

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UM ESTUDO DA NARRATIVA DE
CRIANÇAS COM ATRASO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO**

MIRIAN CAZAROTTI PACHECO

**PIRACICABA – SP
2006**

**UM ESTUDO DA NARRATIVA DE
CRIANÇAS COM ATRASO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO**

MIRIAN CAZAROTTI PACHECO

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**PIRACICABA - SP
2006**





BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha

Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo

Profa. Dra. Rosana Novaes Pinto



AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos àqueles que me dedicaram tempo e paciência em todo o trajeto deste trabalho, em especial à minha família, cujo amor tem sido meu maior incentivo. Às minhas orientadoras, sempre solícitas, e às professoras que fizeram parte da banca de qualificação, dando informações importantes. Às colegas que, tantas vezes, ouviram meu desabafo. Às crianças, especiais por seu carinho, por me levarem sempre a refletir, analisar e procurar caminhos de atuação tão singulares quanto elas e, também, aos profissionais da instituição, sem os quais não seria possível a realização deste estudo.

“O mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade, sem o nosso pensamento que lhe confere alguma ordem” (Lya Luft, 2004).

RESUMO

O discurso narrativo é um dos aspectos fundamentais no desenvolvimento da linguagem infantil, pois promove a organização da criança no tempo e no espaço, além da construção dos sentidos e, portanto, a aquisição do conhecimento. Tendo em vista que a linguagem é uma atividade interativa e constitutiva do sujeito, buscamos apoio, para estudar o discurso narrativo, nos pressupostos histórico-culturais e nas pesquisas com enfoque nas teorias enunciativo-discursivas. Nessa perspectiva, a linguagem deve ser entendida como uma sistematização aberta de recursos expressivos, que só se concretizam na singularidade dos acontecimentos interativos. Dessa forma, a compreensão deixa de ser mera decodificação, e o interlocutor tem papel fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança, pois suas primeiras experiências como narradora são espelhadas na fala do outro. É importante destacar que, no processo de construção da linguagem, fala e gesto se inter-relacionam. Crianças com Atraso Global de Desenvolvimento apresentam, freqüentemente, um desenvolvimento de linguagem peculiar, o que torna fundamentais os estudos com estes sujeitos. Portanto, os objetivos deste trabalho são: analisar a narrativa de tais crianças e verificar, nesse processo, a importância do interlocutor mais experiente na Língua.

Para a construção dos dados, realizamos, durante 6 meses, gravação em vídeo das atividades de um grupo de 7 crianças, entre 5 e 7 anos, com diagnóstico de Atraso Global de Desenvolvimento, as quais freqüentam um programa de estimulação em uma instituição especial. Selecionamos e transcrevemos os episódios narrativos para um procedimento de análise qualitativa. Os dados revelam que a formulação da narrativa pelos nossos sujeitos encontra-se cronologicamente em atraso. Ficou também evidente que elas utilizam os mesmos mecanismos de desenvolvimento narrativo das crianças sem comprometimentos. Os gestos estão presentes, reiterando, substituindo, ou complementando a fala. Já o papel do interlocutor é mais eficiente quando ele, compreende que o processo de produção da linguagem, do universo discursivo e da constituição de sujeitos acontece durante as situações discursivas e considera o gesto e a fala para que os enunciados façam sentido.

Assim sendo, concluímos que os enunciados do interlocutor mais experiente na Língua são mediadores, ao significar os gestos e palavras da criança com Atraso Global de Desenvolvimento, proporcionando a produção de sentidos que impulsionarão o processo narrativo destas crianças. Devem ser privilegiados no trabalho junto a elas, tanto o exercício da atividade narrativa, quanto a aceitação do enunciado como resultado do gesto e da fala.

ABSTRACT

The narrative discourse is a fundamental aspect in children's language development, because it promotes child's organization on time and space, besides the construction of the senses and, therefore, the knowledge acquisition. Considering that language is an interactive and constitutive activity of the subject, we were supported on cultural-historical presuppositions and in the researches with focus in the enunciative-discursive theories. In that perspective, the language should be understood as an open sistematization of expressive resources that exists just on the interactive happenings singularities. However, the comprehension stops being mere decodification and the interlocutor that is a better expert in language has a fundamental role in child's language development, because the early child experiences as a narrator are mirrored in others speech. It's important to evidence that a relationship exists between gesture and speech in the process of language construction. Children that present a Global Development Delay usually attend a peculiar language development; studies about these subjects becomes essential. Therefore, this study aims are: to analyze these children's narrative and find out how important is the interlocutor that is more expert in language in this process.

For the data construction, we accomplished for 6 months, video recording the activities from a group of seven children, between 5 and 7 years old, with diagnosis of Global Development Delay which attend a stimulation program in a special institution. We select and transcribed the narrative episodes for a procedure of qualitative analysis. The data reveal that narrative formulation by our subjects is chronologically delayed. It was also evident that they use the same narrative development mechanism as the children without deficits. The gestures are present reiterating, substituting and complementing the speech. The interlocutor's role is already more efficient when he understands that the process of the language production, the discursive universe and the subjects constitution occur during the discursive situations, considering the gesture and the speech so that the enunciations make sense.

We concluded however, that the most experienced interlocutor's enunciations in language are mediators doing the meaning of words and gestures of the Global Development Delayed children, providing the senses production that will improve these children's narrative process. Should be privileged when working them, the narrative activity practice as well the acceptance of the enunciation, as gesture and speech results.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1	
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAIS TEÓRICOS		
1.1 UMA PERSPECTIVA DE LINGUAGEM	4	
1.2 DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO	11	
1.3 GESTO	15	
1.4 SINGULARIDADES NO DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM.....	22	
1.5 MEDIAÇÃO	27	
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS		32
CAPÍTULO 3 – ANÁLISES E DISCUSSÕES		40
CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES FINAIS		83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		88

INTRODUÇÃO

A experiência no trabalho junto às crianças com Atraso Global de Desenvolvimento tem nos mostrado que a linguagem destas crianças apresenta-se freqüentemente comprometida. Foi possível observarmos isto por meio da análise de suas narrativas. Este estudo interessa-se pela compreensão de como o desenvolvimento da linguagem se processa, considerando a narrativa um importante elemento na construção dos aspectos lingüísticos e na constituição do sujeito. Buscamos, mais especificamente, analisar o papel do interlocutor no processo do desenvolvimento narrativo.

Concordando com Ragusa (2002), consideramos, neste estudo, que o homem é essencialmente um ser social, e que a comunicação apresenta-se como condição primária à sua inserção na sociedade. Ela permeia todas as relações, proporcionando a sua participação no grupo social e garantindo sua integridade emocional. A comunicação íntegra faz parte do conceito de qualidade de vida, sendo que suas alterações constituem empecilhos na busca do equilíbrio bio-psico-social.

A literatura a respeito do desenvolvimento narrativo em crianças com Atraso Global de Desenvolvimento é escassa. Pretendemos que este trabalho contribua no sentido de promover mais reflexões, visando uma compreensão maior desse processo por parte dos profissionais envolvidos, com o objetivo de proporcionar melhor qualidade de vida aos sujeitos com o referido atraso.

Para a realização desta pesquisa, buscamos apoio nos pressupostos histórico-culturais (VIGOTSKI,1989,2001,2003), que consideram a linguagem como atividade interativa e constitutiva do sujeito, pois é por meio dela que se processa a construção do conhecimento de mundo e de si (formação da consciência). Tudo o que se recebe do mundo é mediado e internalizado por meio da linguagem. Relacionamos a esses pressupostos as pesquisas com enfoque nas teorias enunciativo-discursivas, que também privilegiam o estudo da linguagem e seu funcionamento, assim como a importância do outro nesse processo.

Em acordo com tais teorias, Geraldi (1997) explicita que a linguagem deve ser entendida como uma sistematização aberta de recursos expressivos, que só se concretizam na singularidade dos acontecimentos interativos. Vista

assim, a linguagem deixa de ser mera decodificação. O autor propõe a definição de interlocução como espaço de produção da linguagem, do universo discursivo e da constituição de sujeitos.

Ao desenvolver um estudo com enfoque no tema Discurso Narrativo, Perroni (1992) argumenta que, quando a criança está exposta a situações que favorecem o seu lugar de narradora, é possível observar um modo de narrar importante de ser analisado e compreendido. A autora ainda confere papel fundamental ao interlocutor mais experiente na/da Língua, porque a criança se espelha na fala do outro para iniciar suas experiências como narradora.

