados por Hugo, observa-se a utilização, várias vezes, de conectores (aí) tecendo o fio da narrativa, diferentemente da narrativa anterior que, na maioria das vezes, sintetizava suas respostas.

Outra coisa que se evidencia nessa versão é que mesmo não inserindo na sua narrativa o evento do caçador, como fez na contação anterior, Hugo apresenta sua história de forma bastante detalhada, inclusive teatralizando (*gestos pantomímicos*) a maioria dos eventos, como por exemplo: “*Aí o lobo cumeu ai ai*” (imitar o lobo engolindo a vovó) , “*Aí o lobo ficô cum a baiga chêa. Dueu a baiga dele*” (Pega na barriga e faz uma expressão de dor) e “*ai iscupiu assim, ó!*” (Inclina a cabeça para baixo e faz o movimento com a boca como se tivesse cuspidando).



Figura 21 - Gestos pantomímicos
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Essa teatralização, através de *gestos* acompanhando a verbalização, está presente, também, em 15, quando Hugo ilustra com as mãos a forma da panela (*gesto icônico*), a batida da panela no lobo (*pantomima*) e, em seguida, movimenta as pernas com as duas mãos nos joelhos imitando o lobo correndo (*pantomima*).



Figura 22 - Gestos pantomímicos

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nesse sentido, o *gesto icônico* e a *pantomima* se aliam na composição da narrativa. Observa-se, então, uma recorrência destes gestos na narrativa de Hugo, além dos *gestos emblemáticos* e dos *gestos ritmados* que acompanham todo o seu discurso. Isso confirma, segundo Kendon (1982), que os gestos é parte integral do processo da linguagem, ou seja, a linguagem verbal insere-se nos gestuais. Assim, gestos e fala não devem ser analisados separadamente, como discutimos ao longo deste estudo.

É interessante, ainda, a introdução de vários elementos novos na narrativa, tais como: o bolo, o cuspe, o banheiro e a panela. Nesse sentido, conforme aponta François (2009) evidenciamos mais uma vez a *imprevisibilidade* no discurso narrativo de Hugo, uma vez que a criança distancia-se de forma convencional do conto de Chapeuzinho Vermelho. Essa imprevisibilidade está evidente, também, na forma em que Hugo finaliza sua narrativa: “Contei só isso”, o que para ele é o suficiente para concluir.

Enfim, percebe-se que, nessa segunda narrativa, embora também tenha sido desencadeada pelas eliciações da pesquisadora que participa ativamente como interlocutora, principalmente ajudando na orientação temporal (E aí? O que aconteceu mais?), houve uma significativa mudança em relação à proficiência linguística de Hugo, bem como na evolução dos gestos.

CENA 5 (1min 30s)

JADE (3; 2.17)

Contexto: A pesquisadora sentada no chão com a criança em um corredor em frente a sala de aula.

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1. Pesquisadora	Conta a história de chapeuzinho vermelho!	
2. Jade	(++) Maji eu num conchigo!	((Desvia o olhar para cima e para o lado))
3. Pesquisadora	Hã?	
4. Jade	(++) MAJI EU NUM CONCHIGO!	((Continua olhando para o lado apertando as pernas com as mãos))
5. Pesquisadora	Você não consegue contar não? Por quê?	
6. Jade	Puque num conchigo!	((Olha para a pesquisadora))
7. Pesquisadora	Como era o nome da menina da história?	
8. Jade	(++) Chapeuzinho Vermelho!	((Olha para o alto e segura as mãos))
9. Pesquisadora	Chapeuzinho Vermelho!? Chapeuzinho Vermelho foi pra onde?	
10. Jade	Foi a cajú de vovo-jinha.	((Fica segurando um dos dedos da mão))
11. Pesquisadora	Pra casa de vovozinha!?	
12. Jade	É!	((Continua segurando o dedo))
13. Pesquisadora	Fazer o que na casa de vovozinha?	
14. Jade	(+++)(Silêncio)	((Nesse momento Jade silencia-se, fecha os olhos, coloca o dedo indicador na altura das bochechas e olha para cima tentando se lembrar))
15. Jade	O lobo mau comeu a vovojinha!	((Olha para cima e em seguida volta o olhar para a pesquisadora esperando aprovação))
16. Pesquisadora	O lobo mau comeu a vovozinha?	
17. Jade	É!	((Acena que sim com a cabeça))
18. Pesquisadora	Foi?	
19. Jade	Foi.	((Acena que sim com a

		cabeça))
20. Pesquisadora	Que mais?	
21. Jade	(+++)((Silêncio))	((Movimenta as palmas da mão para cima sinalizando que não sabe. Em seguida fica mexendo no pé))
22. Jade	O cachadô!	((Olha para cima e volta o olhar para pesquisadora))
23. Pesquisadora	O caçador?	
24. Jade	É!	((Acena que sim com a cabeça))
25. Pesquisadora	Fez o quê?	
26. Jade	Foi abí a pota de vovó!	((Olha para cima, volta o olhar para a pesquisadora e fala gesticulando como se tivesse batendo na porta))
27. Pesquisadora	Foi abrir a porta de vovó? Que mais?	
28. Jade	Foi tiláimim (++)/ o cachadô e tilou a vovó!	((Olha para cima, gesticulando com as mãos))
29. Pesquisadora	Tirou a vovó?	
30. Jade	É!	((Acena que sim com a cabeça))
31. Pesquisadora	Que mais?	
32. Jade	Nada!	((Olha para cima e levanta as mãos com as palmas para cima finalizando a história)).
33. Pesquisadora	Acabou (+) a história?	
43. Jade	É! Acabou a itola.	((Olha para a pesquisadora com expressividade no olhar))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 29/03/2013

Como observamos, na construção do discurso narrativo de Jade (3;2.17) houve a participação ativa da pesquisadora através de perguntas que a levou a dar continuidade aos seus enunciados, em um processo de *encadeamento complementar* do tipo questão-resposta (FRANÇOIS, 1996). Conforme a pesquisadora realizava as perguntas, a criança avançava na narrativa preenchendo, satisfatoriamente, um maior número de turnos criados na interação.

Como vimos em Perroni (1992, p. 56), as eliciações do adulto favorecem a organização do discurso narrativo. Sem elas, certamente, o discurso narrativo não aconteceria. Nesse sentido, a autora defende que as perguntas “[...]‘quem?’, ‘quando?’, ‘o quê?’ e ‘Como?’” levam a criança a desenvolver a seção de orientação, e as respostas das crianças às

questões dirigidas pelos adultos introduzem a seção de complicação, função eminentemente narrativa.

Nesse processo de eliciações, observa-se que em quase todos os turnos a pesquisadora retoma parte do discurso da criança (processo de *colagem*) levando-a a manter-se na narrativa. Isso implica dizer que o interlocutor funciona como fio condutor do discurso narrativo, ou seja, o ato de narrar exige o envolvimento do interlocutor. Nesse sentido, defendemos o caráter dialógico da narrativa, em que o adulto e a criança estão imersos no uso da língua, um dependendo do outro. Para Vygotsky (2005), a experiência linguística é resultado de um trabalho de uma construção conjunta do qual participam ativamente os parceiros interacionais.

Do ponto de vista das manifestações gestuais, observamos, logo no início (principalmente em 2, 4, 8 e 10), *gestos ritmados*, pois Jade desvia o olhar para cima e para baixo, além de segurar os dedos das mãos, demonstrando vergonha e timidez.



Figura 23 - Gestos ritmados
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em 4, Jade aperta as pernas com as mãos demonstrando tensão por não conseguir entrar na narrativa. Esse gesto vem acompanhado de uma alteração na entonação (MAJI EU NUM CONCHIGO!), o que mostra certa irritação em sua fala. Em seguida, com a insistência da pesquisadora, a criança entra na narrativa através de *encadeamentos complementares* do tipo questão-resposta.

Assim como nos demais episódios, percebe-se uma ordem discursiva em que os eventos na narrativa decorrem um do outro (encadeamento) num simples movimento de perguntas e respostas. Esses movimentos discursivos de encadeamentos levam os sujeitos à continuidade temática ou a mantê-los no discurso. Para Bruner (1993), desde cedo a criança

apresenta alto grau de ordem e sistematicidade em suas ações, o que constitui um dom cognitivo possibilitador na aquisição da linguagem.

Observa-se, ainda, que a criança durante todo o desenvolvimento da narrativa utiliza-se de gestos como elementos de *instauração do linguístico da fala*, uma vez que foram os recursos utilizados pela criança como evocadores de lembranças. Isso está evidenciado, principalmente, em 14, quando Jade, ao ser questionada sobre o que “Chapeuzinho Vermelho foi fazer na casa da vovozinha”, silencia-se, fecha os olhos, coloca o dedo indicador na altura das bochechas e, em seguida, dirige o olhar para cima tentando lembrar o que lhe foi perguntado.

Em 15, a criança, logo ao responder a questão, olha para cima e para a pesquisadora, o que demonstra a vez da pesquisadora falar, regulamentando o fluxo do discurso. Esse olhar também nos revelou uma solicitação da criança em relação à aprovação ou a reprovação, pela pesquisadora, daquilo que ela enunciou.



Figura 24 - Gestos instauradores da narrativa
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Outro fato importante é que, mesmo sem utilizar-se do discurso direto, já percebemos (em 26) a relação interjogos entre o jogo de papéis e o jogo de contar (movimento imitativo de bater na porta), na qual a criança assume o papel do lobo, utilizando-se dos *gestos pantomímicos*. Este gesto também é observado em 28, quando Jade ao enunciar “*Foi tiláimim (+ +)/ o cachadô e tilou a vovó!*”, imita com as mãos a ação de cortar a barriga do lobo.

Aqui, a criança assume dois lugares na narrativa: narrador e personagem. De acordo com Rojo (2010, p. 136),

[...] o jogo de papéis tem também uma função na constituição da objetividade para o sujeito, sendo uma das práticas que interpenetram o jogo de contar e sendo, assim, responsável pelo desenvolvimento da narrativa, do

letramento e das formas da linguagem escrita nos seus aspectos mais primitivos.

Em 32, vê-se a entonação exclamativa da criança dando por encerrada a história, amparando-se em *gestos emblemáticos* (“*Nada!*”- Levantou as mãos abertas finalizando a história). Mesmo assim, a pesquisadora insiste na continuidade do discurso (“Acabou (+) a história?”), que é encerrado por um olhar incisivo (mudança na expressão facial) acompanhando sua fala (“É! Acabou a itola”).

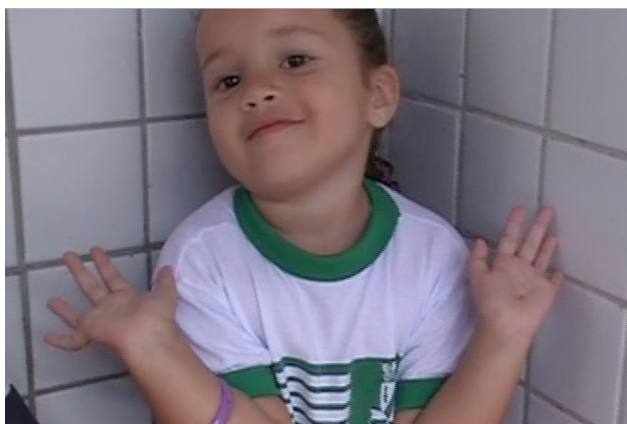


Figura 25 - Gestos emblemático
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Além dos gestos ora evidenciados, destacamos os *gestos emblemáticos* (acompanhados da fala) produzidos pela criança em vários momentos da narrativa quando acena com a cabeça para cima e para baixo em sinal de afirmação (Em 17, 19, 24 e 30).

Não há, portanto, uma forma única de “dizer”, mas um conjunto de significações corporais. Isso confirma que os elementos multimodais como, por exemplo, o riso, o olhar, a gesticulação, as marcações entonacionais exercem uma função crucial na construção do discurso narrativo.

Chamamos a atenção, a partir do discurso de Jade, para o fato de que necessariamente a narrativa não tem que ter começo, meio e fim ou apresentação, problema e solução como propõe Labov (1997), mas que ela tenha um elo inteligível, ou seja, uma coerência em relação à temática apresentada, permitindo que os elementos da narrativa decorram um do outro.

Essa estrutura laboviana é contestada por Perroni (1992, p.23) quando diz que “[...] a complicação é a única indispensável” na construção da narrativa, uma vez que é ela “a seção

narrativa propriamente dita”. E essa complicação está presente em quase todas as narrativas que fazem parte do nosso *corpus*, pois todas as narrativas até então analisados têm circulado em torno do problema: “o lobo mau engolindo a vovó”.

Nesse sentido, também discordamos de uma estrutura narrativa fixa. Entendemos que a estrutura narrativa traçada por Labov é uma forma de “dizer”, dentre outras. Afirmamos, com isso, que na narrativa da criança, não há um final programado desde o início. “A criança se deixa surpreender por si mesma [...], conforme defende François (1996, p. 159). Ademais, criticamos a estrutura laboviana no sentido de que não se aprende primeiro uma estrutura narrativa para depois se começar a narrar. Isso implica dizer, segundo François (2009), que a narrativa não preexiste de maneira estrutural.

François (2009, p.78, 79) também diz que [...] não há um saber teórico a respeito do que é a essência ou estrutura de uma narrativa [...]. Com isso, o autor faz uma crítica a transformação dessa estrutura em receitas pedagógicas.

Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que assim como a aquisição da fala, o discurso narrativo não acontece senão utilizando-a.

CENA 6 (2min 42s)

JADE – (3;6.24)

Contexto: Sentado no sofá em frente à pesquisadora na sala de leitura.