Consideramos, para nosso estudo, o termo Atraso Global de Desenvolvimento, para nos referir aos sujeitos com necessidades educativas especiais, a maioria com diagnóstico de deficiência mental e/ou física, visto que a observação das crianças selecionadas foi realizada em um grupo heterogêneo (quanto ao diagnóstico etiológico), caracterizando melhor o perfil dessas crianças e evitando rotulações. Compreendemos tal terminologia como pertinente e possível de ser adotada.

Decidimos pela investigação do processo de desenvolvimento narrativo de um grupo de crianças entre 5 e 7 anos de idade, com Atraso Global de Desenvolvimento, freqüentadoras de um programa de estimulação infantil em uma instituição especial, no interior do estado de São Paulo. Para tal, optamos pela realização de videograções das crianças em atividades diversas, durante a rotina do grupo. Todas as atividades foram coordenadas por uma monitora. Privilegiamos a situação discursiva do narrar, procurando analisar ainda, nesse processo, o papel do interlocutor mais experiente, ou seja, daquele que domina as estruturas próprias da narrativa.

Durante as primeiras tentativas de análise dos dados, ficou evidente a necessidade de olhar, tanto para as produções orais, como para as gestuais, para tornar compreensível a narrativa da maioria das crianças.

No primeiro capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que norteiam este projeto, com uma discussão inicial sobre a perspectiva de desenvolvimento da linguagem, defendida neste trabalho. Contemplamos o tema “desenvolvimento narrativo”, buscando apoio no trabalho de Perroni (1986-1992), que privilegia as interações lingüísticas estabelecidas entre a criança e seu interlocutor adulto, explicitando o processo de constituição do

discurso narrativo. O gesto e as diferentes posições teóricas, e de classificação, também fazem parte das nossas discussões. Considerando o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa, discorreremos sobre o desenvolvimento da linguagem, com enfoque em suas singularidades, observadas em crianças com comprometimento lingüístico. Para encerrar este capítulo, tratamos do conceito de mediação, bastante discutido na perspectiva histórico-cultural, e que tem relação com um dos nossos objetivos, o de analisar o papel do interlocutor no processo de desenvolvimento narrativo.

Os pressupostos metodológicos são descritos no segundo capítulo, quando justificamos a utilização de uma metodologia qualitativa, dada a natureza deste estudo. Dedicamos o terceiro capítulo às análises e discussões dos dados, a partir dos referenciais teóricos adotados. No quarto capítulo, concluimos nosso trabalho com as considerações finais, salientando dois aspectos: como está ocorrendo o processo do desenvolvimento narrativo das crianças com Atraso Global de Desenvolvimento, com comprometimento da linguagem, e a importância, nesse processo, do papel do interlocutor mais experiente.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAIS TEÓRICOS

1.1 Uma Perspectiva de Linguagem

Iniciamos a apresentação dos referenciais teóricos que norteiam este estudo, identificando a nossa escolha de concepção de linguagem, uma vez que diferentes perspectivas teóricas podem determinar diferentes compreensões sobre o desenvolvimento lingüístico das crianças.

Castilho (1998) aponta três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: *a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como atividade social*.

A primeira teoria, da língua como atividade mental, considera a língua como capacidade inata do homem, a qual possibilita o reconhecimento das sentenças e sua interpretação semântica, ou a produção de um número infinito de sentenças, por meio da representação fonológica. Estes postulados buscam a Gramática Universal, subjacente às línguas naturais.

A teoria da língua como estrutura defende que as diversas línguas naturais são compostas por um sistema de signos distintos por contraste e oposição, organizados nos seguintes níveis: fonológico, gramatical (ou morfossintático) e, também, em alguns modelos, o nível discursivo. A finalidade das gramáticas estruturais, que são basicamente descritivas, consiste na identificação das regularidades constantes das cadeias da fala.

Na terceira teoria, a língua é considerada uma atividade social, por meio da qual veiculamos as informações, expressamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Dessa forma, a língua é determinada como um conjunto de usos concretos, historicamente situados, envolvendo um locutor e um interlocutor, em um espaço particular, os quais interagem a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. Uma gramática baseada nessas premissas (como a Gramática Funcional) busca os pontos de contato entre as estruturas identificadas no modelo anterior e as situações sociais em que elas se dão, contextualizando a língua no meio social.

As duas primeiras teorias, da língua como atividade mental e da língua como estrutura, concebem a Língua como fenômeno homogêneo, não se ocupando de suas condições de produção, mas, sim, de enunciados. Aqui, a Sintaxe tem autonomia em relação à Semântica e à Pragmática. Já para a terceira teoria, que considera a língua uma atividade social, “a língua é uma enunciação, um elenco de processos, para cuja compreensão a Semântica e a Pragmática se constituem em pontos de partida, sendo a Sintaxe um ponto de chegada” (p. 12).

Esta última teoria da Língua aproxima-se da concepção histórico-cultural e das teorias enunciativo-discursivas, assumidas nesta pesquisa para respaldar as nossas discussões que, da mesma forma, postulam a linguagem como atividade social e interativa e se focalizam em seu funcionamento.

Desse modo, e tomando como base as propostas de Vigotski (1989, 2003), principal representante da concepção histórico-cultural, entendemos que, a princípio, a linguagem se desenvolve como meio de comunicação, para que exista compreensão recíproca entre os sujeitos, ocupando, assim, uma função social. A linguagem interna, que o autor define como a linguagem por meio da qual o homem pensa, surge num momento posterior. A transformação da linguagem como meio de comunicação, ou como função social coletiva, em meio de pensamento, ou função individual psicológica, segue as leis do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski afirma que, durante o desenvolvimento da criança, podemos distinguir duas linhas qualitativamente diferentes. A primeira, de origem biológica, envolve os processos elementares, e a segunda, de origem sócio-cultural, envolve as funções psicológicas superiores (a linguagem racional, o pensamento conceitual, a atenção voluntária, a memória lógica).

Durante o desenvolvimento infantil, quaisquer das funções psicológicas superiores, incluindo a linguagem, manifestam-se por duas vezes: primeiramente como função de conduta coletiva, que acontece nas interações sociais e, posteriormente, como função individual de conduta, ou seja, como uma capacidade interior da atividade do processo psicológico, no sentido estrito desta palavra.

Para o autor, com o auxílio da fala, a criança começa a controlar o ambiente e o próprio comportamento. Assim sendo, o poderoso instrumento da

linguagem acontece por meio do que ele chama de internalização da ação e do diálogo; esta internalização é explicitada como um processo de reconstrução interna de uma operação externa; porém, para que isso ocorra, faz-se necessário que a atividade seja mediada pelo outro, refletida, então, na reação de outras pessoas. O desenvolvimento do gesto de apontar, descrito detalhadamente por Vigotski, é um bom exemplo desse processo. No início, tal gesto representa a tentativa de alcançar um objeto distante; para tanto, a criança estende suas mãos e faz movimentos com os dedos, que lembram o gesto de pegar. No entanto, a mãe (o adulto) é quem, nesse momento, dá significado ao gesto, indo ao seu auxílio. Mais tarde, a criança passa a associar o seu movimento à situação objetiva como um todo e pode compreender esse gesto, como o de apontar. Dessa forma, o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. A linguagem da criança vai se desenvolvendo, e os gestos e sons ganham sentidos a partir da atribuição dos significados, realizada pelos componentes de seu grupo social. Vemos, assim, que o processo de internalização resulta de uma série de transformações das operações externas e internas. Concluímos que entre a criança e sua ação com o mundo existe a mediação do outro.

Podemos relacionar essas premissas às palavras de Bakhtin (1995):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através [...] das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.(p.123).

O autor define o enunciado como a unidade real da comunicação verbal e acrescenta que:

As fronteiras do enunciado concreto [...] são determinadas pela *alternância dos sujeitos falantes*, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado - desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa do outro). O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um

mundo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (1997, p. 293-294).

O enunciado deve ser compreendido como qualquer manifestação de comunicação – oral, gestual, ou escrita. E o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal, na qual se torna mais evidente a alternância dos sujeitos falantes.

Para este autor, a situação dialógica, ou interlocução, é constitutiva dos enunciados nas interações verbais. A noção de gêneros do discurso, discutida por ele, também traz respaldo para nossas reflexões:

Para falar, utilizamo-nos 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*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. [...] Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. (p. 301).

Para o autor, a composição do léxico e da estrutura gramatical da língua materna não é aprendida nos dicionários e nas gramáticas, mas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos no momento da comunicação verbal viva com os indivíduos que nos rodeiam. Os gêneros do discurso introduzem-se, ao mesmo tempo, em nossa experiência e em nossa consciência. Ele postula que “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados” (p. 302), pois falamos por meio de enunciados e não por palavras, ou orações isoladas. Nossa fala é organizada pelos gêneros discursivos, assim como pelas formas gramaticais (sintáticas).

Os gêneros do discurso incluem desde a curta réplica do diálogo cotidiano (podendo se apresentar de diversos modos, conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), ou o relato familiar, até o

romance, o discurso científico; o que contempla o enfoque do presente trabalho no estudo do discurso narrativo.

O autor relaciona o conceito de enunciado ao de acabamento, ao citar que “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a *posição do locutor* [...] sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*”.(1997, p.294).

Geraldi (1997) compartilha de tais concepções. Como já mencionamos, ele coloca que a linguagem deve ser entendida como uma sistematização aberta de recursos expressivos, que só se concretizam na singularidade dos acontecimentos interativos e, nesta, a compreensão deixa de ser mera decodificação. O autor propõe a definição de interlocução como espaço de produção da linguagem, do universo discursivo e da constituição de sujeitos. Entendemos que é nesse momento que o sentido é produzido.

Para discorrermos melhor a respeito da produção dos sentidos, vamos retomar as idéias de Bakhtin: “[...] o que faz da palavra uma palavra é a sua significação. O que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é, da mesma forma, sua significação” (1995, p.49). Desse modo, ressaltamos que a construção do significado da palavra é realizada a partir da relação com o outro, quando a criança passa a ter compreensão da palavra, devido aos significados sociais que o interlocutor dá às suas ações.

Sobre este tema Vigotski (2001) argumenta que:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.(p.398).

Sendo assim, consideramos possível o relacionamento entre o princípio dialógico de Bakhtin e os construtos teóricos de mediação semiótica de Vigotski, porque ambos exprimem as noções fundamentais de produção do signo e da participação do outro no desenvolvimento lingüístico.

Tais reflexões apontam que o signo, cujos significados são construídos e compartilhados, é produzido socialmente com a participação do outro.

Durante a interação, a consciência e o conhecimento de mundo dos sujeitos se processam, e a linguagem – signo por excelência – torna-se instrumento para que o homem possa modificar e ser modificado pelo meio social. A linguagem, assim, tem um papel importante na construção do conhecimento.

Dar sentido ao mundo é inevitável na vida em sociedade. A produção de sentidos é uma prática social, dialógica, que diz respeito à linguagem em funcionamento, portanto é um fenômeno sócio-lingüístico.

Os autores acima citados salientam que, além da linguagem verbal ser útil para que se possa analisar a produção de sentidos nos contextos dialógicos, a linguagem não verbal – expressões faciais, gestos, posturas, silêncios e etc – também é relevante, pois tem o estatuto de signo.

Scarpa (2001) relata que os trabalhos inspirados nos pressupostos de Vigotski são conhecidos como parte do chamado interacionismo social, porque a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores são vistas como requisitos básicos para o desenvolvimento lingüístico. Essa proposta não procura focar somente o produto lingüístico, mas, sim, o processo comum aos interlocutores. Dessa forma, o objeto de estudo que se privilegia é a linguagem enquanto atividade do sujeito, e, assim, os processos dialógicos ganham importante valor. Sob um enfoque sociointeracionista, a autora aponta alguns aspectos do desenvolvimento da linguagem, permitindo, então, que façamos a reflexão a seguir.

A criança, desde o nascimento, faz parte de um mundo simbólico, sendo que a fala do outro a interpreta e lhe confere significado. Assim, nas primeiras semanas de vida, ela já discrimina os sons da fala entre outros sons, rítmicos, ou não. Aproximadamente aos 3 ou 4 meses de idade, identificamos o balbucio de seqüências de sons, que se aproximam da fala humana. O bebê passa a balbuciar com maior freqüência e de modo mais padronizado, até por volta de 10 meses. Tal balbucio aparentemente é universal, no seu início, pois até os bebês surdos o produzem nesta fase. Os elementos prosódicos, como ritmo e entonação, estão presentes, tanto na fala da criança, quanto na sua percepção da fala do adulto, sendo utilizados como recursos expressivos, na falta de recursos léxico-gramaticais do padrão adulto.

Segundo Scarpa, alguns estudos discutem a questão dos processos dialógicos que se instauram já nesta fase, apontando que a contribuição da

criança é gestual e vocal, enquanto que a do adulto é gestual e lingüística, ocorrendo na ação e atenção partilhadas. Ao final do período do balbucio, aparecem as primeiras palavras, reconhecidas, como tais, pelo adulto.

Observa-se que a produção das primeiras palavras e frases é incorporada como um todo do discurso dos interlocutores, cujas características envolvem algumas indeterminações: a semiótica, isto é, o mesmo significado pode ser dado a vários signos; a fonética, em que há uma grande variação fonética da palavra e, ainda, a categorial, quando o mesmo significado pode ser atribuído a diversas categorias na língua adulta. A criança incorpora, ao mesmo tempo, a seqüência fônica e o contexto específico que originou o enunciado, além de se apropriar do todo, ou de parte, do enunciado do interlocutor, produzido numa situação específica. Acontece, então, o processo de recontextualização, ou seja, o enunciado em questão é utilizado em outras interações dialógicas, com a associação a outros discursos. Esta é a fase em que a produção da fala apresenta-se de maneira telegráfica; as primeiras sentenças da criança são justaposições de enunciados de uma palavra (monovocabulares). Vale ressaltar que os desvios da norma ou “erros”¹ indicam, com certa freqüência, que está ocorrendo um processo de análise e segmentação, revelando as hipóteses que a criança faz sobre o objeto lingüístico.

A autora aponta que podemos observar a criança começando a contar histórias, por volta de 2 a 3 anos de idade. Para a produção do texto narrativo faz-se necessária a descentralização do contexto original da história, capacidade de compreender e expressar sucessão e concatenação de eventos, o que implica, entre outros fatores, dominar lingüística e, cognitivamente, a categoria de tempo, além da relação causal entre eventos e uma certa gramática do texto. Porém, inicialmente, acontece a construção conjunta de textos, por meio de um jogo de perguntas e respostas, determinado pelo adulto e, posteriormente, incorporado pela criança, que preenche os arca-bouços próprios da narrativa de histórias, ou de relatos. A partir dos 5 anos de idade, aproximadamente, a criança torna-se um narrador proficiente. Portanto, o percurso para a aquisição do discurso narrativo é longo.

¹ A este respeito, ver Rosa Attié Figueira, que trata da noção de “erro” em aquisição de linguagem como um processo reorganizacional.

Esse último aspecto do desenvolvimento da linguagem, a narrativa, é de interesse central na presente pesquisa e será detalhado, a seguir.

1.2 Desenvolvimento do Discurso Narrativo

A aquisição da narrativa é um indício importante de uma nova relação da criança com a linguagem. É o momento em que ela não depende mais da interpretação/enunciado imediata do outro/interlocutor, em que a progressão de seu discurso já repousa sobre sua própria possibilidade, interpretando o já dito, lançar o que está por dizer.(DE LEMOS apud PERRONI, XV,1992).

As palavras de De Lemos, na epígrafe acima, revelam a importância da reflexão a respeito do desenvolvimento narrativo para todos que se interessam pela compreensão da linguagem.

A posição assumida neste trabalho está em concordância com Perroni (1992), ao considerar a visão processual do discurso narrativo como essencial para a compreensão do desenvolvimento lingüístico de crianças.

A mesma autora apresenta um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento narrativo em crianças. Os estudos, anteriores àquele, na área de aquisição da linguagem, utilizavam os modelos de análise das construções narrativas do adulto nas análises das produções da criança, desconsiderando o caminho que esta percorre até chegar ao discurso do adulto.

A definição mais difundida de narrativa de experiências pessoais é esta de Labov (1967, apud PERRONI, 1992): “[...] um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma seqüência verbal de cláusulas à seqüência de eventos que efetivamente ocorreram”(p.19).

A perspectiva teórica adotada pela autora é a da proposta sociointeracionista, na qual a aquisição da linguagem acontece pela ação conjunta da interação da criança com o mundo físico, com o mundo social - ou com o outro que o representa -, e com enunciados efetivamente produzidos (objetivos lingüísticos). Considera-se, para tanto, a natureza da linguagem e enfatizam-se os seus diferentes estatutos: o de atividade cognitiva (ação sobre o mundo), de atividade comunicativa (ação sobre o outro) e, ao mesmo tempo, um estatuto de objeto (sobre o qual se pode atuar).