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1.Pesquisadora	Ô Jade, você vai contar que historinha hoje pra tia? Vai?	
2.Jade		((Acena que sim com a cabeça, olhando para a pesquisadora))
3. Pesquisadora	Qual é a historinha? Como é o nome da historinha?	
4.Jade	(+++) Vovojinha e do lobo mau!	((Cruza as pernas, segura com as mãos e olha para cima))
5.Pesquisadora	Do lobo mau?	
6.Jade	É.	((Acena que sim com a cabeça))
7.Pesquisadora	Conta!	
8.Jade	Mai eu não conchigo!	((Olha para o lado))

9.Pesquisadora	Consegue! Naquele dia você conseguiu!	
10.Jade	Do chão? (Fala isso porque da última vez ela sentou no chão)	((Aponta para o chão))
11.Pesquisadora	Sim!	
12.Jade	Eu conto! Tinha um leão aqui! Tô chêlo de macaco!	((Aponta para o canto da sala. Esfrega o dedo indicador no nariz fazendo uma expressão de mau cheiro))
13.Pesquisadora	Cheiro de macaco?	
14.Jade	Tô chintinu chêlo de macaco!	((Continua esfregando o dedo no nariz))
15.Pesquisadora	Nada! Tá cum cheiro de macaco não! Conta a historinha que você disse que ia contar pra tia! Conta!	
16.Jade	((Silêncio))	((Olha para cima segurando o pé))
17.Jade	O lobo mau chutô a cajinha de póquinhos. Aí cachadô foi é:: tilá us póquinho	((Continua olhando para cima segurando o pé))
18.Pesquisadora	Foi?	
19.Jade	Foi	((Acena que sim))
20.Pesquisadora	Tirar os porquinhos de onde?	
21.Jade	Cachadô!	((Levanta uma das mãos enfatizando o que falou))
22.Pesquisadora	Tirou o porquinho? O porquinho tava onde?	
23.Jade	Na cajá!	((Levanta as mãos novamente))
24.Pesquisadora	Na casa	
25.Jade	É.	((Acena que sim com a cabeça))
26.Pesquisadora	Que mais?	
27.Jade	(+++) Mai eu num chei!	((Olha para cima e para a pesquisadora. Vira as palmas das mãos para cima))
28.Pesquisadora	Sabe não? E a Chapeuzinho Vermelho, você sabe?	
29.Jade		Acena que sim.
30.Pesquisadora	Conta a história!	
31.Jade	Agora eu conto (+++). Uma vez o cachadô tilô a vovó de dentu do lobo mau. Aí o cachadô ele tilô a vovó de dentu.	((Coloca uma das mãos na orelha, Olha para pesquisadora e para o lado. Pega no pé e volta a pegar na orelha))
32.Pesquisadora	De dentro de onde?	
33.Jade	(+++) Num chei!	((Coloca o dedo indicador

		na altura das têmporas e, em seguida, mostra as palmas das mãos))
34.Pesquisadora	Sabe não?	
35.Jade	((Silêncio))	((Coloca, novamente, o dedo indicador na altura das têmporas. Acena que não com a cabeça))
36.Jade	Conta menininha! Tá bom eu conto! ((Nesse momento Jade fala com ela mesma))	((Gesticula com as mãos)).
37.Jade	Mai tô cançada!	((Gesticula com as mãos))
38.Pesquisadora	Tá cansada?	
39.Jade	É	((Acena que sim com a cabeça))
40.Pesquisadora	Quer contar mais não?	
41.Jade	Mai tô cançada!	((Mostra as palmas das mãos))
42.Pesquisadora	Tá certo! Outro dia você conta, tá?	
43.Jade		Acena que sim com a cabeça.
44.Pesquisadora	Tá bom! Tchau!	

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 05/08/2013

O discurso narrativo de Jade nesse segundo momento também está marcado pelas eliciações da pesquisadora que, durante todo tempo, utiliza-se de perguntas para mantê-la na narrativa. No entanto, aqui se observa que, diferentemente da narrativa anterior, em que a criança tece o fio narrativo com encadeamentos sequenciais na mesma esfera temática, constituída de um começo, meio e fim, esta se apresenta marcada por muitas rupturas. Estas rupturas se confirmam especificamente em 12 (“*Tinha um leão aqui! Tô chêlo de macaco!*”), em 14 (“*Tô chintinu chêlo de macaco!*”), bem como em outros enunciados em que Jade diz que não sabe contar a história ou que está cansada (em 8, 27, 33, 35, 37 e 41). Assim, várias vezes, Jade tenta sair da narrativa e é trazida de volta pela pesquisadora.

Um fato que também se diferencia nesta narrativa é a centralidade na figura do lobo, ou seja, este se apresenta como o *organizador dominante* da narrativa. Inclusive, partindo desse personagem, Jade encadeia outra história (O lobo mau e os três porquinhos), conforme vemos em 17, quando abandona os elementos anteriores e se propõe a narrar: “*Agora eu conto (+++). O lobo mau chutô a cajinha de póquinhos. Aí cachadô foi é:: tilá us póquinho*”.

Aqui temos uma mistura de histórias, ou seja, a figura do caçador aparece para salvar os porquinhos, assim como na história de Chapeuzinho vermelho.

A história dos três porquinhos contada por Jade é mantida por pouco tempo, uma vez que a pesquisadora tenta trazê-la para a história de Chapeuzinho vermelho. Com isso, Jade, encadeando o enunciado da pesquisadora, começa a narrar a história não mais partindo da personagem de Chapeuzinho Vermelho, mas do final: “*Uma vez o cachadô tilô a vovó de dentu do lobo mau. Aí o cachadô ele tilô a vovó de dentu*”. Como vemos, a criança deixa de lado os elementos ou eventos que antecedem esse fato e entra numa outra etapa da história. Do ponto de vista da narrativa, quanto aos personagens, observa-se que nessa segunda versão a figura de Chapeuzinho Vermelho desaparece, se mantendo, em relação à primeira versão, o lobo, a vovó e o caçador, tendo esse último uma presença mais marcante.

Este excerto demonstra claramente as questões discutidas por François (2009) acerca sobre a estrutura narrativa infantil, especificamente quando trata da *imprevisibilidade* no discurso narrativo da criança. Nesse sentido, cabe muito bem lembrar que para François (2009), um ponto importante no discurso da criança é não privilegiar o que *deve ser dito* em função daquilo que pode *ser dito*.

Com isso, o autor nos alerta para o fato de que a normatização exigida na didática muitas vezes vem acompanhada de uma visão negativa daquilo que não lhe corresponde enquanto regra. É sob essa ótica que não devemos entender o discurso narrativo da criança como lacuna, mas como uma forma diferente de narrar, com vistas à particularidade da linguagem infantil. Não devemos, pois, estendermos uma prática narrativa adultocêntrica às produções infantis, até porque a criança não se preocupa em produzir sua narrativa da forma que o adulto espera ou como a tem estruturada na sua cabeça.

Diante disso, reafirmamos, com base em François (2009), que não preexiste um modelo estrutural de narrativa em que estejam presentes todos os elementos apontados por Labov. Para o autor, “as crianças não narram como os adultos, e, no entanto, fazem narrativas reconhecidas como tais por seus interlocutores, quaisquer que sejam” (FRANÇOIS, 2009, p.39).

Um fato interessante nesse episódio, que não podemos deixar de mencionar, é que a criança, não tendo, em um determinado momento, a eliciação da pesquisadora, ela mesma faz a pergunta e responde (em 36 e 37), encadeando sua narrativa no seu próprio enunciado: “*Conta menininha! Tá bom eu conto!*” “*Mai tô cançada!*”. Isso mostra a necessidade que tem a criança da mediação do adulto no processo de aquisição da narrativa.

Quanto ao comportamento gestual, evidenciamos que durante toda a narrativa, Jade utiliza-se de uma variedade de gestos, apresentando de forma mais recorrente os *gestos emblemáticos*, em que a criança, por muitas vezes, movimenta a cabeça para cima e para baixo ou para um lado e para outro indicando afirmação ou negação (em 2,6, 19, 29, 35, 39 e 43). Esses gestos também estão presentes em 10 e 12, quando a criança aponta com o dedo indicador para chão e, em seguida, para o canto da sala ilustrando a sua fala. Os *gestos emblemáticos* também são presenciados em 12 e 14 quando a criança, imageticamente, faz referência ao mau cheiro esfregando o dedo indicador no nariz. Em 27, 33 e 14, acompanhando a sua fala, Jade também recorre aos *gestos emblemáticos* mostrando as palmas das mãos, tentando sair da narrativa.



Figura 26 - Gestos emblemáticos
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao longo de todo o discurso, observa-se, também, uma sequência de *gestos ritmados* (balançar as pernas, pegar nas mãos e nos pés, olhar para cima e para o lado, dentre outros). Entre estes, destacamos o direcionamento do olhar para cima e para o lado (em 4, 8, 16, 17, 27 e 31), bem como o movimento de colocar o dedo indicador na orelha (em 31) e na altura das têmporas (em 33 e 35) como *gestos instauradores da narrativa*, pois, várias vezes, esses gestos se apresentam acompanhados do silêncio e, em seguida, de verbalizações, conforme ilustramos abaixo:



Figura 27 - Gestos instauradores da narrativa

Fonte: Arquivo da pesquisadora

O seguinte episódio, diferentemente das narrativas até então analisadas, apresenta-se praticamente sem a intervenção da pesquisadora, conforme veremos.

CENA 7 (2min 22s)

LARISSA (3;11.15)

Contexto: A criança sentada em um sofá em frente à pesquisadora na sala de leitura da creche. Lá estava presente outra criança (Maria) que embora estivesse no campo perceptual de Larissa não fazia parte da cena de atenção conjunta. Essa sala contém, além de muitos livros de literatura, alguns brinquedos.

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1.Larissa	É uma vêi Chapezinha vemelho foi pegá (++)/	((Sentada em um sofá, começa a estória mexendo com as duas mãos nas pernas. Abre as pernas e se inclina para frente e para baixo para pegar nos pés. Volta a sentar e solta os

		pés)). .
2. Larissa	Sabe o quê? (++) É::: a vó dela é::: maçã dela é::: ((A criança tinha acabado de comer uma maçã).	((Em seguida olha para a pesquisadora esperando a resposta. Inclina-se para trás pendurando a cabeça e olhando para o teto pegando em uma das pernas. Depois volta a cabeça para frente, olha para o lado e solta a perna)).
3. Larissa	É í puquê é o lobo mau vai pelecê .	((Levanta da cadeira e fica em pé ao lado gesticulando com as palmas das mãos voltadas para cima. Junta as mãos em seguida)).
4. Larissa	Intã::o (++) puquê mamamaé::: (incompreensível)	((Fica de costas para a pesquisadora olhando um cartaz que está encostado na parede, ainda gesticulando com as mãos)).
5. Larissa	LOBO MAU foi pegá aí aí fo::i::	((Faz uma expressão de zangada, olhando para a pesquisadora e para um urso de pelúcia que está no canto da sala. Empurra a cabeça do urso como se este fosse o lobo mau. Senta no braço da cadeira)).
6. Larissa	Ai! Caiu agora (++)	((Cai para trás e volta a sentar no braço da cadeira)).
7. Larissa	Intão eu vô simbola	((Levanta e olha para a pesquisadora esperando uma reação. Pendura-se na estante)).
8. Larissa	Intão eu vô simbola. - Sal lobo! Aí aí vou simbola.	((Dá tchau com a mão em direção à porta, olha para pesquisadora e senta na cadeira)).
9. Larissa	Aí o lobo paleceu. - Aba pota aí!	((Olha para o chão e em seguida para a pesquisadora, batendo com a mão no sofá. Muda o olhar para o lado

		arregalando os olhos)).
10. Larissa	Aí::: o lobo mau vai pegá você (++).	((Levanta-se da cadeira e fica de costas para a pesquisadora. Em seguida, vira-se e aponta para a pesquisadora. Senta no chão e afasta o sofá para frente)).
11. Pesquisadora	Conta!	
12. Larissa	É uma vêi um menino foi chamá Malia. ((Maria é sua colega da sala))	((Olha para a porta)).
13. Larissa	(+++) Mampeuzinho vemelho, vai pegá comigo!	((Olha para a estante de livros e em seguida para cima, tentando se lembrar da história)).
14. Larissa	Aí aí::: mampeuzinho vemelho fo:::i conta::: O manzinho vemelho aí::: foi contá itóla. - Sal lobo!	((Olha para a pesquisadora e desvia o olhar para o lado. Coloca os dedos na boca. Dá Tchau em direção à porta)).
15. Larissa	Aí::: ôbo mal vai pegá u:::m menina Aí::: - Sal lobo!.	((Olha para o chão pegando e balançando o pé. Olha para a porta e, novamente, dá tchau)).
16. Larissa	Puquê::: esse lobo é (+) rim (+) puquê::: num binca cum ele. Aí::: num binca cum ele não. Aí ele foi simbola.	((Vira para o lado e pega na orelha. Olha para a pesquisadora e volta a olhar para o chão puxando as linhas do tapete)).
17. Pesquisadora	Acabou?	
18. Larissa	Cabou!	((Olha para o lado))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 29/03/2013

O primeiro ponto que queremos extrair do discurso narrativo de Larissa é que este se apresenta de forma monogerado, ou seja, a criança ganha autonomia na produção narrativa, superando a dialética do diálogo pela monologia, diminuindo de forma significativa o papel do adulto. Todo encadeamento discursivo acontece apoiado em seus próprios enunciados, embora, muitas vezes, não apresentem uma sequência hierárquica dos eventos.

Essa fase em que a criança possui autonomia narrativa é por Perroni (1992) denominada de *constituição da criança enquanto narradora*, cuja narrativa não se dá mais pelo processo de eliciação. Nesse ponto, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, embora Perroni (1992) utilize a expressão *constituição da criança enquanto narradora* se

referindo a autonomia no discurso narrativo, entendemos que todas as crianças aqui analisadas são narradoras.

Considerando os estudos de François (2009), observamos, na narrativa de Larissa, a *heterogeneidade* no discurso, pois localizamos uma grande diversidade de tipos textuais, tais como, argumentações, explicações, descrições e diálogos. Assim, não temos aqui apenas uma sequenciação de fatos, mas, sobretudo, uma mistura de gêneros. Para François (1996, p. 120), “não haveria grande coisa numa narrativa que não seria narrativa, sem explicações, descrições, discursos reportados ou evocações de sentimentos ...”. O autor defende, ainda, que a criança é mais heterogênea do que o adulto, uma vez que ela ainda não incorporou as interdições sociais que limitam sua forma de falar (FRANÇOIS, 2009).

Com isso, François (2009) nos chama a atenção para o fato de que a narrativa não é contada da mesma forma. Ela não é só conteúdo, mas também uma forma de verbalizá-la. Assim entendida, como já mencionamos antes, não devemos privilegiar o que suponhamos que “deve ser dito”, mas, sobretudo, o que “pode se dito”.

Somado a essa *heterogeneidade*, temos a *imprevisibilidade* (em 2), quando a criança não tendo a preocupação de reproduzir o discurso do outro traz para a narrativa elementos provenientes da sua experiência (“É::: a vó dela é::: maçã dela é:::”). Isso se dá, conforme atenta François (2009, p.41), porque a criança “[...] produz espontaneamente e é, portanto, sem rodeios, completamente imprevisível”. Essa inserção de elementos do contexto no discurso narrativo também se caracteriza como *apoio no presente*, conforme defende Perroni (1992). Só para esclarecer o *apoio no presente*, a criança tinha acabado de comer uma maçã. Vê-se, portanto, marcas provenientes da experiência de Larissa na composição da sua narrativa.

Nesse sentido, nos apoiamos em Benjamim (1994, p.205) quando diz que as narrativas também se constituem de elementos retirados da própria experiência do narrador. Para o referido autor, “[...] se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIM, 1994, p.205). Assim, a aproximação entre o vivido pela criança e o mundo ficcional ganha forma na narrativa. Ressaltamos, com isso, a capacidade que a criança possui de inserir elementos do mundo real no mundo ficcional, coisa que o adulto não faz.