Podemos observar com mais facilidade o desenvolvimento narrativo em crianças, em situações de brincadeira, ou quando elas estão frente a

interlocutores, sejam crianças ou adultos. Fica mais difícil observar o surgimento da narrativa, entretanto, quando existe comprometimento no desenvolvimento da linguagem. Citamos o caso bastante freqüente das crianças com Atraso Global de Desenvolvimento.

Ao discutir as questões do desenvolvimento narrativo em crianças com comprometimento lingüístico (envolvendo crianças surdas), Lacerda (2002) também esclarece que a função narrativa fica comprometida, quando os interlocutores não são capazes de interpretar as manifestações de linguagem da criança, deixando de lhes dar sentido. Dessa forma não favorecem a sua formação enquanto narradores de experiências, fatos e dados reais, ou de sua imaginação.

Essas idéias são consonantes às afirmações de Bakhtin (1997), segundo o qual a linguagem existe na interação social, enquanto em funcionamento, e que é diante da exposição aos diferentes gêneros do discurso, que podemos fazer parte das diferentes esferas da comunicação verbal.

Retomamos, então, os critérios lingüísticos de identificação de um texto narrativo, segundo Labov (1967,1972, apud PERRONI,1992):

- a) existência de dependência temporal entre um evento x e outro y;
- b) orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação;
- c) o emprego do tempo perfeito. (p. 20).

Devemos deixar bem claro que, para Perroni, esses critérios têm sido utilizados na identificação de textos narrativos de adultos. Não é esse o objetivo da presente pesquisa, assim como não o foi no estudo elaborado pela autora, impedindo-nos de utilizar os mesmos critérios para observar as fases iniciais de desenvolvimento da linguagem da criança, quando esta ainda não está apta a narrar.

Sendo assim, após um estudo pioneiro, que analisa o desenvolvimento de narrativas em crianças, de acordo com uma investigação longitudinal, Perroni amplia as características levantadas por Labov, acrescentando:

- d) relato do “inédito”, ou seja, um evento singular dentro da narrativa, digno de ser narrado;

e) uso de operadores de narrativas: “era uma vez”, para iniciar uma narrativa, ou “acabou a história”, para encerrá-la; “depois”, “e aí” ou “daí”, ligando um evento a outro; uso de elementos prosódicos e paralingüísticos (prosódia, entoação, ritmo, velocidade de fala, qualidade da voz de suspense de narrar estórias), que caracterizam o ato de narrar.

A autora acrescenta, ainda, que quando a criança é exposta a situações que favorecem seu lugar de narrador, em situações como: ser solicitada a contar histórias, contar fatos vividos (relatos), além de contar sobre atividades e fatos relevantes para ela, é possível observar um modo de narrar importante de ser analisado e compreendido.

A narrativa propicia a construção do universo de referência do tempo em que as ações, os processos e os estados ocorreram.

Outra questão a ser salientada é que a autora descreve as fases mais gerais do desenvolvimento do discurso narrativo, insistindo que, apesar do surgimento de construções mais complexas na fala da criança, nas fases subseqüentes, a próxima fase não exclui a ocorrência de tentativas de narrar, típicas de fases precedentes. Ela não observou saltos nesse desenvolvimento. Podemos usar tal caracterização, sem rompimento com o referencial teórico em que se baseia nosso estudo, pois o fato de dividir o desenvolvimento narrativo em fases não impede o entendimento de possibilidades de evoluções e involuções nesse processo.

Perroni divide o desenvolvimento narrativo em três fases, embora saliente que as mesmas não são fixas. São elas:

1- Fase das protonarrativas (aproximadamente dos 2 aos 3 anos de idade): A criança apresenta determinados comportamentos, considerados como precursores da narrativa. Os seus textos podem ser identificados como narrativas somente em conjunto com o adulto, isto é, o procedimento típico desta fase é o de construção conjunta de narrativas. O papel do adulto é o de proporcionar, na situação do diálogo, a participação da criança. Ele deve fazer as perguntas e a criança respondê-las. As questões que o adulto realiza com maior freqüência envolvem, como mostram os exemplos entre parênteses, três aspectos da narrativa: a. a localização espacial do evento que se deseja evocar

(“Aonde você foi?”); b. tem relação com personagens (“Com quem?”) e c. incide sobre a ação propriamente dita (“O que aconteceu?”). Além desse “jogo de contar”, a criança é exposta a histórias tradicionais contadas pelo adulto, cuja característica é de uma situação previamente construída; portanto, diferente do jogo de contar. Ao final desta fase, as crianças começam a construir os primeiros relatos de fatos e de histórias tradicionais, em que aparecem as características que atendem aos critérios de identificação da narrativa, por exemplo, quando estão contempladas a *dependência temporal* entre dois eventos e a *singularidade do narrado*. Porém, freqüentemente a criança consegue mencionar apenas parte do evento, ou situação.

2- Fase das narrativas primitivas (aproximadamente dos 3 aos 4 anos de idade). A criança é um pouco mais autônoma na construção das narrativas e usa, cada vez mais, “fragmentos do discurso do adulto”, retirados basicamente das narrativas de histórias tradicionais. Há um equilíbrio que se encaminha para as colagens e combinações livres. As colagens seriam adaptações das construções, tanto sintáticas, quanto semânticas, que as crianças usam em suas narrativas de histórias tradicionais. As combinações livres têm a função de preencher “lugares ou espaços” narrativos; são expressões que não existem, portanto, não é possível interpretá-las (palavras inventadas). Encontramos, também, nesta fase, o “apoio no presente”, que acontece quando a criança insere na narrativa alguma situação acontecida no momento imediato da interação lingüística, ou quando objetos presentes, naquele exato momento, trazem a lembrança de um evento acontecido no passado.

3- A criança constitui-se como narrador (a partir dos 4 anos de idade, aproximadamente). A criança começa a ser autônoma na elaboração das narrativas, percebendo-se independente do interlocutor. Além disso, ela já apresenta a noção de tempo, relacionando dois ou mais eventos em seqüência.

A autora conclui que:

[...] a estrutura do discurso narrativo a cada passo de seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses interdependentes. (PERRONI, 1992, p. 232-233).

1.3 Gesto

“O gesto é anterior à palavra. Dedos e braços falaram mistérios antes da voz”.(L. da Câmara Cascudo, 1979).

Como já foi mencionado, o gesto apresenta-se, nesta pesquisa, como aspecto a ser refletido e analisado, porque a linguagem se constitui de enunciados verbais e não-verbais (dentre os quais os gestos). É comum observarmos a utilização de gestos na narrativa das crianças, especialmente de crianças com Atraso Global de Desenvolvimento. Motivo pelo qual este é o tema desenvolvido a seguir.

Segundo a concepção de Bakhtin (1997), a comunicação verbal está totalmente entrelaçada a outras formas de se comunicar, e vem sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, tais como, os gestos e os rituais. O autor afirma que: “[...] toda atividade mental é exprimível” (BAKHTIN, 1995, p. 51). Nós a expressamos para os outros por meio do signo, que pode ser a palavra, a mímica, ou qualquer outra forma de significar.

Podemos considerar que a linguagem fica mais completa com os gestos e, citando ainda o mesmo autor, gestos e palavras são carregados de sentido, construídos na interlocução, na relação e no cotidiano. São atos de enunciação, de natureza social, e não podem ser compreendidos apenas a partir das condições biológicas.

Apresentaremos, a seguir, os diversos trabalhos consultados sobre a temática do gesto e, então, apontaremos aqueles que se aproximam das concepções aqui adotadas.

A Lingüística Estruturalista determina que seu objeto de estudo seja a língua como sistema fechado, imanente e imutável, desconsiderando as condições de produção de sentidos. No entanto, a partir dos anos 1970, os aspectos relativos ao que é individual, que depende do falante e do contexto passam a ser incluídos nas pesquisas.

Apresentaremos uma citação de Mármora (2000), baseada na definição de gesto, do ponto de vista lingüístico, proposta por Ribeiro e Garcez (1998):

(...) o gesto faz parte da atividade simbólica do homem. Sendo falante de uma língua natural, esta capacidade se torna coadjuvante em relação ao poder e papel da linguagem humana. Coadjuvante no sentido de que acompanha, preenche, pontua ou substitui a linguagem verbal, certamente ainda na busca de sentidos nos cenários de construção de significados e experiências sociais. (p. 38).

Tanto a definição acima quanto a de Bakhtin concebem o gesto como atividade simbólica, participante na construção dos significados e se realizando nas interações sociais. É deste lugar que o gesto será falado no presente trabalho.