No discurso de Larissa, observamos, também, a capacidade que ela tem, já nessa idade (3; 9. 2), de mobilizar elementos marcadores de articulações do discurso (“aí, então”), o que lhe permite dar continuidade a sua narrativa. Evidenciamos, ainda, que Larissa inicia sua narrativa pelo operador de abertura “Era uma vez...”, o que só presenciamos apenas na

segunda versão da narrativa de Jade. Isso não implica dizer que os discursos das crianças até então analisados não se constituam narrativas, mas apenas chamar a atenção para o fato de que Larissa já se encontra em um nível mais avançado na produção narrativa (narrativa monogerada), ou seja, há uma maior autonomia nesse gênero discursivo. Em concordância com Perroni (1992), primeiro a criança narra com a ajuda do adulto, pelo processo de eliciação, utilizando-se de colagens, apoio no presente, combinação livre e depois de forma menos compartilhada.

Um olhar mais específico sobre a narrativa de Larissa mostra (em 2) que ela utiliza-se de uma pergunta (“*Sabe o quê?*”) para preencher um espaço na narrativa. Esse preenchimento, assim como gestos de olhar para cima e para o lado, assume, aqui, a função de evocar elementos que compõem a narrativa de Larissa, denominado por nós de *instaurador do elemento linguístico da fala*.

Ainda para manter-se no discurso narrativo, observamos (em 4) que Larissa preenche um espaço em sua narrativa utilizando-se de palavras inventadas por ela (“*mamanaê*”). Tal procedimento é por Perroni (1992) denominado de *combinação livre*. Para a autora, este é um recurso criativo que tanto pode acontecer no nível do léxico (palavras inventadas, obviamente não existentes no português, combinando criativamente fonemas/morfemas), como no nível do discurso (ordenação linguística de maneira não ordinária de eventos/ações), ambos tendo como função o preenchimento de espaços narrativos. Este último recurso também é observado na narrativa de Larissa, uma vez que esta não se preocupa em sequenciar os fatos ou eventos, ou seja, não há, pela criança, a relação temporal ou causal entre as ações. Essa *combinação livre*, tanto no nível do léxico como no nível do discurso, nos revela o lugar particular que a linguagem infantil ocupa na narrativa.

No 5º turno, ao enunciar “*LOBO MAU foi pegá aí aí fo::i::*”, temos a presença de uma entonação mais marcada, simultaneamente a um *gesto icônico* quando Larissa faz uma expressão de zangada e empurra a cabeça de um urso de pelúcia que está no canto da sala, como se este fosse o Lobo Mau, acentuando o ato de fala. Temos, então, que o comportamento gestual se ajusta a fala, revelando o estado emocional da narradora. Assim, as palavras e os gestos vão se configurando e dando sentido a narrativa, o que implica que os gestos são partes integrantes da ação comunicativa do indivíduo, conforme defende McNeill (2000).



Figura 28 - Gestos icônicos

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Neste turno, evidenciamos uma cena de atenção conjunta com engajamento *quadriádico* quando Larissa dirige o olhar para a pesquisadora (*gesto emblemático* do apontar com o olhar) e em seguida para o urso de pelúcia o inserindo na sua narrativa. Aqui, a criança retira do mundo físico um elemento para compor sua história. Nesse momento, embora não haja a intervenção direta através da fala por parte da pesquisadora, ambas compartilham desse novo elemento. Assim, compõem essa cena: a pesquisadora, a criança, a narrativa e o urso de pelúcia.

Em 5, também observamos a repetição de palavras (“*aí aí*”) e o prolongamento de vogais (“*fo::i::*”) como outra estratégia da criança para ocupar um espaço na narrativa ao mesmo tempo em que funciona como evocador de lembranças. Na verdade, a criança parece prolongar as palavras para ganhar tempo.

Em 7 e em 8, Larissa, se distanciando semanticamente do texto (deslocamento para François), anuncia que vai embora (“*Intão eu vô simbola*”) e olha para a pesquisadora esperando sua reação. Não tendo resposta, a criança repete a sua fala, agora se dirigindo ao Lobo Mau (“*Intão eu vô simbola. - Sal lobo! Aí aí vou simbola*”), simultaneamente, utilizando-se do *gesto emblemático* acenando a mão dando tchau em direção a porta. Em seguida olha para a pesquisadora, novamente, esperando sua reação e dá continuidade a sua narrativa.



Figura 29 - Gestos ritmados e gesto emblemático

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em 9, dando significado à fala do Lobo (“*Aba pota aí!*”), Larissa faz uma entonação bem marcada, além da expressividade no olhar (arregala os olhos). Acompanhando sua fala a criança utiliza-se de *gesto pantomímico* correspondente a ação de bater na porta. Quanto à expressividade no olhar, entendemos que este gesto pode ser visto como *gesto icônico*, uma vez que acompanha a fala enfatizando-a, pois demonstra emoções. Assim, utilizando-se do discurso direto (diálogo entre ela e o lobo), Larissa dá continuidade a sua narrativa, deixando de ser narradora para assumir o papel de personagem.

Chamamos a atenção para o fato de que a despedida do Lobo Mau (em 8), tanto pela fala como pelo *gesto emblemático*, foi o recurso utilizado por Larissa para fechar a narrativa. Mas, com a insistência da pesquisadora, ela volta a contar a história do início (em 12), inserindo outro elemento do contexto imediato: “*É uma vez um menino foi chamá Malia*” (Maria é sua colega da sala que se encontrava na sala).

Em seguida (em 13), após fixar o olhar para o teto, tentando se lembrar da história, retoma o nome de Chapeuzinho Vermelho: “*Mampeuzinho vermelho, vai pegá comigo!*”. Logo após, mais uma vez se despede do Lobo Mau, tentando finalizar a história: “*Aí aí:: mampeuzinho vermelho fo::i conta:: O manzinho vermelho aí:: foi contá itóla. - Sal lobo!*” (em 14). Essa despedida é realizada, também, em 15: *Aí:: ôbo mal vai pegá u::m menina. Aí:: - Sal lobo!*. Nesses dois momentos, a fala vem acompanhada do *gesto emblemático* de dar tchau.

Um fato interessante é o argumento utilizado por Larissa, em 16, por ter se despedido do Lobo: “*Puquê:: esse lobo é (+) rim (+) puquê:: num binca cum ele. Aí:: num binca cum ele não*”. Isso mostra uma saída criativa e imprevisível para se “livrar” da história, já que

antes não conseguiu. De acordo com François (2009), temos aqui uma entrada da criança em um novo tipo: a explicação.

Se apoiando na *combinação livre* (Perroni, 1992), vimos, em 10, que Larissa, além de assumir o papel de personagem, também insere a pesquisadora em sua narrativa (*Aíiii o lobo mau vai pegá você*), o que mostra a *imprevisibilidade* e a *criatividade* na narrativa infantil. Isso nos possibilita reafirmar que as narrativas não devem ou não podem ser descritas em termos de uma macroestrutura, constituídas de regras fixas. Ainda nesse turno, sua fala é acompanhada do *gesto emblemático* quando aponta para a pesquisadora. Observamos, em vários momentos, que os enunciados de Larissa vêm acompanhados de *gestos ritmados*, como podemos ver em 1, 3, 4 e 14. Nesse contexto, alguns dos gestos produzidos por Larissa (olhar para cima, colocar os dedos na boca e pegar na orelha), bem como o silêncio (*É uma vêi Chapezinha Vermelho foi pegá* (++)/) e o prolongamento das vogais (*“Intã::o (++) puquê mamãe:::”; “Aí aí::: mampeuzinho vermelho fo:::i conta::: O manzinho vermelho aí::: foi contá itóla”*), nos levaram a entendê-los como *instauradores da narrativa*.



Figura 30 - Gestos instauradores da narrativa
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nesse sentido, defendemos que tanto a criança como o adulto utiliza-se de elementos multimodais para lhes auxiliar na emissão de palavras ou ideias que lhes foram esquecidas. Assim, o gesto assume um lugar privilegiado no contexto interativo da narrativa.

De uma forma geral, quanto à produção narrativa, na contramão das descrições tradicionais em que se tem uma estrutura pré-existente, temos, no discurso infantil, outra compreensão, levando em consideração sua dimensão processual, em que as crianças passam por etapas: do narrar com a ajuda do interlocutor, utilizando-se de *colagens*, *combinações*

livres e apoio no presente (PERONI, 1992) ao discurso narrativo monologizado ou autonomia narrativa.

Diante dessas considerações acerca da narrativa de Larissa, não se pode negar que “[...] as crianças são capazes de fazer com a narrativa, ao mesmo tempo coisas diversas e muito complicadas, que, eventualmente, os adultos não sabem mais fazer” (FRANÇOIS, 1996, p. 157). Trata-se, portanto, de uma produção espontânea da criança, que, diferentemente da linguagem adultocêntrica, não se prende a estruturas ou normas narrativas, mas, sobretudo, a outra forma de narrar, em que não se limita a imitações puras e simples do que lhe foi falado. Além disso, insistimos que a narrativa da criança é constituída de outros sistemas da oralidade e não só por palavras proferidas.

CENA 8 (2min 3 s)

LARISSA (4;03.29)

Contexto: A criança sentada no chão com a pesquisadora embaixo de uma árvore no jardim da creche.

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1.Larissa	É:: uma vez um minino chamala é (+) é:: Sabe o quê?	((Sentada embaixo de uma árvore. Pegando em uma pedrinha)).
2.Larissa	Loija:: e foi (+++)	((Baixa a cabeça e levanta os olhos para a pesquisadora. Em seguida olha para o chão mexe com as duas mãos nas pedrinhas)).
3. Larissa	Tá cum medo!	((Ainda de cabeça baixo levanta o olhar para a pesquisadora com cara de choro)).
4. Pesquisadora	Tá com medo! De quê?	
	Do lobo.	((Fica sacudindo as pedrinhas. Estira as pernas e pega nos joelhos)).
5. Pesquisadora	Do lobo? Por que tu ta com medo do lobo?	
6. Larissa	Puque sabe o quê? Ali ele! Ele é rim (++) muito rim.	((Olha para a pesquisadora e aponta com o dedo para o muro da creche)).
7. Pesquisadora	Tá com medo do lobo, tá?	
8. Larissa		((Olha para a pesquisadora e afirma acenando a cabeça))

9. Pesquisadora	Conta a história de Chapeuzinho e o lobo!	
10. Larissa	Tô cum medo!	((Diz, fingindo, com voz de choro, se afastando da árvore)).
11. Pesquisadora	Conta! Num faz medo não! A tia ta aqui. Conta! Conta pra tia!	
12. Larissa	((Silêncio))	((Olha para a pesquisadora. Se arrasta no chão)).
13. Larissa	É uma vez (+) um minino aí:: apeuzinho vemelho foi (+) copulá um coija aí:: foi chamala.	((Olha para o chão. Brinca com as pedrinhas quase de costas para a pesquisadora. Se levanta e fica mexendo no tronco da árvore como se tivesse escrevendo)).
14. Pesquisadora	Não tô ouvindo!	
15. Larissa	É:: I:: Ó:: ÔCHE, TÁ ATO AQUI!	((Anda em direção à pesquisadora, limpando as mãos. Coça o nariz)).
16. Larissa	É uma ve::z um minino (+) foi copulá:: sabe o quê? É sabe o quê? É um minino.	((Senta e fica mexendo na unha. Olha para a pesquisadora)).
17. Larissa	Aí:: fo::i...copulá:: Agora é tu.	((Olhando para o chão, mexendo nas pedrinhas)).
18. Larissa	Acabô! Agora é tu.	((Mostra as palmas das mãos encerrando a história))
19. Pesquisadora	Agora sou eu?	
20. Larissa		((Afirma acenando com a cabeça))
21. Pesquisadora	Tá bom!	
22. Larissa	Tu tia a foto?	((balançando a cabeça várias vezes para cima e para baixo))
23. Pesquisadora	Depois eu tiro tua foto.	

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 12/08/2013

Assim como no momento de contação anterior, Larissa começa a narrar utilizando-se do clássico operador de abertura “Era uma vez...”. Aqui, também, observamos que a criança começa sua história e logo recorre a uma pergunta (“É:: *uma vez um minino chamala é (+) é:: sabe o quê?*”) para preencher um espaço na narrativa. Em seguida (em 2), encadeando seu próprio enunciado, Larissa continua a narrativa inserindo, mais uma vez, um elemento novo: o nome de uma coleguinha de sala (*Loija:: e foi (+++)*), em substituição da Chapeuzinho Vermelho. Esse procedimento configura-se, como em outros momentos já enfatizados, como *apoio no presente* (Perroni, 1992), uma vez que Larissa substitui a personagem Chapeuzinho Vermelho pelo nome da sua colega.

Nesse momento, Larissa, com a cabeça baixa, olha por cima para a pesquisadora esperando sua reação. Aqui, também, a criança provoca uma ruptura na narrativa (em 3), expressando, através da fala (“*Tá cum medo!*”) e do gesto (expressão facial), o sentimento de medo. Novamente, evidencia-se que Larissa utiliza-se de argumentações para parar de narrar. Esse deslocamento o leva a entrada em outro tipo textual: a argumentação ou explicação, conduzindo a pesquisadora para outro foco de atenção, o que podemos observar em 6, quando Larissa fala sobre o personagem, justificando o seu medo: “*Puque sabe o quê? Ali ele! Ele é rim (++) muito rim*”. Essa produção acompanha o *gesto emblemático* de apontar ([...] aponta com o dedo para o muro da creche, mostrando onde está o lobo).



Figura 31 - Gesto icônico e gesto emblemático
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Assim, a criança e a pesquisadora encadeiam seus enunciados não mais dando continuidade a narrativa propriamente dita, mas na explicação sobre o sentimento expressado e a exposição sobre o personagem (o lobo). Esse fato nos traz François (2009), no sentido da heterogeneidade, da imprevisibilidade e da criatividade presente no discurso narrativo da criança. Nesse caso, especificamente, vemos que a narrativa está mais voltada para o que é dito a propósito do personagem do que a própria história, o que observamos também na primeira versão de Larissa. Há, portanto, no discurso de Larissa um distanciamento da linha sequencial esperada pelo adulto.

Tentando retomar a contação, a pesquisadora volta a solicitar que Larissa conte a história de Chapeuzinho vermelho, questão esta que a leva a uma nova ruptura: “*Tô cum*

medo!” (em 10). Nesse momento, a criança lança-se de uma entonação diferenciada demonstrando voz de choro e tenta sair da narrativa, mais uma vez, se afastando da árvore.

Trazendo-a de volta para a contação da história, após outra tentativa da pesquisadora, Larissa, novamente, utiliza-se do operador de abertura “Era uma vez...”, conforme vemos em 13: *É uma vez (+) um minino aí:: apeuzinho vemelho foi (+) copulá um coija aí:: foi chamala*. Evidenciamos, nesse excerto, que Larissa reinicia sua história abandonando o elemento que ela inseriu no início: o nome da colega da sala (Heloisa), agora, substituindo-o por Chapeuzinho vermelho. Observa-se, ainda, que assim como na primeira versão, a criança coloca a figura do lobo como central na sua narrativa.

Em 16, mais uma vez, Larissa utiliza-se do operador de abertura: *“É uma ve::z um minino (+) foi copulá:: sabe o quê? É sabe o quê? É um minino”*. Dando continuidade, ela dá por encerrada a narrativa propondo que a pesquisadora a continue: *“Aí:: fo::i...copulá:: agora é tu”* (em 17) e *“Acabô! Agora é tu”* (em 18). Esse último turno é acompanhado do *gesto emblemático* de mostrar as palmas das mãos sinalizando que não tem mais o que dizer.