No estudo sobre o desenvolvimento gestual de uma criança ouvinte e outra deficiente auditiva, Mori (1994) descreve que foram os psicólogos Mead, Vigotski e Wallon que despertaram o interesse com relação aos gestos na Psicologia. Para eles, é o movimento do corpo que está na origem dos processos simbólicos que explicarão os processos mentais e, ainda, que é por meio da interação social que o movimento será significado, sofrendo transformações qualitativas para chegar ao plano mental, intra-subjetivo; entendendo, assim, as transformações do movimento por meio de processos de simbolização como possibilitadoras da linguagem e da inteligência discursiva.

Wallon (1989) afirma que o gesto, após ter sido complementar do referente a ser modificado, passa a ser complementar do referente a ser expresso. O pensamento antes de ser falado parece ter sido mímico. Assim, podemos observar, por vezes, que se deixarmos de olhar para a criança enquanto fala fica impossível compreendê-la, pois as palavras são puramente demonstrativas e “[...] é o gesto que lhes faz as vezes” (WALLON, 1989, p. 217). As palavras das crianças chamam a atenção do interlocutor, porém não possuem um conteúdo representativo. Também é possível observar essa ocorrência em afásicos, situação em que o gesto refere-se a certos modos ou movimentos das coisas. Quando o autor se refere ao gesto para o sujeito surdo, distingue-o como linguagem. Desse modo, os gestos marcam, tanto na criança ouvinte quanto no sujeito afásico, “uma pobreza, uma inércia de vocabulário”, o que pode ser causa ou consequência, em variados graus, de certa incapacidade de decompor a imagem concreta em termos, noções ou comparações que destacassem os traços principais do referente, para fazer deles o traço de união com outros referentes (noção de estruturas elementares – os *pares*, presente no desenvolvimento do pensamento, defendida pelo autor). Assim, a descrição puramente gestual substitui a fórmula verbal ou

conceitual, ao mesmo tempo em que pode se tornar o instrumento de seu aparecimento.

Podemos entender que a criança utiliza o gesto como “facilitador” na aquisição da linguagem verbal?

Wallon considera o gesto como precursor da fala, isto é, pré-lingüístico e confere o estatuto de signo lingüístico apenas à linguagem de sinais, utilizadas por sujeitos surdos. Mori (1994), porém, refuta o caráter do gesto como pré-requisito da comunicação, pois seus dados demonstram que os procedimentos motores (gestos) participam intimamente desse processo de construção da comunicação (linguagem), além de continuarem fazendo parte do repertório lingüístico infantil, mesmo quando, na interação da criança com os seus pares, privilegia-se a oralidade. Também acreditamos que a forma de comunicação gestual é parte integrante da linguagem e que, de modo importante, pode complementar a oralidade. Consideramos que todo gesto, não só o utilizado na língua de sinais, faz parte da atividade simbólica humana.

Fedosse (2000) compactua com tal posição e justifica o porquê do gesto receber um papel de destaque, ao afirmar que a linguagem oral é preñe de gesto, uma vez que ela é também gesto articulatório. Da mesma forma, em outro estudo, sobre o tema afasia, Fedosse e Santana (2002) defendem a interdependência entre gesto e fala, tanto nos aspectos lingüísticos como cognitivos, e adotam a abordagem discursiva de linguagem. No presente trabalho, assumimos tal abordagem e também consideramos os processos de significação relativos à produção e interpretação da linguagem verbal e não-verbal frente às contingências de seu uso social.

Muito freqüentemente recorreremos aos gestos durante a oralidade, quando temos dificuldade em encontrar palavras. Fica evidente que quando há maior dificuldade de acesso lexical, como nos casos de afasia e de atraso de linguagem - este aparece nas crianças da nossa pesquisa - é possível observar melhor tal ocorrência.

Freitas (1998) analisa um episódio dialógico recortado de uma sessão do processo terapêutico fonoaudiológico de um sujeito com comprometimento de linguagem, que consegue organizar seu discurso (processo de significação) graças ao auxílio da fonoaudióloga, que assume seu papel ativo durante o momento em que o discurso está sendo construído. O sujeito utiliza-se também

de gestos no seu discurso narrativo, pois apresenta dificuldades para acessar o léxico. Nesta situação, o gesto realizado por ele é que possibilita a produção dos sentidos entre os interlocutores e a construção de um relato.

A autora enfatiza a importância do terapeuta da linguagem considerar e buscar significado para uma fala, um gesto ou um olhar, isto é, para todo enunciado realizado pelo locutor (sujeito), inserindo-o, assim, no funcionamento discursivo. Podemos estender tal relevância a qualquer interlocutor que se relacione com sujeitos que tenham um comprometimento lingüístico.

Também para Rector e Trinta (1986), existem pontos de inter-relacionamento da linguagem verbal com a gestual. Em seu livro sobre a gestualidade brasileira, os autores citam os modos como a comunicação realiza esse inter-relacionamento. São eles:

1- A comunicação essencialmente não-verbal acrescenta componentes não verbalizados:

- a) a ênfase comunica o sentimento;
- b) estabelece-se o “humor”, o “estar a fim”, isto é, características supra segmentais, como entoação, expressões faciais etc;
- c) pode-se definir a identidade e papel dos participantes (idade, sexo e etc);
o feedback é explícito etc.

2- A comunicação essencialmente não-verbal pode substituir a verbal em certas circunstâncias :

- a) por não se ter vocabulário adequado disponível para o que se deseja comunicar;
- b) por não existir vocabulário adequado, devido à idade ou experiência lingüística dos interlocutores etc.

3- A comunicação não-verbal pode complementar a mensagem verbal:

- a) ilustrando iconicamente (descrevendo a forma visual de um objeto);
- b) enfatizando ou reiterando;
- c) complementando a mensagem verbal;
- d) atraindo ou mantendo a atenção do receptor etc.

4- A comunicação não-verbal pode contradizer um comportamento verbal e simultâneo:

- a) quando se espera uma mensagem, culturalmente definida, mas circunstâncias pessoais dos interlocutores requerem uma outra;
- b) quando o interlocutor desconhece o signo não-verbal apresentado etc.

5- Comportamentos não-verbais que, mal entendidos, podem produzir obstáculos à comunicação:

- a) pode-se interpretar mal ou ignorar respostas dadas por via não-verbal [consideramos que as verbais também];
- b) signos não-verbais, produzidos sem intencionalidade podem confundir a mensagem e ser mal interpretados etc.

Tais modos de inter-relacionamento da linguagem verbal com a gestual auxiliarão nossas análises.

Capirci et al (1996) destacam que, nos últimos 20 anos, estudos apontam que, nos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem, o repertório comunicativo de crianças ouvintes não tem se limitado aos símbolos vocais da linguagem falada. Nessa pesquisa, os autores concluem que a produção da combinação gesto-palavra parece marcar uma importante fase, intermediária, na transição para o estágio de emissão de duas palavras. Para Capirci e Pizzuto (2002), fica evidente a continuidade no desenvolvimento comunicativo-lingüístico, no qual gesto e palavra estão inter-relacionados de modo estreito. Os resultados de suas pesquisas sugerem, ainda, que é durante a transição para a produção do enunciado de dois elementos verbais, que os gestos, principalmente os gestos indicativos, parecem ter uma função muito mais relevante do que a que se tem dado a eles até agora.

Capirci et al (1996) observaram, em estudos comparativos de trabalhos a respeito dos gestos no desenvolvimento da fala e da linguagem de sinais (gestual), que o fato dos critérios de classificação e as terminologias serem diferentes em cada metodologia utilizada, dificulta a comparação dos achados entre as pesquisas. Sendo assim, decidem utilizar duas categorias para distinguir a comunicação gestual: os gestos dêiticos e os gestos representativos.

Os *gestos dêiticos*, também chamados “performativos” (BATES, et al, 1975; 1979) são encontrados no período pré-lingüístico, entre 09 e 13 meses de idade. Eles incluem 4 diferentes tipos de gestos: *a) pedir*: ou direcionar-se ao objeto desejado enquanto abre e fecha a palma da mão, e olha

alternadamente para o adulto (outro) e para o objeto; *b) dar*: ou dando um objeto ao outro, com a intenção única de chamar a atenção do adulto para ele (objeto); *c) mostrar*: ou segurar o objeto na linha visual do adulto, com a única intenção de chamar sua atenção para o objeto; *d) apontar*: ou estender o dedo indicador em direção a algum objeto, localização ou evento em desenvolvimento, enquanto olha alternadamente para o adulto e o referente. Todos esses gestos só podem ser identificados no momento em que a comunicação acontece, no espaço físico da interação.