Durante toda essa exposição de Larissa, observamos a utilização de vários *gestos ritmados*, bem como do *gesto emblemático* de movimentar a cabeça afirmando o que lhe era perguntado.

Enfim, essa narrativa de Larissa, diferentemente da primeira, apresenta-se com muitas rupturas, o que nos leva a inferir certa indisposição da criança para narrar. Falo em indisposição para distanciar da ideia de incapacidade, até porque, no episódio anterior, Larissa tece todo o fio narrativo sem as intervenções da pesquisadora, ao contrário deste em que se percebe um maior número de eliciações: enquanto na primeira narrativa de Larissa só evidenciamos duas intervenções, nessa outra temos nove. Mesmo tendo sido realizada basicamente sob as mesmas condições de interação, os resultados mostraram-se diferentes. Mas, mesmo com essa diferença em termos de encadeamentos, temos pontos em comum, tais como: a substituição da personagem Chapeuzinho Vermelho pelo nome da colega, a entrada na argumentação, bem como a centralidade da narrativa na figura do Lobo Mau.

O episódio descrito a seguir também demonstra a fala do adulto como evocadora do discurso narrativo da criança, bem como a utilização dos elementos multissistêmicos nessa construção.

CENA 9 (2min 18s)

MICHAEL (3;11.13)

Contexto: Sentado no chão com a pesquisadora em uma sala de aula da creche

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1- Pesquisadora	Vai Michael, conta a história de Chapeuzinho Vermelho pra mim!	
2- Michael	Sa-pe-zim Ve-me-lho (+++)	((Deita no chão e esconde a cabeça com os braços. Em seguida olha para a pesquisadora))
3- Pesquisadora	Conta a história!	
4- Pesquisadora	Fala alto! Tia nem ta ouvindo! Conta a história!	
5- Michael		((Levanta, fica de quatro pulando e em seguida senta))
6- Michael	Sapeuzinho Vemelho (++)	((Olha para a pesquisadora batendo com as mãos no chão))
7- Pesquisadora	O que foi que Chapeuzinho Vermelho fez? Foi pra onde?	
8- Michael	((Silêncio))	((Olha para cima))
9- Pesquisadora	Hã?	
10- Michael	Sapeuzinho Vemelho (++) o lobo pego.	((Olha para a pesquisadora))
11- Pesquisadora	Chapeuzinho Vermelho, o lobo mau pegou, foi?	
12- Michael		((Acena que sim com a cabeça))
13- Pesquisadora	Chapeuzinho Vermelho tava indo pra onde?	
14- Michael	Papapegá os doces.	((Balança o corpo apoiando a mão no chão))
15- Pesquisadora	É? Pra levar pra onde?	
16- Michael	Pa (++)	((Olha para o lado))
17- Pesquisadora	Pra casa da vovó?	
18- Michael	É!	((Continua balançando o corpo olhando por cima para a pesquisadora))
19- Pesquisadora	E depois? O que foi que aconteceu Michael?	
20- Michael	O lobo (++)	((Olha para a pesquisadora))
21- Pesquisadora	O lobo? Fez o que, o lobo?	
22- Michael	(+++) Pegô a vovó e engoliu.	((Olha para a pesquisadora e desvia o olhar))
23- Pesquisadora	Pegou a vovó e engoliu!? (++) Foi? E depois?	

24- Michael	É (++) o quê?	((Pega no pé))
25- Pesquisadora	O que foi que aconteceu com a vovó?	
26- Michael	(+++) Foi caçadô.	((Olha para cima tentando lembrar))
27- Pesquisadora	Hum?	
28- Michael	Caçadô.	((Brinca com as mãos batendo no chão com a cabeça baixa))
29- Pesquisadora	O quê?	
30- Michael	CAÇADÔ!	((Olha para a pesquisadora))
31- Pesquisadora	Caçador?	
32- Michael	É.	((Acena que sim com a cabeça))
33- Pesquisadora	O caçador fez o quê?	
34- Michael	Matô o lobo!	((Movimenta as mãos dizendo que não sabe. Pega nos pés e desvia o olhar))
35- Pesquisadora	Matou o lobo? (++) E aí? (++) Que mais? Que mais Michael?	
36- Michael	((Silêncio))	((Sacode os ombros))
37- Pesquisadora	Não sabe?	
38- Michael	Nã sabe!	((Acena que não com a cabeça))
39- Pesquisadora	Sabe não?	
40- Michael		((Acena que não com a cabeça))
41- Pesquisadora	Acabou a história?	
42- Michael		((Acena que sim com a cabeça))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 29/03/2013

Aqui, Michael constrói sua narrativa em situações de complementaridade, em um *encadeamento questão-resposta*, fortemente marcado, em que a pesquisadora, utilizando-se do discurso da criança (*processo de colagem*), faz eliciações e a criança complementa sua ideia apoiada em elementos multimodais ou multissistêmicos, tais como: a entonação de voz e gestos. Isso reforça a ideia de que o adulto favorece a entrada da criança na linguagem a partir de encadeamentos dialógicos.

Nesse sentido, a pesquisadora e a criança interagem ativamente com o outro, estabelecendo-se um consenso a respeito dos elementos trazidos para a negociação promovendo a construção da narrativa.

Esse consenso, tratado por Salazar-Orvig (2014b) como *convivência* (acordos, cumplicidade, ou compartilhamento de intenções), é responsável pelo avanço e complexidade nos turnos interacionais.

É importante ressaltar que, assim como o adulto, a criança tem que compreender as intenções comunicativas do seu interlocutor (a intenção do adulto para direcionar sua atenção para algo), pois, caso contrário, não há continuidade na narrativa. Isso é evidenciado em todos os turnos em que a pesquisadora faz eliciações. Podemos considerar, baseando-se em Tomasello et. al. (2005), que aqui se dá o engajamento da criança em atividades colaborativas, intercalando papéis com o adulto.

Considerando as zonas de desenvolvimento defendidas por Vygotsky (1991), observa-se que durante toda a narrativa de Michael, a pesquisadora atua na zona de desenvolvimento proximal (mediação) o ajudando a avançar em seu discurso. Isso mostra, como defende Vygotsky (1991), que com a ajuda do adulto ou de outras crianças mais experientes, a criança tem possibilidades de produzir mais do que produz sozinha.

Nesse sentido, reafirmamos que o adulto tem ricas implicações no discurso narrativo da criança, pois a partir de eliciações, como a exercida pela pesquisadora, a criança vai construindo, progressivamente, uma narrativa mais elaborada.

Levando em consideração os elementos multissistêmicos da linguagem, evidencia-se, logo no início, que a criança apresenta uma sequência de *gestos ritmados* demonstrando timidez, como podemos ver em 2, 5, 6. Estes gestos tem acompanhado todo o discurso narrativo de Michael, muitas vezes, assumindo a função de *instaurar o elemento linguístico da fala* como evidenciamos em 8, 16, 22 e 26, quando a criança faz pausas olhando para cima, para o lado e, em seguida, dá continuidade a narrativa, respondendo as questões propostas.



Figura 32 - Gestos instauradores da narrativa
 Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esta cena mostra, ainda, a contribuição de recursos multissistêmicos como facilitadores na compreensão da história, o que comprova o que diz Dolz e Schneuwly (2010, p. 125): “[...] a comunicação oral se desenvolve não somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual”.

Ainda, no plano gestual, Michael, em 36, sacode os ombros (*gesto emblemático*) indicando que não sabe mais dá continuidade à história. Nesse sentido, como já evidenciamos ao longo deste estudo, não há uma forma única de “dizer”, incluindo apenas a voz e as *marcações entonacionais*, mas um conjunto de significações corporais, conforme evidenciamos, também, em 12, 32, 34, 40 e em 42, quando Michael usa os gestos das mãos e da cabeça em substituição da fala. Assim sendo, a linguagem não se reduz aquilo que falamos, mas a sistemas de signos. Isso prova o que diz Cavalcante e Brandão (2012): que gesto e fala forma um conjunto que não podem se dissociar, constituindo-se um único sistema linguístico.

Percebemos, também, que a criança vai avançando na sua tentativa de narrar a partir de marcadores utilizados pela pesquisadora, tais como: e depois, e aí... Nesse contexto, tomando como referência a metáfora do *andaime*, observamos que a pesquisadora assume o lugar de interlocutor que vai auxiliando o narrador a contar a história. Nesse sentido, reafirmamos a importância de um sujeito mais experiente no processo de inserção da criança

na língua. Conforme Perroni (1992, p. 69), nessa fase em que se encontra Michael, percebe-se que o discurso narrativo da criança é construído através do diálogo, em que a criança preenche turnos complementares do discurso do adulto. Assim, Perroni (1992, p. 68) atesta que:

O jogo de contar surge, portanto, em um momento em que o estabelecimento de turnos e de papéis no diálogo já se deu e funciona como esquema de interação específico, cujas regras são importantes para a construção de expectativas, pela criança, da natureza do discurso narrativo.

O episódio aqui analisado mostra, ainda, que mesmo a criança não se utilizando de operadores temporais, os eventos se organizaram em ordem cronológica (*sequencialidade*), característica fundamental do discurso narrativo. Ao discutir as propriedades da narrativa, Bruner (1997, p.52), afirma que:

[...] a sequência das suas frases, mais do que a verdade ou a falsidade de qualquer uma delas, é o que determina a sua configuração geral ou enredo. Esta sequencialidade única é que é indispensável ao significado da história e ao modo de organização mental em cujos termos ela é compreendida.

A sequencialidade da narrativa, portanto, não é apenas indicada por operadores temporais, mas por sucessões de manutenções de sentidos entre os eventos, de modo que proporcione a ideia de começo, meio e fim. Assim compreendido, há várias maneiras de representar a ordem sequencial das narrativas.

Um ponto importante colocado por François (2009) é que podemos recontar uma história sem, necessariamente, ser essa uma cópia fiel da primeira. É nesse sentido que tomamos como referência a ideia de retomada-modificação proposta pelo autor, no sentido de que não só a criança, mas o indivíduo, de uma forma geral, constrói sua narrativa a partir da fala do outro, seja uma fala contida no momento imediato da interação, seja em outros momentos vivenciados. E nesse processo de retomada-modificação e da mistura do real com o imaginário, a criança se mostra heterogênea, inventiva, imprevisível no seu discurso narrativo, dentre outras características mostradas por François (2009) quanto trata da narrativa infantil.

CENA 10 (2min 43 s)

MICHAEL (4;3,27)

Contexto: Sentado no chão com a pesquisadora e uma colega (Sayonara) no pátio da creche. Um pouco distante encontrava-se outras crianças brincando

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1.Pesquisadora	Vai Michael, conta a história pra tia!	
2.Michael	Sapeuzim Vemelho tava::: (+++) inguliu a vó.	((Coloca a mão na boca e baixa a cabeça. Pega no pé e, em seguida olha para a pesquisadora))
3.Pesquisadora	Que mais?	
4.Michael	Aí:: levô bolim pá vovó.	((Movimenta uma das pernas para cima e para baixo segurando com uma das mãos. Olha para a pesquisadora))
5.Sayonara	E levô as flôzinhas ((A colega interrompe corrigindo Michael)).	((Olha para Michael e para a pesquisadora))
6.Michael	Levô as fôzinhas (Corrige).	((Mexe as pernas para cima e para baixo))
7.Michael	Ela inguliu a vovó.	((Olha para a pesquisadora))
8.Sayonara	O LOBO! ((Novamente, a colega corrige))	((Olha para Michael e para pesquisadora))
9.Pesquisadora	Quem foi que engoliu a vovó?	
10.Michael/Sayonara	[[O lobo]]	((Olham para a pesquisadora))
11.Pesquisadora	Foi? E o que foi que aconteceu?	
12.Michael	Aí aí o lobo tava tava (++) pra comer melhor!	((Levanta uma das pernas segurando com as mãos. Olha para Sayonara esperando sua aprovação e baixa a cabeça))
13.Pesquisadora	Fez o quê? Fez o que Michael?	
14.Michael	Comeu a vovó (++)	((Olha para o alto e, em seguida, acompanha o olhar de Sayonara para onde estão umas crianças brincando. Os dois voltam o olhar para a pesquisadora tentando chamar a atenção da pesquisadora))
15.Michael	((Silêncio))	((Volta a baixar a cabeça pegando nos pés))
16.Pesquisadora	E o quê?	

17.Michael	Agora (+) a zurêa (+) a zurêa gandi.	((Pega nas orelhas))
18.Pesquisadora	Diz!	
19.Michael	E o lobo (+++) foi (+++).	((Coloca a mão na boca, olha para a pesquisadora e para Sayonara, como se tivesse pedindo ajuda))
20.Sayonara	É os caçadores! ((Completando o enunciado de Michael))	((Olha para Michael e para pesquisadora))
21.Michael	O caçadô foi um (++)	((Sorri para a pesquisadora e olha para Sayonara))
22.Sayonara	Foi na casa da vovó! ((Completando o enunciado de Michael))	((Fala olhando para Michael))
23.Michael	((Silêncio))	((Movimenta as pernas para cima e para baixo))
24.Michael	E e e dissí qui (inaudível)	((Olha para a pesquisadora))
25.Michael	Aí:: (+++) foi levá lá pus mato.	((Coloca as duas mãos na testa, olha para Sayonara e, juntos olham para a pesquisadora))
26.Sayonara	NÃO! PÁ FOLESTA! ((Correção))	((Olha para Michael e para a pesquisadora))
27.Pesquisadora	Foi levar pra floresta? Pra... quem foi pra floresta?	
28.Michael/ Sayonara	[[O lobo!]]	((Olham para a pesquisadora e, juntos acenam que sim com a cabeça))
29.Pesquisadora	Fazer o quê?	
30.Michael	Foi (inaudível)	((Esconde o rosto com as mãos))
31.Pesquisadora	Foi?	
32.Michael		((Acena que sim com a cabeça))
33.Pesquisadora	O que mais?	
34.Michael	((Silêncio))	((Tampa a boca com uma das mãos))
35.Pesquisadora	Acabou a história?	
36.Michael/Sayonara		((Acenaram que sim com a cabeça)).

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 12/08/2013

Conforme podemos constatar no episódio acima, a produção narrativa de Michael ancora-se predominantemente nas eliciações feitas pela pesquisadora, embora presente, em relação à primeira versão, evoluções substanciais, pois se compõe de mais elementos e um maior detalhamento por parte da criança, mesmo tendo recebido a ajuda de uma colega (Sayonara) que, assim como a pesquisadora, conduziu a narrativa de Michael, através de

complementações ou correções (em 5, 8, 20 e 26), apresentando-se como alguém mais experiente. As intervenções de Sayonara acontecem durante toda a narrativa de Michel, como já indicado anteriormente. Nesse sentido, ela participa ativamente da construção narrativa de Michael atuando paralelamente, a partir das eliciações da pesquisadora, embora seja através de correções.

A participação de Sayonara na construção narrativa de Michael nos leva a reafirmar a importância da qualidade das interações, pois, como observamos, as intervenções dela levaram Michael, várias vezes, a reelaboração da sua narrativa. Nesse sentido, vale salientar a importância da escola, especificamente do(a) professor(a), na ampliação da competência narrativa da criança, uma vez que a qualidade das interações levam a criança a uma maior competência discursiva.

Ainda sobre a participação de Sayonara na narrativa de Michael, realçamos um *engajamento quadriádico*, pois atuam na construção da narrativa a pesquisadora, Michael e Sayonara. Há, portanto, um envolvimento mútuo dos participantes num esforço conjunto para comporem a narrativa.

Voltando a produção de Michael, diferentemente da primeira versão, ele inicia sua narrativa pela complicação apresentada na história (*Sapeuzim Vemelho tava:: (+ +) inguliu a vó*), voltando, logo em seguida, para o evento que antecede, ou seja, o momento em que Chapeuzinho Vermelho vai levar os doces para a vovó. O que notamos aqui é que Michel substitui os doces pelo bolo (*Aí:: levô bolim pá vovó*), sendo corrigido por Sayonara que introduz, também, um elemento novo: *E levô as flôzinhas*.

Em seguida, Michael volta a insistir na cena em que o lobo engole a vovó, conforme vemos em 7, 12, 14 e 17, fato este que está presente nas duas versões apresentadas. Aqui, observa-se, ainda, especificamente em 12 e 17, que a criança tenta iniciar um discurso direto instanciando a fala do personagem: *Aí aí o lobo tava tava (+ +) pra comer melhor! e Agora (+) a zurêa (+) a zurêa gandi*.

Outro fato novo nessa segunda versão é que enquanto na primeira o Lobo Mau morre, aqui ele vai para a floresta. Além disso, a história é finalizada com o *gesto emblemático* de colocar a mão na boca encerrando a sua fala, enquanto que na primeira versão, Michael encerra a narrativa sacudindo os ombros acompanhando a fala (*Nada!*).



Figura 33 - Gesto emblemático
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em se tratando da sequência dos eventos, como na primeira versão, os encadeamentos vão acontecendo a partir dos marcadores utilizados pela pesquisadora (*Que mais?*, *fez o quê?*, *E aí?*, dentre outros), o que mostra a relevância da intervenção do adulto na entrada da criança no gênero narrativa, bem como para a progressão discursiva. É nesse sentido que acreditamos que é necessário entender a linguagem infantil a partir de suas relações de interação com o outro, em um processo dialógico.

Quanto aos elementos multimodais, presenciamos, como na versão anterior, *gestos ritmados* acompanhando o discurso de Michael, tais como: desvios de olhares, movimentos das pernas para cima e para baixo, elevação da mão a boca, movimentos de baixar a cabeça, dentre outros. Alguns desses gestos, como em 12, 19, 21 e 25, evidenciaram inibição, sinais de pedido de ajuda ou de aprovação, uma vez que Sayonara, constantemente, o corrigia. Além destes, destacamos mais dois gestos que nos chamaram a atenção: a elevação das mãos a testa (em 25), e a mão na boca (em 19), o que, para nós, revela uma forma de ativar a memória (*gesto instaurador da narrativa*).

Aqui, a presença do silêncio também indica um movimento cognitivo de ativação da memória necessário para ela elaborar a sua fala. Vale ressaltar que todo movimento realizado faz parte da gestualidade, mas não é necessariamente um gesto que indique um sentido, ou seja, que tenha uma função comunicativa.



Figura 34 - Gestos ritmados e instaurador da narrativa

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Os *gestos icônicos* também acompanharam o discurso narrativo de Michael, como verificamos em 2, quando ao verbalizar “*Sapeuzim Vemelho tava::: (+++) inguliu a vó*”, coloca a mão na boca e, em 17, ao colocar as mãos nas orelhas quando fala: “*Agora (+) a zurêa (+) a zurêa gandi*”. Também evidenciamos, aqui, o *gesto emblemático* de movimentar a cabeça em sinal de afirmação.

Diferentemente do que vimos até então, a narrativa a seguir apresenta-se de forma mais complexa, uma vez que a criança narra toda a história sem a intervenção da pesquisadora.

CENA 11 (1min 7s)

YAGO (5;0,28)

Contexto: Sentado no chão com a pesquisadora em uma sala de aula da creche

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1.Pesquisadora	Qual é a história Yago, que você vai contar?	
2.Yago	Chapeuzim Vemelho	((Sentado no chão segurando os pés))
3.Pesquisadora	Conta!	
4. Yago	Chapeuzim Vemelho foi pá foresta aí incontou o lobo e ele disse: - Você vai pá ondi, Chapeuzim Vemelho? - Vô pa casa da vovó! (Imita a voz do lobo e a voz de	((Olha para a pesquisadora e em seguida olha para os pés))

	Chapeuzinho Vermelho)	
5. Yago	E aí e aí o lobo disse assim aí o lobo disse assim: - Vá puresse caminho aqui você vai pá casa da vovó (Imita a voz do lobo)	((Aponta para a porta com o olhar mostrando o caminho))
6. Yago	E aí ele foi. E aí e aí o lobo tava mintinu e aí o lobo cumeu Chapeuzim Vemelho.	((Olha para a pesquisadora e depois para cima. Movimenta a boca como se tivesse dando um bote para pegar Chapeuzinho Vermelho)).
7. Yago	E aí o lobo chegô na casa da vovó aí foi imbora e aí o lobo tava duminu.	((Coça a perna, olhando para o alto)).
8. Yago	Aí tava to/ tocanu a rôpa e aí condu Chapeuzinho Vemelho chegô aí chegô aí ele disse Chapeuzim Vemelho disse: - Qui naiz gande vovó! Puquê você tá assim (inaudível) (Imita a voz do lobo)	((Coloca as mãos na altura do nariz indicando o tamanho)).
9. Yago	Eu sei só isso!	((Olha para a pesquisadora, sacode os ombros e mostra as palmas das mãos))
10. Pesquisadora	Só isso?	
11. Yago		((Baixa a cabeça))

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 29/03/2013

Conforme vemos no episódio acima, Yago revela uma maior competência no ato de narrar, uma vez que desencadeia sua narrativa sem a intervenção da pesquisadora, num movimento discursivo, cujo encadeamento se dá pelo próprio enunciado numa sequência temporal de acontecimentos dos eventos, embora não apresente o final da história como geralmente é esperado pelo adulto, com vista na versão original da história de Chapeuzinho Vermelho.

Aqui também se observa que a narrativa de Yago é constituída de discursos diretos em um jogo de papéis em que a criança assume o lugar dos personagens imitando suas vozes.

Considerando os estudos de Perroni (1992), em Yago evidenciamos um discurso narrativo monogerado, ou seja, aqui a criança se constitui como narradora autônoma, embora não comungamos com a ideia de que as outras histórias aqui analisadas não se constituam narrativas. É óbvio que numa fase mais avançada etariamente a criança possui uma

competência narrativa mais elaborada, o que não nega que a criança mais nova também narre com a ajuda do interlocutor.

Em relação aos elementos gestuais, observamos, em 5, que Yago usa o *gesto emblemático* de apontar com o olhar indicando o caminho da casa da vovó. Em 7, utilizando-se do *gesto pantomímico*, a criança ilustra sua fala movimentando a boca como se tivesse dando um bote para pegar Chapeuzinho Vermelho. Em 8, observa-se o *gesto icônico* quando Yago indica o tamanho do nariz da vovó. Assim, a conjugação gesto e fala reforça a encenação do evento narrado, isto é, o movimento corpóreo associa-se, aqui, à necessidade do narrador de se fazer entendido pelo seu interlocutor. Nesse sentido, o gesto constitui-se um elemento fundamental na produção de sentido.



Figura 35 - Gesto emblemático, pantomímico e icônico
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Um fato recorrente em todas as narrativas aqui analisadas é a presença dos *gestos ritmados* acompanhando o discurso das crianças, embora não apresentem relações com a fala. Outro fato que também nos chama a atenção é a forma gestual com que as crianças têm encerrado suas narrativas, ou seja, observamos que, além de Yago, Jade, Larissa e Hugo usam do gesto de sacudir os ombros e mostrar as palmas das mãos para encerrar a narrativa.



Figura 36 - Gestos emblemáticos finalizadores
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O episódio a seguir, mesmo sendo da mesma criança, apresenta uma narrativa bem mais elaborada.

CENA 12 (4min 21s)

YAGO (5;5,4)

Contexto: Sentado com a pesquisadora em um sofá na sala de leitura.

PARTICIPANTES	FALA	GESTO
1. Pesquisadora	Yago, conta outra história pra mim!	
2. Yago	Era uma vez uma menino chamado Chapezim Vemelho.	((Segura nos pés e fica se balançando)).
3. Yago	Chapezim vemelho levô um doce, um bolo pa vovó. Aí ela foi pa casa da vovó. - Eu vou eu vou, pa casa da minha vovó talalá lalá talalá lalá ((Canta imitando a voz de	((Levanta e baixa as mãos enfatizando sua fala. Mostra com as mãos a cesta de doces. Junta as mãos e as coloca entre os joelhos. Balança o corpo para um

	Chapeuzinho Vermelho)).	lado e para o outro acompanhando a música))
4. Yago	Aí, aí ela icutô, icutô o lobo. Chapezinho Vemelho num icutou e icutou.	((Coloca a mão na orelha em sinal de escuta e pega nos pés))
5. Yago	Chapezim unviu um balulho do lobo duminu na foresta. – Eu vou eu vou, pa casa da minha vovó talalá lalá talalá lalá ((Canta imitando a voz de Chapeuzinho Vermelho)).	((Volta a colocar uma das mãos na orelha. Movimenta o corpo dançando))
6.Yago	Aí o pa ...aí o lobo falô pa chapezim Vemelho	((Coloca as mãos entre os joelhos))
7.Yago	Chapezinho Vemelho vai va pa paquêlê lugá muito péto.	((Aponta com o braço estendido para um lado da sala))
8.Yago	Aí ela foi aí o lobo foi correnu aí atrás do lobo da casa da vovó.	((Esfrega uma mão na outra indicando que o lobo saiu em disparada))
9.Yago	Aí paro o lobo – URRRRRRRRRR. Paro do memo jeito. Aí us ((diz algo incompreensível)) não ta nem im casa.	((Faz o barulho de uma freada brusca e movimenta o corpo para traz e estira os braços para frente como se estivesse no volante de um carro)).
10.Yago	Aí Chapezim Vemelho (++). Aí o lobo comeu a vovó, butô o óculus e o casaquinho e a tôca.	((Imita o lobo colocando os óculos e se vestindo))
11.Yago	Aí cumeu dentu (+++) cumeu ela e cum/deitô ((Diz algo incompreensível)) Puxô a cubeta de vovó. Deitô na cama de vovó.	((Coloca as mãos na boca como se tivesse engolindo. Movimenta uma das mãos puxando o lençol, inclina o corpo para trás e movimenta os braços como se tivesse se cobrindo))
12.Yago	Aí Chapezinho Vemelho foi pu lugá aqui aí(:::) foi::: é::: (+++) e abiu a pota. Aí abiu a pota (++) aí entô. - Vó, qui nariz tão gandi! - É pa ti chêrá melhó minha netinha! - Vó, qui qui olelha tão gandi! - É pa icutá melhó minha quiridinha!	((Toca o chão com o dedo mostrando o lugar. Coloca a mão na boca tentando lembrar-se da história. Bate com uma das mãos no braço do sofá imitando a batida na porta e, em seguida faz o movimento de abrir a porta. Junta as mãos entre os joelhos))
13. Yago	- Minha (+++) é (+++) pá/ vó qui péna tão gandi! - É pa cô corrê melhó minha netinha!	((Coloca o dedo na boca olhando para o lado. Em seguida olha rindo para a pesquisadora))

14.Yago	O lobo foi corrê mais rápido. ((diz algo incompreensível)) Chapezinho Vermelho	((Faz o movimento de correr com as pernas))
15.Yago	Aí Cha Chapezim Vermelho butô a cadêla pa ele icurregá. O lobo icurregô – Tchi Caiu. O lobo butô a cadêrinha na mesa iii aí o pulcial custuraro a barriga do lobo, tirô a vovó di dentu.	((Movimenta o corpo escorregando do sofá e inclina a cabeça para traz como se tivesse caindo. Pega na barriga imitando o policial costurando a barriga do lobo))
16.Pesquisadora	O policial?	
17.Yago	Hãhã. Aí foi pa casa dele lá na foresta. A casa deles do do é longi. É bem bem na casa de Chapezim Vermelho.	((Aponta com o olhar para o lado da janela))
18.Pesquisadora	A casa do policial é bem longe? É perto da casa de Chapeuzinho Vermelho?	
19.Yago		((Acena que sim com a cabeça))
20.Yago	Acabou!	((Junta as mãos entre os joelhos))
21.Pesquisadora	Acabou? Legal!	

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora. Gravação realizada em 05/08/2013

Conforme já anunciado, nessa segunda versão, Yago apresenta uma narrativa bem mais elaborada constituída de bastante detalhes. Aqui, a criança, diferentemente das narrativas apresentadas anteriormente, mostra uma maior proficiência linguística, inclusive se mantendo mais tempo na história sem a intervenção da pesquisadora em um processo longo de encadeamentos em série, numa sequência começo, meio e fim.

Esta segunda versão, embora apresente a mesma dinâmica da primeira, apresenta-se marcada com mais discursos diretos, em que Yago instancia durante toda a narrativa as falas típicas dos personagens, inclusive trazendo para a história a música cantada por Chapeuzinho Vermelho. Aqui também se observa a presença de todos os personagens e de vários elementos novos compondo o cenário narrativo, a exemplo dos lugares, vestimentas e mobília, além de colocar na cena um herói (o policial) e um oponente (o lobo). Inclusive, Yago traz para a história outros fatos que não correspondem ao texto de origem, o que a torna inédita, conforme vemos em 15: “*Aí Cha Chapezim Vermelho butô a cadêla pa ele icurregá. O lobo icurregô – Tchi:: Caiu. O lobo butô a cadêrinha na mesa [...]*”. É exatamente em relação a esses elementos novos, também evidenciados em outras narrativas aqui analisadas, que

comungamos com François (2009) no sentido de que a imprevisibilidade é constitutiva da narrativa.

Com isso, entendemos que a narrativa não deve ser entendida como um gênero fechado, ou uma reprodução fiel do que se ouviu contar, até porque isso impediria aberturas para a criatividade ou inventividade, principalmente em se tratando de narrativas infantis. Em outras palavras, podemos inferir que o adulto não deve levar a criança a reproduzir uma narrativa que ele próprio tem na cabeça. Sob esta ótica, Delamotte-Legrand (In: François, 2009, p. 17) afirma a necessidade de “[...] relativar os modelos estruturais dos gêneros de discurso, da narrativa, em particular”.