Os *gestos representativos*, também conhecidos como: “referenciais” ou “simbólicos” (CASELLI,1983; CASELLI; VOLTERRA,1990); “gestos caracterizantes” (GOLDIN-MEADOW; MORFORD,1985,1990); “signos” ou “gestos simbólicos” (GOODWIN; ACREDOLO,1993) e “esquemas de jogo simbólico” (BATES et al.,1979), incluem um número grande de movimentos convencionais de mão e corpo, ou expressões faciais que aparecem associadas a relativos significados estáveis, em diversos contextos de produção. Enquanto os gestos dêiticos simplesmente “apontam” para um dado referente, os gestos representativos “representam” o referente, a classe do referente ou suas relações (Exemplo: movimentar os braços no ar para representar um pássaro).

Goldin-Meadow e Morford (1990, apud CAPIRCI et al,1996) descobrem que as crianças produzem combinações gesto-gesto e gesto-palavra antes de combinarem palavras. Eles também observam que as crianças empregam duas diferentes combinações de gesto-fala:

- a) complementar: o gesto e a palavra dizem respeito essencialmente ao mesmo referente (Exemplo: aponta os óculos enquanto diz “óculos”; gesto de dar enquanto diz “dá”);
- b) suplementar: o gesto denota um elemento semântico diferente do que expressa a palavra (Exemplo: aponta para os óculos enquanto diz “tirar”).

Os autores concluem, ainda, que os gestos parecem agir como forma de transição na rota para a emissão de duas palavras, o que também pode ser verificado nos dados de Capirci et al (1997).

Já Caselli et al (1997) apresentam uma pesquisa relacionada ao uso de gesto e palavra por crianças com síndrome de Down. Eles utilizam a seguinte

classificação dos gestos: dêiticos, representativos, enfáticos e os simbólicos - de fazer-de-conta (“finzione”).

Tais autores examinam os *gestos dêiticos*: de pedido ritualizado, de mostrar e de indicar. Eles acrescentam, aos *gestos representativos*, os gestos que demonstram um forte componente cultural, do tipo mover a cabeça para dizer não/sim. Eles consideram os *gestos enfáticos* uma categoria particular, enquanto gesto que não possui um conteúdo semântico específico, mas tem a função de enfatizar o que já foi dito, feito para chamar a atenção do interlocutor. São gestos de acompanhamento, muito encontrados em pesquisas com crianças com síndrome de Down. Gostaríamos de pontuar que também é possível observar a utilização destes gestos por crianças sem a referida síndrome, porém com comprometimentos lingüísticos, ou, ainda, em situações que envolvam, principalmente, a narrativa de histórias. Neste caso, não há uma relação específica com comprometimento de linguagem, pois mesmo o adulto utiliza-se de gestos enfáticos, considerados característicos desse tipo de narrativa.

O quarto tipo de gestos dessa classificação são denominados *simbólicos*, que os autores definem como não comunicativos, são os gestos do fazer-de-conta (“finzione”), que representam uma seqüência de gestos no jogo de fazer-de-conta (Exemplo: dar de comer à boneca com uma colher). Tais gestos, enquanto representação da realidade, mostram o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, independentemente da função comunicativa para a qual são usados.

Gostaríamos de esclarecer que, de acordo com as concepções assumidas neste trabalho, todo gesto faz parte da atividade simbólica humana, pois tem o estatuto de signo. Porém, concordamos com os autores que defendem a utilização de um mesmo foco metodológico e critérios de classificação e terminologias, para facilitar a comparação dos achados entre as pesquisas sobre o gesto no desenvolvimento lingüístico. Decidimos, portanto, destacar em nossas análises os três primeiros tipos de gestos – *dêiticos*, *representativos* e *enfáticos*, visto que a terminologia e definição apresentada quanto aos “gestos simbólicos” não condiz com nossas concepções, pois consideramos todo gesto como simbólico.

Propomos a seguir, uma discussão sobre certas singularidades encontradas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, que configuram o perfil das crianças-sujeitos deste trabalho.

1.4 Singularidades no Desenvolvimento de Linguagem

Vigotski (1989, 2003) propõe um novo olhar diante das limitações e possibilidades do sujeito com deficiência. Em função disto, o autor apresenta, em seu estudo, o objetivo de firmar como fundamental o papel do outro no desenvolvimento desses sujeitos, para que aconteçam, de modo simultâneo e articulado, a plasticidade cerebral e o desenvolvimento semiótico, uma vez que esses processos mobilizam as funções mentais.

Luna et al (2002) definem como plasticidade cerebral, as capacidades adaptativas do Sistema Nervoso Central (SNC), ou seja, a habilidade para modificar a própria organização estrutural e o seu funcionamento. Também é propriedade do sistema nervoso proporcionar o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência, assim como a adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos. Os autores ainda complementam que, a cada nova experiência do indivíduo, suas redes de neurônios são rearranjadas e outras tantas sinapses são reforçadas. Sendo assim, tornam-se possíveis múltiplas possibilidades de resposta ao ambiente. Deste modo, a aprendizagem em todos os aspectos, inclusive no que se refere à linguagem, acontece num movimento processual.

Vigotski descreve, ainda, que o desenvolvimento das funções psicológicas não se dá apenas pelo aumento ou variação das funções, mas, sim, devido às relações interfuncionais. Para esclarecer melhor essa teoria, ele apresenta o exemplo da memória lógica, que é na verdade resultado da relação entre as funções da memória e as do pensamento. Porém, as pesquisas desenvolvidas entre crianças com deficiência mental demonstram que as relações interfuncionais dessas crianças ocorrem de maneira diferente, peculiar, quando comparadas com outras sem déficit de desenvolvimento cognitivo. Outro fator, descrito pelo autor como responsável pelo desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas superiores das crianças com deficiência mental, está relacionado ao seu desenvolvimento cultural, pois

tais crianças, muito freqüentemente, não participam do meio cultural circundante, deixando de receber, assim, a “alimentação” desse meio, isto é, não experimentando oportunamente as influências do meio social. O resultado dessa situação é que o atraso se intensifica, intensificando, assim, as particularidades negativas.

O conceito de deficiência mental, de 1992, da Associação Americana de Deficiência Mental, citado por Saad (2003), confirma nossa concepção, ao responsabilizar as exigências do meio social pela qualificação do sujeito como deficiente mental, ou não, pois os instrumentos existentes nesse meio determinam essa situação, influenciando a estrutura de pensamento do indivíduo que dele participa. Portanto, as informações e a convivência, ou não, do grupo social com as diversas formas de deficiência influenciam o papel ocupado pelo deficiente na sociedade.

Em nossa experiência profissional, deparamo-nos com alguns casos, infelizmente a minoria, nos quais não se rotula a diferença, resultando, assim, num desempenho evolutivo melhor em todos os aspectos, inclusive no lingüístico.

Propomos, a seguir, a apresentação de algumas pesquisas ligadas ao desenvolvimento de linguagem em suas singularidades, para reflexão e melhor compreensão de como esse desenvolvimento ocorre, de forma qualitativamente diferente, nos casos de Atraso Global de Desenvolvimento.

Massi (2002) cita, em seu estudo de caso sobre o desenvolvimento da linguagem narrativa de uma criança com paralisia cerebral, que existe um índice elevado de crianças com tal acometimento que apresentam comprometimentos lingüísticos, embora a seqüela fundamental seja de ordem motora. A autora relata que o sujeito de seu trabalho apresenta possibilidade de desenvolver o discurso narrativo, mesmo diante de quadros diagnósticos muitas vezes limitados apenas às conotações negativas, como a disartria e as alterações articulatórias, de tônus e de linguagem.

Em outro estudo, a respeito de uma jovem também lesionada cerebral e com sérios comprometimentos no desenvolvimento mental, Padilha (2000) revela que durante a avaliação pedagógica, tal jovem apresentava:

[...] uma insuficiente densidade expressiva, e por isso sem gestos significativos, interpretáveis – um ator ainda em princípio de carreira,

com pouco ensaio do simbólico, ainda que um ser humano social, histórico e simbólico. (p.199-200).

A autora acrescenta que a jovem “[...] tem linguagem, mas não dispõe dela com força suficiente para se expandir simbolicamente. O simbólico – lugar de representação do mundo.” (p. 207). No seu estudo, a autora focaliza a análise das manifestações dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento do sujeito em questão, como o gesto, que possibilita a participação nas ações, expressando a vontade. Dessa forma, a gestualidade limitada e estereotipada, presente na vida de muitos deficientes mentais e sendo um dos signos da diferença (deficiência), pode transformar-se em novos signos de convivência social, permitindo que esses sujeitos sejam melhor aceitos nos grupos sociais de nossa cultura. A narrativa, outra manifestação simbólica que envolve a “[...] organização no tempo e no espaço, os relatos de fatos de vida, os segredos, os desejos, as histórias ouvidas, vividas ou imaginadas” (PADILHA, 2000, p.215), poucas vezes é considerada no trabalho com esses sujeitos.

A dramatização também é privilegiada pela autora, pois propicia o colocar-se no lugar do outro e de si mesmo, interpretando-se como personagem, ou interpretando outro personagem, realizando, então, ações dificilmente realizadas de outra forma. Ela também privilegia o desenho, como linguagem gráfica e gesto que materializa o simbólico e, com freqüência, é permeado pela fala. A autora defende, ainda, a participação em jogos, explicitada como possibilidade de operar com o significado dos objetos, do tempo, do espaço e das regras, o que torna tal atividade um modo semiótico para atuar com o real e com o imaginário. E como último aspecto, a autora enfatiza o uso significativo dos objetos culturais, que nos permitem observar as ações humanas em absoluta interação com os objetos construídos na/pela cultura, tornando-se uma prática discursiva, por ser uma situação em que se interpreta e produz signos, logo, um processo de simbolização.

Outro tópico, essencial em nossas discussões, diz respeito aos pensamentos de Vigotski, segundo o qual a linguagem é o principal mediador, necessariamente simbólico, entre o mundo cultural e o biológico. Tal idéia é retomada por Padilha, do seguinte modo:

Gostar e não gostar, ter motivos para isso, mas não saber dizer com palavras para que o outro compreenda. Há, no entanto, atos de reflexão sobre as emoções que as palavras trazem. Entender esse funcionamento cognitivo e lingüístico (verbal oral, gestual e o silêncio) deve fazer parte dos estudos sobre os modos de significar o mundo, sobre as formas peculiares de se fazer compreender. Peculiares no sentido de singulares e, como tais, possíveis de representarem pistas, indícios [...]. (2001, p. 23).

Verificamos, em ambos os estudos, um desenvolvimento lingüístico singular dos sujeitos. Padilha (2000, 2001) traz respaldo para as discussões do presente trabalho, principalmente quando focaliza os aspectos simbólicos do gesto e da narrativa, os quais nos permitem uma reflexão sobre o desenvolvimento de linguagem das crianças com Atraso Global de Desenvolvimento; perfil muito freqüente nos casos de paralisia cerebral e deficiência mental.

Percebemos, então, a importância de se apresentar um maior número de estudos sobre a linguagem e suas singularidades.

Camargo (1994) se propôs ao estudo da linguagem narrativa de um grupo de crianças com síndrome de Down, perfil da maioria das crianças que compõem o quadro do nosso estudo. Ela cita que a linguagem pode estar alterada, em casos específicos de indivíduos com algum tipo de patologia ou distúrbio comunicativo, devido às características orgânicas. Os indivíduos com síndrome de Down comumente apresentam atraso no seu desenvolvimento (Atraso Global de Desenvolvimento), em cujo quadro podemos observar: problemas auditivos, desvios no desenvolvimento motor e hipotonia, dificultando a articulação dos seguimentos fônicos e do ritmo da fala, além de problemas respiratórios, ou presença de hipertrofia de adenóides, que podem causar nasalização da voz, influenciando a inteligibilidade de fala, prejudicando os diálogos e, portanto, a construção conjunta da linguagem entre a criança e seu interlocutor. Porém, a autora defende, em suas conclusões, que as dificuldades na fala dessas crianças não impossibilitam as trocas dialógicas, utilizadas como suporte para a construção das narrativas primitivas e protonarrativas (etapas iniciais do desenvolvimento narrativo). A autora coloca, ainda, que a diferença entre cada um dos seus sujeitos e entre eles e os

sujeitos da pesquisa de Perroni (1992) - estes sem acometimentos no desenvolvimento - não tem como causa específica a dificuldade articulatória de ordem orgânica. Ela conclui que a ininteligibilidade de fala de seus sujeitos com síndrome de Down dificulta, porém não chega a impedir a continuidade do diálogo com os interlocutores.

Encontramos, ainda, na tese de doutorado realizada por Freitas (2001), singularidades no processo de constituição da linguagem de uma criança de 11 anos de idade, que faz parte do seu estudo. O quadro clínico desse sujeito revela uma grande dificuldade de linguagem em relação a organizar uma narrativa e acessar o léxico, além de dificuldade na programação e organização de movimentos globais, como também nas atividades práticas, mostrando-se desconectado com as questões espaço-temporais e visomotoras. Ficou evidente na análise dos dados que o sujeito mostrou persistência para ser compreendido, buscando meios para produzir sentido em seu enunciado, realizando gestos e dando pistas ao interlocutor para a construção da significação. Esse é mais um estudo que focaliza uma forma peculiar de desenvolvimento de linguagem, discutindo a presença do gesto em tal processo, fato revelado também em nossos dados. Concordamos com esta autora e com os demais autores, citados no capítulo anterior, quanto a significação só ser possível quando se estabelece o jogo dialógico.

Para finalizar, trazemos um trabalho relacionado ao desenvolvimento do narrar em crianças surdas, apresentado por Lacerda (2002).

A autora relata que crianças surdas, filhas de pais ouvintes, quando são expostas, em seu ambiente, apenas à língua oral que seus familiares utilizam, não conseguem se desenvolver plenamente em tal língua. Logo, a função narrativa fica comprometida, porque essas crianças não estão em contato freqüente com interlocutores capazes de interpretar efetivamente suas manifestações de linguagem, dando-lhes sentido e, assim, auxiliá-los a narrar experiências e dados de sua imaginação. Já as crianças surdas congênitas, filhas de pais surdos, que lhe proporcionam acesso a uma língua espaço-visual, desenvolverão sua linguagem em língua de sinais, sem qualquer deficiência ou atraso. Os dados da autora sugerem que a criança surda, para se constituir narrador, utiliza-se dos mesmos processos de desenvolvimento observados em crianças ouvintes, porém tais processos encontram-se em

defasagem cronológica, quando comparado, inclusive, com dados encontrados em estudos sobre a linguagem de crianças surdas, filhas de pais surdos. Isto ocorre devido à exposição tardia à língua de sinais. Estes dados são relevantes em nossa pesquisa, pois dizem respeito ao diagnóstico etiológico de uma das crianças deste estudo, que além de apresentar síndrome de Down, é deficiente auditiva.

Diante do conteúdo exposto, entendemos que em diversos quadros que envolvem as questões biológicas e culturais (sociais), podemos encontrar singularidades no desenvolvimento de linguagem. Fazem parte desse contexto as crianças com Atraso Global de Desenvolvimento.

O próximo item trata de outro objetivo eleito para o presente trabalho: o papel do interlocutor mais experiente no desenvolvimento do discurso narrativo.

1.5 Mediação

Para compreender e refletir sobre a questão da mediação no desenvolvimento do discurso narrativo, buscamos apoio no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal² (doravante – ZDP), defendido por Vigotski (2001, 2003).

Vigotski (2003) propõe o conceito de ZDP, ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, o aprendiz é responsável pelo despertar de vários processos internos de desenvolvimento, e esses, por sua vez, só poderão operar durante a interação da criança com as pessoas do seu ambiente em um movimento de cooperação. A partir do momento em que tais processos são internalizados, eles passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Sendo assim, o processo de desenvolvimento acontece de forma mais lenta e posterior ao do aprendiz.

A ZDP é definida como:

² Gostaríamos de esclarecer que, mais recentemente, na tradução realizada por Paulo Bezerra, professor de literatura russa, em 2001, o termo Zona de Desenvolvimento Imediato foi proposto. O tradutor explicita que o termo utilizado anteriormente, no Brasil, Zona de Desenvolvimento Proximal, não é fidedigno à tradução da palavra russa “blijáichee”, que significa “proximíssimo”, imediato. Seu segundo argumento é de que a noção implícita no conceito de Vigotski diz respeito ao desempenho do aluno quando resolve um problema sem a mediação do professor, “[...] pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental imediato, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem”. (2001, p. XI).

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2003, p.112).

Podemos dizer que o desenvolvimento real envolveria as aquisições plenamente estabelecidas, já o desenvolvimento potencial envolveria as aquisições que ainda estão em processo, não estabelecidas, as quais só são possibilitadas mediante a colaboração de pares mais capazes.

Concordamos com Freitas (2001), quando ela afirma que o desenvolvimento proximal corresponde ao espaço onde se dão os processos de colaboração compartilhada, reiterando, assim, a tese de que o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido.

Por esse motivo, segundo Vigotski (2003), o papel da imitação no aprendizado deve ser reavaliado, deixando de ser, a imitação, considerada uma atividade mecânica e sem significado. As crianças imitam ações que vão muito além de suas capacidades, pois imitar pressupõe possuir meios para passar de algo que já se conhece para algo novo. É possível observamos, durante uma atividade sob a orientação do adulto, ou efetuada em grupo, que quando as crianças utilizam-se da imitação são capazes de demonstrar realizações que não fariam sozinhas, mesmo que suas ações permaneçam dentro de certos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento.

O autor ressalta, também, que é possível determinar o estado de desenvolvimento mental de uma criança somente quando forem revelados os níveis de desenvolvimento real e a ZDP. E ainda exemplifica tal questão ao referir que a crença anterior com relação aos testes para determinar o nível de desenvolvimento mental de um sujeito impunha limites no processo educacional, os quais não deveriam ser ultrapassados. Diante dessa visão, somente os estágios já completados do desenvolvimento deveriam direcionar o aprendizado. Assim, por exemplo, estudos estabeleceram que a criança com comprometimento mental tem dificuldade em relação ao pensamento abstrato, portanto a pedagogia da escola especial, durante muito tempo, baseou-se em

métodos concretos, como “observar-e-fazer”. O resultado, porém, não foi eficaz.

Compreendemos a importância desse conceito para direcionar o trabalho com crianças que apresentam um desenvolvimento peculiar, para que elas possam superar as dificuldades e compensar as diferenças, focalizando, para isto, também os estágios de desenvolvimento que estão em processo de aquisição.

Faz parte do conceito ZDP a questão das relações sociais, tomadas como base do desenvolvimento humano, além da participação fundamental da interação no processo de internalização.

Freitas (2001), em sua tese de doutorado, cujo foco é o conceito vigotskiano de ZDP, propõe duas fontes de discussão a respeito de tal noção, as quais contemplam o estatuto de mediação social nas formulações sobre a ZDP e a idéia de paradoxo metodológico.

A autora relata que a mediação social tem sido investigada sob várias tendências, que podem envolver a simplificação do termo tanto ao de ajuda, como aos efeitos imediatos da atuação do outro e a uma forma linear, que considera a atuação do outro refletida em ganho, ou não, de desenvolvimento. Outras tendências enfatizam exclusivamente as mudanças cognitivas e ainda desconsideram a natureza dicotômica das relações intersubjetivas, ou seja, pressupondo-as harmônicas ou desarmônicas, adequadas ou inadequadas.

É importante ressaltar que existe certa crítica à idéia de paradoxo metodológico, devido à impossibilidade de antecipar ou prever o desenvolvimento futuro, no momento em que as ações acontecem. Tais afirmações, segundo Freitas, negligenciam as formulações vigotskianas de desenvolvimento como processo complexo, não linear e não progressivo. A autora enfatiza a natureza complexa do processo de desenvolvimento, que envolve evoluções e involuções próprias deste processo. Tendo em vista tais formulações, no momento das interações pode-se analisar o que é observável e o que está subjacente e, ainda, é possível traçar predições sobre o futuro e priorizar tanto formas de atuação, quanto condições sociais que propiciem uma certa direção de mudança, marcadas por interesses, quer sejam conscientes, deliberados, ou não. Quem atua com o sujeito (o educador, o terapeuta, ou qualquer interlocutor) não é desprovido de marcas sociais, ideológicas,

referentes ao seu lugar no grupo social. Não podemos esquecer que quem analisa a situação também carrega suas marcas. Portanto, as atuações na ZDP podem ser qualificadas por eficaz ou ineficaz, enquanto apreciações provisórias, tomando-se o devido cuidado para que a exclusividade deste aspecto não transforme tal conceito em instrumento prescritivo.

Desse modo, a autora aponta para a relevância do conceito de ZDP, ao ressaltar que:

[...] não se trata de uma idéia acessória a uma certa concepção de desenvolvimento humano. Sua importância não está numa suposta força preditiva, de uma matriz determinista, nem num propósito prescritivo [...]. A noção mostra-se relevante como parte inseparável de um programa de investigação do desenvolvimento como processo dialético, unido a um modelo teórico que se configura como sociogenético; que é orientado para o movimento e para a história dos processos; que se funda nas dimensões cultural e semiótica do funcionamento humano.(2001, p. 130-131).

Concordamos com tais premissas e consideramos, portanto, que a mediação do interlocutor é determinante no processo de desenvolvimento do sujeito. A atuação do interlocutor, enquanto educador (tomado no sentido amplo que esta palavra carrega, envolvendo todos que atuam junto a crianças), deve ter objetivos pertinentes às mudanças que se deseja provocar, porém compreendendo que devemos estar atentos às pistas que possam direcionar o trabalho, não esperando respostas imediatas, próximas às nossas expectativas. Aprender implica questões de várias ordens, como as afetivas e das funções psicológicas. Assim, a situação interativa (mediada) apresenta-se harmoniosa ou não, eficaz ou não, no momento exato em que acontece.

Podemos concluir que é a partir da visão do desenvolvimento como um processo constante e mediado nas interações sociais que todo sujeito tem possibilidade de se desenvolver, principalmente os que apresentam um desvio ou atraso global nesse processo, como é o perfil das crianças-sujeitos da presente pesquisa.

Consideramos, ainda, que os enunciados do interlocutor são os mediadores entre a criança e sua linguagem, ou seja, mediadores dos enunciados da criança durante o processo de construção das narrativas.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Compartilhamos de pressupostos teóricos que tomam como objeto de estudo a língua em atividade, a relação da criança com ela e a relação entre a produção da criança e a do seu interlocutor, num processo dinâmico.

Concordamos com Perroni (1996), quando ela coloca que, como acontece em outras áreas, na da aquisição da linguagem, a metodologia é que gera o dado. Ela acrescenta que a metodologia se sujeita à teoria defendida pelo pesquisador e aos pressupostos da natureza do seu objeto de estudo.

Portanto, nossa opção pelos pressupostos da matriz histórico-cultural torna mais clara a concepção e o grau de importância que depositamos no objeto de estudo escolhido – a linguagem, pois tal concepção define o signo lingüístico, próprio da espécie humana, como mediador essencial do homem com o mundo, influenciando-o e, da mesma forma, sendo influenciado por ele. A linguagem é concebida, neste trabalho, como atividade interativa e, principalmente, constitutiva do sujeito. Consideramos, ainda, que o significado é construído e compartilhado nas interações sociais.

Vigotski (2001, 2003), principal representante da vertente histórico-cultural, trata, em seus estudos, das questões relacionadas a método e afirma haver necessidade de se analisar os processos e não os produtos; baseando-se na gênese dinâmico-causal, isto é, numa análise explicativa, e não descritiva, do desenvolvimento. O autor coloca, também, que é preciso focar nossa atenção na construção do processo, para retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura. Sua proposta inovadora suscitou transformações metodológicas em muitos trabalhos e vem ao encontro de nossa escolha em observar e refletir como se processa o desenvolvimento da linguagem narrativa, especialmente entre sujeitos que apresentam singularidades nesse processo.

Dentre os seguidores de Vigotski, encontramos Wertsch (1985), o qual explicita que tanto a tese da constituição cultural dos processos humanos, como a importância concedida ao desenvolvimento humano e a preocupação com a dimensão histórica, direcionam a abordagem de Vigotski a vários domínios genéticos, como: a filogênese, que se baseia na história da espécie humana; a sociogênese, que busca compreender o indivíduo num mundo

cultural; e a ontogênese, que procura entender o percurso de desenvolvimento do indivíduo, da infância à vida adulta. Já a microgênese é proposta por Vigotski (2003), com vista aos três domínios anteriores, enquanto Wertsch (1985) define a análise microgenética como aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo e procura detalhar as ações do sujeito e as relações interpessoais, em um curto espaço de tempo. Esta definição foi discutida por Góes, quando ela argumenta que:

[...] essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.(2000, p.15).

Esta última definição contemplou e direcionou o presente trabalho.

Faz-se necessário delinear que o nível microanalítico, de base histórico-cultural, contrapõe-se à análise por elementos e propõe a busca da análise por unidades, considerando como unidade, uma instância de recorte que conserve as propriedades do todo a ser investigado. Em outras palavras, a unidade é o componente vivo do todo. (GÓES, 2000).

Cantarin (2002) acrescenta que a análise microgenética evita o determinismo biológico, limitado ao domínio (ou plano) da filogenética ou, ainda, ao determinismo cultural, próprio da ontogenética, propiciando a total compreensão do indivíduo em suas singularidades, durante a situação de mediação.

De acordo com essas premissas, Rojo (1