Em relação aos personagens, a criança substitui o caçador pelo policial, o que representa um dado novo em relação às outras narrativas analisadas. Outro fato também inusitado é o final que Yago dá a história: [...] *Aí foi pa casa dele lá na foresta. A casa deles do do é longi. É bem bem na casa de Chapezim Vemelho* (em 17). Percebe-se, neste fragmento, que a criança conclui a narrativa falando sobre o personagem, ou seja, explicando onde o policial mora, o que vai além do enredo propriamente dito. Esse final é também indicado com o gesto de juntar as mãos entre os joelhos.

Encontramos, também, em toda narrativa de Yago, o efeito da teatralização, o que está evidenciado com a utilização de *gestos pantomímicos* acompanhando o fluxo da fala. Assim, a criança recorre à linguagem gestual para reforçar para o interlocutor a ação relatada, dando uma maior sustentação a sua narrativa produzindo um efeito dramático.

Quanto a essa teatralização, François (2009, p. 43) afirma que “[...] não há narrativa digna deste nome sem efeito de dramatização”. Para o autor esse mundo ficcional carregado de elementos míticos e dramáticos é mais visível em narrativas infantis.

Chamamos a atenção para o fato de que a *pantomima* foi o tipo de gesto mais utilizado nas narrativas aqui analisadas, de forma mais evidente na contação de Yago que, como já dissemos, houve, durante toda a narração uma simulação das ações executadas pelos personagens, abaixo representadas em 3, 9 e 12.



Figura 37- Gestos pantomímicos (dançar, frear e bater na porta)
 Fonte: Arquivo da pesquisadora

Evidenciamos, ainda, a presença de *gestos icônicos* (em 3), quando a criança levanta e baixa as mãos enfatizando sua fala e mostra com as mãos a cesta de doces; em 7, quando ela aponta para um lado da sala indicando o caminho de Chapeuzinho Vermelho; em 12, quando toca o chão com o dedo mostrando o lugar que Chapeuzinho foi e, em 16, ao apontar com o olhar para o lado da janela, indicando a floresta. Os gestos de apontar também podem ser caracterizados como *emblemáticos* uma vez que o ato de apontar em si já se constitui como tal.



Figura 38 - Gestos icônicos e gesto emblemático
 Fonte: Arquivo da pesquisadora

Além dos gestos acima mencionados, temos os *gestos instauradores da narrativa*, evidenciados em 12 e 13, quando Yago coloca a mão e o dedo na boca tentando lembrar-se da história. Percebemos, novamente, em 12, o gesto de juntar as mãos entre os joelhos encerrando o turno.



Figura 39 - Gestos instauradores da narrativa e gesto finalizador do turno
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Observa-se que, só em 12, temos uma sequência de gestos: *icônicos, instauradores da fala, pantomímicos e rítmicos*. Observamos, ainda, que os *gestos ritmados* acompanharam todo o discurso narrativo de Yago. Nesse sentido, tem-se, então, o gestual apoiando a fala e vice - versa.

Enfim, nesse conjunto de narrativas aqui analisadas, observa-se que gesto e fala atuam harmonicamente, o que mostra que os gestos não desaparecem com a progressão da produção da fala ou que os gestos (“elementos extra e paralinguísticos”) guardam o lugar do linguístico como propõe Bruner (1983).

Enfim, nessa segunda versão, percebe-se que Yago assume plenamente o papel de narrador realizando grandes movimentos no interior do gênero. Isso não implica dizer que os outros sujeitos aqui analisados não se constituem narradores, até porque, o fato da narrativa ser contada de forma monogerada ou cogerada não a faz mais ou menos narrativa. Trata-se sempre de narrativas e de narradores. As crianças podem encadear seu discurso em seus próprios enunciados ou em enunciados do outro (narrar sozinho ou com ajuda). No caso, o que é diferente é a organização textual. É obvio que dependendo da idade da criança e da qualidade das interações, as narrativas apresentam-se mais ou menos complexas, como vimos ao longo deste estudo.

Diante disso, François (2009, p. 32) defende que “[...] dependendo de sua idade, as crianças estão, primeiramente, em condições de narrar com a ajuda de alguém, depois, sós, ou em colaboração com outros, em função das situações de troca”. Esse fato não implica dizer que a criança que não possui uma proficiência linguística ou que conte a história apoiada no adulto ou em gestos não seja uma narradora, o que nos leva a contrapor os termos utilizados

por Perroni (1992), como já criticamos ao longo deste estudo, quais sejam: tentativas de narrar, narrativa propriamente dita, a criança enquanto narradora.

Diante dos fatos observados, confirmamos que as crianças narram de forma diferenciada. Inclusive, como evidenciamos nos dados analisados, uma mesma narrativa contada em dois momentos distintos pela mesma criança apresenta-se diferente.

Enfim, encerramos esse momento de análise chamando a atenção para o que diz François (2009, p. 78) acerca das narrativas infantis:

O 'sujeito que conta' não é primordialmente um 'sujeito cognitivo', analisador ou reprodutor de 'macroestruturas'. Não é também um 'sujeito gramático', que iriada linguística da frase à do texto. Propomos dizer que é mais um 'sujeito heterogêneo', graças a quem, no próprio texto, se desenham afinidades e rupturas que fazem com que o texto diga alguma coisa que não pode ser traduzida.

Com isso, podemos concluir, como muitas vezes já dissemos aqui, que existe várias maneiras de narrar, seja de forma cogerada ou monogerada. Salientamos que o sentido da narrativa não reside em uma sequência de enunciados linguisticamente bem elaborados, mas também nos olhares e nos gestos que vão se configurando no interior desse gênero.

Para uma melhor visualização dos resultados analisados ao longo deste estudo, o resumimos em quadros e em gráficos, conforme veremos:

OCORRÊNCIAS		Murilo (2;2.18)	Murilo (2;6.14)	Hugo (3;2.4)	Hugo (3;6.18)	Jade (3;2.17)	Jade (3;6.24)	Larissa (3;11.15)	Larissa (4;03.29)	Michael (3;11.13)	Michael (4;3.27)	Yago (5;0.28)	Yago (5;5.4)
Narrativas	Eliciação	X	X	X	X	X	X			X	X		
	Colagem	X	X							X	X		
	Combinação livre	X						X					
	Apoio no presente	X		X				X	X		X		
	Autonomia narrativa							X				X	X
	Heterogeneidade							X	X				
	Imprevisibilidade	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X
	Criatividade	X		X	X		X	X	X		X	X	X
	Elemento ficcional	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elementos discursivos	Marcadores de articulação				X			X	X	X	X	X	X
	Prolongamento de vogais							X	X			X	X
	Repetição de palavras							X	X			X	X
	Sessão de complicação	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
	Encadeamento paralelo		X								X		
	Encadeamento complementar	X	X	X	X	X	X		X	X	X		

Quadro 7 - Ocorrências da fala do ponto de vista da narrativa

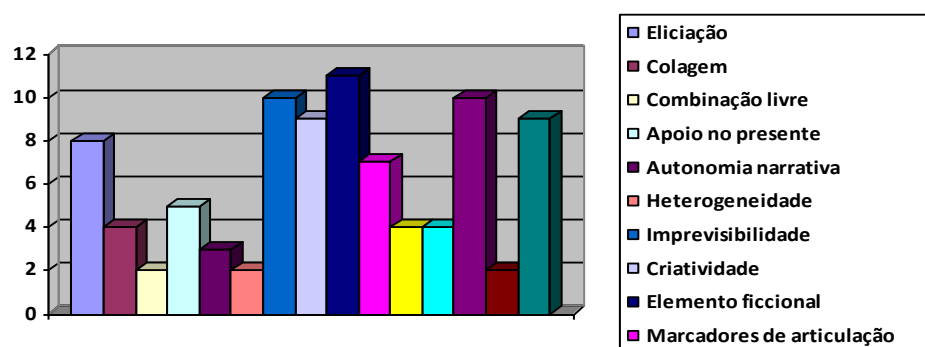


Gráfico 01: Ocorrências da fala do ponto de vista da narrativa

De acordo com o quadro resumo exposto acima, do ponto de vista do desenvolvimento do discurso narrativo, observa-se que quatro crianças narram suas histórias com a ajuda da pesquisadora através de eliciações, o que realça o lugar que as interações discursivas ocupam na aquisição e no desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, reafirmamos a importância do adulto nesse processo, pois que possibilita o desenvolvimento linguístico da criança, bem como sua entrada na narrativa. Isso implica dizer que o adulto funciona como fio condutor do discurso narrativo, ou seja, o ato de narrar, exige, a princípio, o envolvimento do interlocutor, o que podemos comprovar no discurso narrativo de Murilo, Hugo, Jade e Michael, cuja construção se dá de forma cogerada, com exceção de Larissa e Yago que já mostra autonomia narrativa, apresentando, em seu discurso, marcadores de articulações (aí, então) expressando a relação de causalidade. Nesse caso, as crianças encadeiam seus próprios enunciados (encadeamento em série).

Evidenciamos que Murilo, por não possuir uma proficiência linguística, utiliza-se do processo de colagem, da combinação livre e do apoio no presente para manter-se no discurso. Esse último recurso também é utilizado por Hugo e por Larissa que, apoiando-se em experiências imediatas ou campo perceptual imediato, mantem-se na narrativa.

Os encadeamentos paralelos foram observados apenas em Murilo (2ª versão) e em Michael (2ª versão), que se sustentando na fala da pesquisadora (colagem) encadearam seus enunciados.

O processo de *encadeamento complementar*, como se observa no quadro acima, é utilizado por Jade e por Michael também como uma forma de manter-se na narrativa, pois que complementam, em vários turnos, a ação linguístico-discursiva da pesquisadora.

Todos esses elementos, conforme destacamos, são recursos utilizados pela criança na interação dialógica, o que comprova a grande significância da relação adulto/ criança no processo de aquisição e desenvolvimento linguístico da criança. Isso nos leva a afirmar que se a criança não estiver exposta a efetivas interações linguísticas, dificilmente chega à autonomia narrativa. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento linguístico é resultado de um trabalho de construção conjunta do qual participam ativamente os parceiros interacionais. Assim, entendemos que os adultos atuam na zona de desenvolvimento proximal como fornecedores de pistas para que a criança adquira a proficiência linguística, ou seja, o adulto instrumentaliza a criança para entrar na narrativa.

Quanto aos marcadores de articulação, com exceção de Murilo e de Jade, os encontramos nas demais narrativas, principalmente em Larissa e em Yago que já apresentam autonomia narrativa.

Ainda em relação aos recursos linguísticos, observa-se que Larissa utiliza-se do prolongamento de vogais, bem como da repetição de palavras para preencher um espaço na sua narrativa. cremos que esses elementos possuem, na narrativa de Larissa, a função de evocadores de lembranças. É como se a criança precisasse ganhar tempo, conforme já falamos.

Os elementos narrativos defendidos por François (2009), tais como a *imprevisibilidade*, a *criatividade* e o *fictício* foram recorrentes nas narrativas das crianças, com exceção da *heterogeneidade*, que só se evidenciou na narrativa de Larissa.

Permeando todas as narrativas, temos a *seção de complicação*, ou a *centralidade da problemática* como expõe Bruner (2001), em que todas as crianças enfatizaram ou circularam em torno do Lobo Mau. Para o autor, o problema constitui-se a violação da cononicidade, da expectativa convencional e é ele que fornece elementos para a tessitura da narrativa, levando-a ao inesperado, ao surpreendente. A partir dessa centralidade da narrativa na ação do lobo, constatamos que o elemento organizador dominante de todas as narrativas analisadas foi a complicação. Na perspectiva de Perroni (1992), é a *complicação* a seção narrativa propriamente dita. Para a autora, a complicação é o único elemento indispensável no discurso narrativo.

Esse pensamento vai ao encontro das ideias de François (2009), que defende que a narrativa não possui uma estrutura pré-estabelecida, com começo, meio e fim, mas que apresente um mínimo de inteligibilidade entre o conteúdo e a maneira de verbalizá-lo, o que nega a estrutura narrativa laboviana.

Um fato recorrente nas narrativas analisadas foi a capacidade das crianças em mergulhar no mundo ficcional inserindo elementos do mundo real. A aproximação entre o vivido, aqui considerando o *apoio no presente*, e o *mundo ficcional* ganharam forma nas narrativas das crianças. Em relação a isso, Benjamim (1994) nos deixa claro que o que há de preciosidade nas narrativas é aquilo que o narrador traz de original, de único, rompendo com uma estrutura pré-existente. Nesse sentido, percebemos que a criança mergulha em mundo ficcional idealizado e construído por ela. E quanto às formas de narrar, é perceptível que as crianças se apoiam no discurso do adulto acrescentando outros elementos a partir do seu conhecimento de mundo. Não há, portanto, uma simples transmissão daquilo que lhe é contado. Para François (2009), as crianças são capazes de fazer coisas diversas e surpreendentes quando narram (dizer o que lhe passa pela cabeça e/ou mudar de opinião durante a narrativa), o que o adulto não é mais capaz de fazer. É nesse sentido que o autor

defende a criatividade, a imprevisibilidade, o ficcional dentre outros, como elementos constituintes da narrativa infantil.

GESTOS		Murilo (2;2.18)	Murilo (2;6.14)	Hugo (3;2.4)	Hugo (3;6.18)	Jade (3;2.17)	Jade (3;6.24)	Larissa (3;11.15)	Larissa (4;03.29)	Michael (3;11.13)	Michael (4;3.27)	Yago (5;0.28)	Yago (5;5.4)
Gesticulação	Gestos rítmicos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Gestos icônicos	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
	Gestos Instauradores da narrativa			X		X	X	X	X	X	X		X
Gestos pantomímicos		X		X	X	X		X			X	X	X
Gestos emblemáticos		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 8 - Ocorrências de gestos

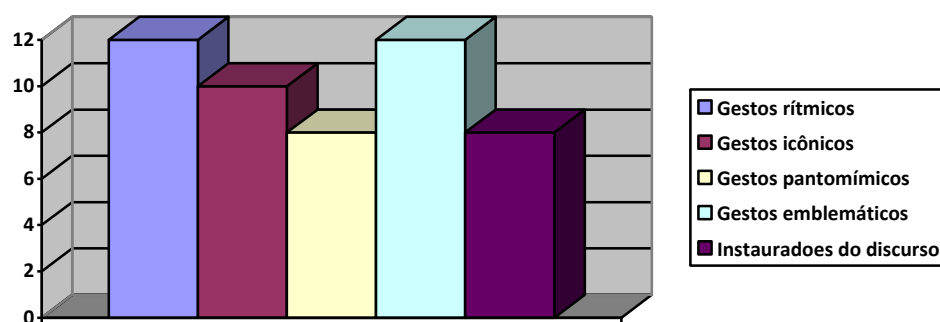


Gráfico 02: Ocorrências de gestos

O quadro acima expõe de forma resumida os elementos gestuais observados nas narrativas das crianças. A princípio, chamamos a atenção para o fato de que em todas as narrativas analisadas, independente da competência linguísticas das crianças evidenciamos o sincronismo entre fala e gesto, tendo a conjunção desses elementos contribuído na

interpretação dos tópicos discursivos. Isso foi comprovado na narrativa pouco sintática de Murilo (holofrástica), que se apoiando em elementos gestuais, produziu sentidos.

Dentre as manifestações gestuais observadas, se destacam todos os gestos por nós analisados (*ritmados, icônicos, emblemáticos, pantomímicos e instauradores do elemento linguístico da fala*), tendo a maior incidência os *gestos ritmados* e os *gestos emblemáticos*, independente da idade das crianças. Um olhar mais atento para as narrativas aqui analisadas evidencia que mesmo havendo diferenças significativas entre as crianças em se tratando do ponto de vista da proficiência linguística, todas elas se apoiam praticamente dos mesmos elementos multimodais para se manterem na narrativa.

Como muitas vezes mencionamos neste estudo, compreendemos que no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem não há uma passagem dos elementos gestuais ou “pré-linguístico” para o linguístico, ou que os gestos guardam o lugar da fala, como pressupõe Bruner (1974). O que acontece, na verdade, é que a linguagem, tanto a fala como o gesto, vai se tornando mais elaborada, mas uma não anula a outra, como já falamos. Se assim fosse, não teríamos a sincronia entre gestos e fala observada não só nas narrativas infantis, mas em toda e qualquer situação comunicacional.

Conforme defende McNeill (1985), gestos e fala são semântica e pragmaticamente coexpressivos, o que significa dizer que os gestos expressam significados relacionados ao que está sendo dito verbalmente, possuindo a mesma função pragmática no discurso. Esse é um dos argumentos utilizado pelo autor para defender os gestos como elementos linguísticos. Isso confirma que a língua é composta pela integração de elementos linguísticos/paralinguísticos/extralinguísticos, não devendo, portanto serem tratados separadamente, como defendemos ao longo deste estudo.

Dentre os elementos gestuais observados nas narrativas das crianças, identificamos que muitos destes, no nosso entendimento, funcionaram como instauradores do linguístico da fala. Esses elementos, como comprovamos, estiveram presentes em todos os discursos, com exceção de Murilo.

Diante dos fatos observados, constatamos que a oralidade, aqui tratada a partir das narrativas infantis, se constitui uma prática social interativa que se apresenta das mais variadas formas, o que se caracteriza como multissistêmica, haja vista que abrangem uma infinidade de recursos expressivos, tais como palavras, gestos, mímicas, risos, pausas, respiração, suspiros, prolongamentos de vogais, entre outros.

No entanto, ainda observamos práticas pedagógicas voltadas apenas para o ensino do código linguístico, não considerando, portanto, os multissistemas da oralidade, partindo do

princípio que os elementos linguísticos constituem-se apenas do que se pode verbalizar. Nesse sentido, trazemos novamente o pensamento de François (1996, p. XVII), quando diz “[...] que perdemos muito negligenciando as ‘semióticas corporais’ dos interlocutores”, ou seja, privilegiamos a fala e ignoramos os outros sistemas da oralidade. Reafirmamos, com isso, que a oralidade não esgota em meios linguísticos relacionados à fala, mas num conjunto de elementos “linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos” que se coadunam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo observar o percurso da aquisição oral em seus multissistemas no gênero histórias infantis, isto é, descrever como se dá a aquisição observando a oralidade em seus multissistemas: gestos e fala com o propósito de conhecer como se dá esse percurso para uma melhor descrição do processo.

Para isso, desenvolvemos um estudo longitudinal com (seis) crianças na faixa etária de 2 a 6 anos, no período de 13 de março de 2013 a 23 de agosto de 2013, cujas narrativas foram organizadas, para efeito de análise, em 12 sessões.

Nossa pesquisa teve como foco o interacionismo social sob o olhar discursivo, a partir do fio narrativo, em situações dialógicas alicerçadas no gênero do discurso contação de histórias, considerando a fala e os gestos na constituição desse gênero.

A princípio, partimos do pressuposto que linguagem é resultado de uma construção conjunta em situações reais e sociais de interação, distanciando de uma concepção de linguagem enquanto sistema (fechada, monológica).

As exposições aqui analisadas nos possibilitaram a elaboração de algumas considerações em torno da linguagem infantil, de forma especial, como as crianças compõem suas narrativas. Em termos gerais, os resultados mostraram, de forma muito clara, estruturas narrativas abertas, o que nos leva a compreender o discurso da criança numa perspectiva particular da linguagem, o que pressupõe as várias formas de narrar, negando uma estrutura fixa de narrativa.

Nesse sentido, compreendemos que a criança, desde pequena, aqui evidenciado a partir de dois anos, dois meses e dezoito dias (2;2.18), já constitui-se enquanto narradora, uma vez que apoiando-se em elementos multimodais e sob a tutela da pesquisadora, ela consegue tecer o fio narrativo, num movimento discursivo que mistura gestos e fala. Isso nos leva a contrastar Perroni (1992) quando esta trata a narrativa infantil (em suas pesquisas relacionando-se a criança de 2 aos 5 anos de idade) de *protonarrativas* ou *tentativas de narrar*, o que implica dizer que a criança não elabora textos que possam ser adequadamente ou propriamente classificados como narrativas. Para nós, não há tentativa de narrar, há narrativa.

Além da terminologia usada pela autora, aqui já evidenciamos nas primeiras narrativas (a partir de 2 anos) a utilização dos recursos de colagem, o que diferencia da idade observada por Perroni (1992). Outro ponto de divergência é o fato de tratar a criança como narradora,

sujeito de enunciação, só a partir dos 4 anos de idade. Nesse sentido, deixamos a seguinte questão: E as outras crianças mais novas, não são narradoras ou não são sujeitos da enunciação? Não estamos aqui desqualificando a pesquisa de Perroni, mas apenas questionando a terminologia por ela utilizada, o que nos leva a ideias confusas sobre o que seria a criança enquanto narradora, até porque a mesma se coloca contra a ideia de uma estrutura narrativa fixa, ou seja, quando se fala em tentativas de narrar, narrativa propriamente dita e a constituição da criança enquanto narradora pressupõe-se que o que é feito antes de um discurso monologizado não se constitui narrativa.

Concordamos com a autora no sentido de que, nas primeiras narrativas, a criança depende bastante da atuação linguística do adulto, mas dizer que elas não produzem narrativas propriamente ditas se constitui, para nós, uma terminologia não esclarecedora, uma vez que a autora critica a perspectiva laboviana que mantém um modelo estrutural de narrativa.

Insistimos, pois, na ideia de que há várias formas de narrar, considerando a especificidade da linguagem infantil, como evidenciamos em nosso *corpus*. Nesse sentido, reafirmamos que a criança não narra como o adulto como tantas vezes já anunciamos neste estudo. Não devemos, portanto, estendermos a prática narrativa adulta para as crianças, ou seja, impor-lhes um modelo adultocêntrico, pois entendemos que a forma com que a criança lida com a linguagem é diferente. Por possuírem uma maior proficiência linguística e também pela qualidade das interações, constatamos nos nossos dados que as crianças mais velhas narraram com mais desenvoltura, não dependendo tanto do adulto como as crianças mais novas, que se sustentaram nas eliciações dos interlocutores, ou seja, à medida que o adulto perguntava e a criança respondia. Assim, tanto pela fala como pela produção gestual, a narrativa ia se compondo. Viu-se, portanto, que nas construções conjuntas aqui realizadas, a participação da pesquisadora foi bastante intensa, o que nos leva a inferir, com base em Perroni (1992), que quanto mais eliciações por parte do adulto, mais a criança preenche satisfatoriamente a estrutura narrativa, avançando de forma significativa em seu discurso.

Salientamos que durante todo nosso percurso investigativo nos distanciamos da ideia de falta, de lacuna ou de uma visão negativa nas narrativas infantis, como acontece em práticas pedagógicas em que professores conduzem o trabalho com gêneros textuais na perspectiva de uma estrutura preexistente, negando, com isso, a especificidade da linguagem infantil. Nesse sentido, para nós, muito mais importante do que procurar nas narrativas uma estrutura equivalente a um modelo adulto foi observar os movimentos discursivos e gestuais que as crianças realizaram na construção das narrativas. Nesse sentido, o que nos interessou

não foi a forma linguística, mas como a criança organizou sua narrativa, incluindo nessa composição os elementos gestuais, como já foi dito.

Assim, percebemos, em todas as cenas, que independentemente de ter uma proficiência linguística, a criança possui competência narrativa. Uma competência que vai desde o enunciado holofrástico de Murilo à autonomia narrativa de Yago, num movimento que entrelaça vozes e gestos formando um todo discursivo. É óbvio, como mostraram os dados, que a maioria das narrativas, com exceção apenas de Larissa e de Yago, o papel da pesquisadora foi mais intenso, pois as narrativas foram construídas conjuntamente pelo processo de encadeamento complementar do tipo questão-resposta. É importante salientar que as narrativas podem ser monológicas, no sentido que só uma pessoa narra ou dialógica (cogerada) quando construída conjuntamente. Aqui, chamamos a atenção para o termo monológica no sentido de que só a criança se manifesta verbalmente, mas considerando que a presença do adulto na condição de ouvinte é imprescindível na continuidade da narrativa, uma vez que os gestos de aprovação ou reprovação dão suporte aos encadeamentos discursivos, o que também se caracteriza como dialogia.

Descartamos, portanto, uma rigidez narrativa em termos de uma linearidade e/ou de uma estrutura fixa, pois os resultados mostraram-se diferentes em crianças praticamente da mesma idade sob as mesmas condições discursivas. É interessante que embora as narrativas tenham se apresentado diferentes, em todas elas observamos alguns elementos estáveis, a exemplo da manutenção do elemento complicador da história: o Lobo Mau e sua ação, ou seja, todas as narrativas tiveram a figura do lobo como organizadora dominante da narrativa.

Acreditamos, em concordância com François (2009), que é exatamente o que é diferente, muitas vezes colocado fora do foco de análises de pesquisadores ou negligenciado nos bancos escolares pelos professores, que produz um bom efeito narrativo. Se todas as narrativas fossem apenas uma simples reprodução daquilo que lhe foi contado, não haveria criatividade. Ela só é criativa à medida que se faz surpreendente, imprevisível.

O adultocentrismo em que se tem conduzido às práticas escolares de uma forma geral e, de forma especial, em relação à produção narrativa, está negligenciando a especificidade da linguagem infantil, o que leva a descartar a inventividade, a imprevisibilidade e a criatividade como constituintes importantes na produção da criança. Assim sendo, o que importa nas narrativas infantis é o que ela traz de particular e não o que é dito da mesma forma por todos, até porque as crianças não narram como os adultos, fato este evidenciado por François (2009) em sua obra “Crianças e narrativas”.

Nesse sentido, pensar a narrativa infantil é também pensar a particularidade da linguagem das crianças e, por extensão, pensar na competência do adulto na recepção de seus textos.

Além dessas afirmações, constatamos, a partir da diversidade que apresentamos aqui, que as narrativas se organizaram sem necessariamente trazer uma abertura ou um final explicitado por “*Era uma vez... E foram felizes para sempre*”, como se pretende nos bancos escolares. Ademais, é de se entender que embora a narrativa proposta tenha, em sua origem, um determinado desfecho, sempre há, considerando a esfera da criatividade, “o novo”. E essa criatividade ou inventividade é muito saliente em narrativas infantis, como evidenciamos nas histórias aqui analisadas. Inclusive uma mesma narrativa contada pela mesma criança em momentos diferentes apresentam dados novos tanto no plano da produção da fala como no plano gestual.

Além disso, o tempo dessas narrativas foi indicado pela sucessão dos enunciados e não só pela modalidade verbal normatizada, como é fortemente exigida nas formas tradicionais de se produzir narrativas. Isso é muito evidente em todas as histórias contadas aqui, quando as crianças encadeiam seus enunciados numa sequenciação de fatos. Inclusive, François (2009) nos alerta sobre isso quando diz que podemos saber contar mesmo faltando a verbalização linear de uma experiência.

Quanto à linguagem gestual, observamos, nas narrativas aqui analisadas, uma diversidade de gestos acompanhando ou não o fluxo da fala, o que atesta que o verbal e o não verbal atuam paralelamente na interação narrativa.

Alguns destes gestos, como verificamos, assumiram o lugar da fala apresentando uma sentença completa, outros compuseram, juntamente com a fala, uma versão mais complexa da narrativa. Nesse sentido, concebemos o gesto como elemento linguístico que possibilita diversas significações. Em meio a todas essas significações, tivemos aqui evidenciados os *gestos instauradores do discurso*, apresentados sob a forma de *gestos ritmados* de olhar para cima, pegar na orelha, dentre outros.

Reafirmamos que a criança usou gestos para entrar na narrativa e, por isso instaurado o discurso. Mas isso não implica dizer que os gestos guardam o lugar do linguístico, pois, em todos os movimentos discursivos nas narrativas das crianças evidenciamos a presença de gestos em maior ou menor intensidade, independente da criança. Inclusive, com base em nossos dados, podemos dizer que a criança mais velha (Yago) realiza mais movimentos discursivos apoiados nos gestos, produzindo um efeito dramático a sua narrativa. Com os gestos a palavra ganha novo contorno e a narrativa vai se compondo de forma mais criativa.

É importante ressaltar que não só nas narrativas analisadas, mas em todas as situações que envolvem linguagem, temos, em qualquer língua, a presença compulsiva dos gestos expressos junto ou não da fala, conforme vimos em McNeill (1985, 2000). O que podemos estabelecer aqui é que à medida que a criança vai crescendo, mais elaborados são seus gestos. Nesse sentido, descartamos a ideia bruneriana de que o gesto vai sendo substituído pela fala à medida que a criança vai adquirindo proficiência linguística. Ao contrário, os gestos e a fala combinam em um sistema próprio, em que cada um efetua suas próprias funções, uma apoiando-se na outra, o que explicita os gestos também como elemento linguístico, pois que assumem, como já dito ao longo deste estudo, funções semânticas e pragmáticas idênticas às da fala, sendo, alguns deles, totalmente interpretáveis sem a presença do discurso, como atestamos em nossa análise. Não temos, portanto, uma prevalência hierárquica entre gestos e fala, mas ambos como elementos constitutivos da língua, o que implica dizer que o gesto não é aquele adorno ou simplesmente um auxiliar da fala como muitos o entendem.

Enfim, as narrativas das crianças sujeitos da pesquisa foram marcadas por movimentos discursivos que vão desde o mais simples movimento de apontar, como vimos em Murilo (2;2.18), até a explosão de teatralidade evidenciada em Yago (5;0.28), constituída de frases com entonação mais marcadas, encadeamento com enunciados sucessivos que se completam e gestos mais elaborados. Assim, observamos que todas as crianças narram, mesmo não possuindo uma proficiência linguística. Nesse caso, não tomamos as narrativas das crianças menores como tentativas de narrar, mas simplesmente de narrativas, não importando, para nós, as regras convencionais e pré-estabelecidas por modelos estruturais que analisa a linguagem da criança como lacuna.

Em resumo, todas as observações aqui realizadas reforçaram a importância do interlocutor na construção narrativa das crianças, de forma especial, nas narrativas das crianças menores, em que se consolidaram o estabelecimento ou manutenção da atenção conjunta em engajamentos de atenção e ação conjuntas numa relação triádica, quadriádica e pentadiádica. Assim, observou-se que as crianças narraram por meio de engajamentos conjuntos com a pesquisadora que se revelaram de variadas formas, como acabamos de mencionar. Em todos estes engajamentos tivemos, primeiramente, o processo da atenção direta gerido pela pesquisadora visando o direcionamento e monitoramento da atenção da criança para a narrativa que, em seguida, compartilham conjuntamente os significados construídos em um movimento de encadeamentos em que a pesquisadora faz os ajustes necessários para viabilizar a narrativa. Nesse movimento discursivo e interativo, gestos e fala se unem para sustentar a narrativa.

REFERÊNCIAS

AIMARD, Paule. **O surgimento da linguagem na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** literatura infantil e prática pedagógica. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: JC, 1981.

AVILA-NÓBREGA. Paulo Vinícius Ávila; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. **Signótica**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/v. 24, n. 2, Goiânia, jul./dez. 2012. p. 469-491. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/21835/13128>. Acesso em 25 de março de 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. 3ª ed. Petrópolis: RJ, 1973. p. 19-60.

BATESON, Gregory. Problèmes de communication chez les cétacés et autres mammifères, in **Vers une écologie de l'esprit 2**, p.118-132. Tr.fr.Seuil, 1980.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1).

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BENVENISTE, Émile (1966). **Problemas de Linguística Geral I**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.

_____. (1974). **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

BLACKMUR, R. P. Linguagem como gestos. In: **REVISTA USP**, São Paulo, n.57, março/maio 2003. p. 227-239.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros De Almeida. O Livro Literário Na Educação Infantil: Resignificando A Prática Pedagógica. In: MELO, Glória Maria Leitão de Souza. BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. MOTA, Marinalva da Silva (Org). **Ser Criança: Repensando O Lugar Da Criança Na Educação Infantil**. Campina Grande: Eduepb, 2009.

BRUNER , J. **The ontogenesis of speech acts**. University of Oxford, 1974. Disponível em http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F10172_9C8269670B609DAE51977945A0A3DEFC_journals_JCL_JCL2_01_S0305000900000866a.pdf&cover=Y&code=16466adf6ec738ad799cf8f415584175. Acesso em 03 de janeiro de 2014.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. **Journal of child language**. Vol. 2, Nº 1. Cambridge: CUP, 1974.

_____. **J. Child's talk: learning to use language**. New York: Norton, 1983.

_____. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, Stória Editores, Lda, 1983.

_____. A Construção Narrativa da Realidade. In: BRUNER, J. **Critical Inquiry**, 18(1), 1991. pp. 1-21. Disponível em: http://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_construcao_narrativa_da_realidade. Acesso em; 27 de fevereiro de 2014.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BULWER, J. **Chirologia: or the natural language of the hand and chironomia: or the art of manual rhetoric**. London. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. 1644. IMAGEM DISPONÍVEL EM file:///C:/Users/PC/Downloads/Hoare_Alexandra_C_201006_PhD_Illustrations2.pdf E NO SITE <http://psicolinguistica.lettras.ufmg.br/wiki/index.php?title=Gesto&redirect=no>. Acesso em 25 de junho de 2014.

CARVALHO, Maria José lima de; FARIA, Evangelina Maria Brito de. O gênero relato de experiência na educação infantil: caminhos para o letramento. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**, Curitiba, 2011.

CARVALHO, A. D. F. A formação de professor e a aquisição da língua escrita na pré-escola. In: **Revista do Mestrado em Educação: Linguagem educação e Sociedade**, nº. 03. Teresina: EDUFPI, 1998.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE -, Recife, 1994.

_____. **Da voz à língua**: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. A fala atribuída: as vozes que circulam na fala materna. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 1-758, 2001.

_____. O estatuto do manhês na aquisição da linguagem. In: **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**. João Pessoa: Ideia. Vol I, 2003.

_____. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo os gêneros do discurso. **Revista Investigações**, Recife, 2008, Vol. 21.2, p.165-169.

_____. (Org). **Multimodalidade em aquisição da linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. **Revista de Letras**, Vol.1/2, 2012.

CAVALCANTE, M. C.B. ; BRANDÃO, L. W. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. M. ; PINTO, R. C. N. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Nº 54(1). Campinas, SP Jan./Jun. 2012. p.55-66.

CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 1959. p. 26 - 58.

COELHO, M. B. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O Conto de Fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

DEBUS, E. **Festaria de brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

DE LEMOS, Cláudia. T. G. **Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original**. Boletim da Abralín, Nº 3, p. 97-126, 1982.

_____. Uma abordagem construtivista do processo de aquisição de linguagem: um percurso e muitas questões. In: I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem. Porto Alegre. **Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem**. Porto Alegre: PUC-CEAAL, p. 61-76, 1989.

_____. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. In: CASTILHO, A. T.; ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 22. Campinas, SP: Jan/Jun, 1992. p. 149-152.

_____. Lingua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, v. 102, p. 9-29. EDIPUCRS. Porto Alegre, 1995.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Nº. 42 p. 41-69, 2002.

DEL RÉ, Alessandra (org). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA; Marina Célia. **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2014b.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. O que as narrativas infantis nos ensinam sobre a narrativa e o restante. In: FRANÇOIS, Frédéric. **Crianças e narrativas**: maneiras de sentir, maneiras de dizer...Tradução e adaptação Ana Lúcia Tinoco, Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

DIONISIO, Angela Paiva. **A interação em narrativas conversacionais**. Recife: Bagaço, 2009 (Coleção Letras).

EKMAN, P., FRIESEN, W. V. The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. In: Kendon, A. **Nonverbal communication, interaction, and gesture**: selections from Semiotica. The Hague: Mouton, 1981. p. 57-105.

_____. The repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. **Semiotica**, n. 1, v. 1, 1969. p. 49-98. Disponível em http://boccignone.di.unimi.it/CompAff2011_files/EkmanFriesenSemiotica.pdf. Acesso em 28 de março de 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FARIA, E. M. B. de. **Interação e argumentação oral infantil**: o esperado e o surpreendente dos movimentos discursivos. 2002. 184f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

_____. **Argumentação infantil**. Campina Grande - PB: Bagagem, 2004.

FARIA, E. M. B. de; CAVALCANTE, M. C. B. Um olhar sobre o ensino da oralidade na educação infantil. In: FARIA, E. M. B. de (Org). **A criança e as diversas linguagens na educação infantil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

FARIA, E. M. B. de; ANDRADE, J. A. **Aquisição e gênero exposição oral**: Um olhar sobre os multissistemas da oralidade. 2012. Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/124-rabalho%20para%20o%20Gelne%202012.pdf>. Arquivo acessado / capturado em 12/01/2014

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V.O.; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRARI-NETO, José. Introdução: as bases e os objetivos da gramática gerativa. In: José FERRARI NETO, José. SILVA, Cláudia Roberta Tavares. **Programa minimalista em foco: princípios e debates**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2012.

FIORINDO, Priscila Peixinho. Narrativas orais produzidas por crianças: a explicação em foco. In: **Estudos linguísticos**, São Paulo, 37 (2): p. 92-98, 2008.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual Editora, 1999.

FRANÇOIS, Frédéric. **Práticas do oral: diálogo, jogo e variação das figuras do sentido**. Tradução de Lélia Erbolato Melo. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1996.

_____. O que nos indica a linguagem da criança: algumas considerações sobre a linguagem. In: DEL RÉ, A (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006, p.183-200.

_____. **Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...**Tradução e adaptação Ana Lúcia Tinoco, Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

GILLIG, Jean-Marie. **O conto na psicopedagogia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. Relato de trabalho de dissertação ao GT: 7/ ANPED, 2003.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KENDON, A. Introduction: Current Issues in the Study of 'Nonverbal Communication. In: KENDON, A. **Nonverbal communication, interaction, and gesture: selections from Semiotica**. The Hague: Mouton, 1981. p. 1-53.

_____. **Nonverbal communication, interaction and gesture: selections from Semiotica**. The Hague: Mouton, 1981.

_____. **The study of gesture: someremarks on its history**. Recherches sémiotiques/semiotic inquiry 2, 1982, p. 45-62.

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and gesture**. Cambridge University Press. Cambridge, 2000.

LABOV, William. **Análise da narrativa**. Trad.Waldemar Ferreira Netto. 1997. Disponível em:
http://www.academia.edu/4598767/LABOV_William._Alguns_passos_iniciais_na_analise_d_a_narrativa. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

LABOV, W. **La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative**. Le parler ordinaire, Paris: Les Éditions de Minuit, 1972. P. 289-335.

LABOV, William & WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. IN: J. HELM, **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~rnoyer/courses/103/narrative.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIER, Maria Francisca; PALLADINO, Ruth R. Ruivo; MAIA, Eleonora A. M. Simetrização e assimetrização na comunicação pré-linguística. In: ROJO, Roxane Helena R.; CUNHA, Maria Claudia; GARCIAL, Ana Luiza M. **Fonoaudiologia & linguística**. São Paulo: Educ, 1991. p. 11-24.

MARCUSCHI, Luiz Antônio . **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTELOTTA, M. E. (Org). **Manual de linguística**. 1ª ed. São Paulo, Contexto, 2009.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal?. **Psychological Review**. Vol 92(3) 350-371, Jul., 1985.

_____. **Hand and mind: what gestures reveal about thought**. Chicago/London: University of Chicago Press, 1992.

_____. **Language and gestures**. Chicago/London: University of Chicago Press, 2000.

_____. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.) **Language and Gesture**. Cambridge University Press. Cambridge, UK. 2000.

MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V.2. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NASLAVSKY, José Paulo N.; CAVALCANTE, Marianne C. B. A subjetividade nas interações mãe-bebê. In: ACIOLI, Moab; MELO, Maria de Fátima Vilar de; COSTA, Maria Lúcia Gurgel da. **A linguagem e suas interfaces**. Recife: Ed. Dos Organizadores, 2006. p. 145-165.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978

_____. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem.** Florianópolis: Ed da UFSC, 2008.

RAMOS, Jania M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RECTOR, M.; TRINTA, A. R. **Comunicação do corpo.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

ROJO, Roxane Helena R. Espelho, espelho meu: o jogo de papéis e a construção da narrativa e do letramento. In: ROJO, Roxane Helena R. **Falando ao pé da letra:** a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. A emergência da coesão narrativa: ‘e daí’ em narrativas infantis. In: ROJO, Roxane Helena R. **Falando ao pé da letra:** a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Falando ao pé da letra:** a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SALAZAR-ORVIG, Anne. A inscrição dialógica da criança pequena: evolução, diversidade e heterogeneidade. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA; Marina Célia. **Explorando o discurso da criança.** São Paulo: Contexto, 2014b.

SCARPA, Ester Miriam. O Jogo, a Construção e o Erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar. Publicação: **Série Idéias**, n. 10. São Paulo: FDE, 1992. P. 54 a 64. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p054-064_c.pdf. Acessado em 23 de junho de 2012.

_____. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006. p. 203-232.

_____. **O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem.** VI Congresso Internacional da ABRALIN. Mesa-redonda os desafios /impasses da(s)/na(s) pesquisas em aquisição da linguagem. João Pessoa, março de 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso**: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Marise Borba; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e da extensão II**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. (Cad. Pedagógico II).

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem**: enunciação e aquisição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. Os movimentos enunciativos da criança na linguagem. In: **Revista da ABRALIN** /Associação Brasileira de Linguística. Vol. Eletrônico, Nº Especial (2a parte), 2011. ISSN 1678-1805.

SKINNER, B.F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SMITH, V. H. BORDINI, G. S. & SPERB, T. M. Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil. In: **Psicologia**: Reflexão e Crítica. V.22, Nº. 2 Porto Alegre, 2009, p. 81-90. Disponível em www.scielo.br/prc. Acesso em 24 de março de 2015.

SOUZA. W. P. A.; FARIA, E. M. B. O gesto como facilitador da produção de sentido no diálogo entre crianças surdas em aquisição da linguagem. In: CAVALCANTE, M. C. B. (Org). **Multimodalidade em aquisição da linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. P. 135-148.

SPINILLO, Alina. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, Jane, SPINILLO, Alina e LEITÃO, Selma. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. 1. Ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

_____. Era uma vez e foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. **Temas em psicologia (online)**. v.1 n.1 **Ribeirão Preto abr. 1993**, p 67-77. ISSN 1413-389X. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a09.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

STEINBERG, Martha. **Os elementos não-verbais da conversação**. 1. Ed. São Paulo: Atual, 1988.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

TOMASELLO, M. et. al. **Understanding and sharing intentions**: the origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28 v., p. 675-735, 2005.

VILA, Ignasi. Aquisição da linguagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. V.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 69-80.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jafferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Esta pesquisa intitula-se **“Um olhar sobre a aquisição oral em seus multissistemas no gênero histórias infantis”** e está sendo desenvolvida por Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, aluna do Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Aquisição da Linguagem e Processamento linguístico, sob orientação da Prof^a. Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria.

O objetivo principal da nossa pesquisa consiste em observar o percurso da aquisição oral em seus multissistemas no gênero histórias infantis, isto é, descrever como se dá a aquisição observando a oralidade em suas naturezas extralinguísticas, paralinguísticas e linguísticas com o propósito de conhecer como se dá esse percurso para um melhor posicionamento didático em relação ao desenvolvimento das habilidades orais. Como objetivos específicos temos: Constituir um corpus com histórias infantis por crianças de 2 a 5 anos; Identificar e descrever os fatores extralinguísticos usados na aquisição de gêneros; Identificar e descrever os fatores paralinguísticos usados na aquisição de gêneros; Identificar e descrever os fatores linguísticos usados na aquisição de gêneros.

A realização deste estudo trará benefícios para a prática pedagógica desenvolvida na educação infantil, uma vez que permitirá aos educadores desse nível de ensino a compreensão do processo de aquisição da linguagem da criança, para que, a partir desse conhecimento, tenham um melhor posicionamento didático em relação ao desenvolvimento das habilidades orais.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, apresentará riscos, principalmente porque lida com as exposições de manifestações orais de crianças e professores, ocorridas no ambiente escolar.

Solicitamos sua permissão para filmar alguns momentos de interação de seu (a) filho (a) no contexto escolar, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes das crianças e do professor serão substituídos por nomes fictícios para se manter em total sigilo suas identidades.

A inclusão de seu (a) filho (a) como sujeito objeto de estudo é voluntária. Portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se considerem necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com a pesquisadora responsável: (83) 8743-7765 / (83) 9372-3462. Email: sorayabrandao@uol.com.br

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou meu consentimento para meu (a) filho (a) participar da pesquisa e publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura dos pais – responsáveis legais pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO

Certidão de Aprovação do Comitê de Ética

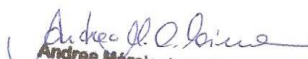


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 18/03/2013, o projeto de pesquisa intitulado: “UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO ORAL EM SEUS MULTISSISTEMAS NO GÊNERO HISTÓRIAS INFANTIS” da Pesquisadora Soraya Maria Barros de Almeida Brandão. Prot. nº 025/13. CAAE: 11795312.5.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB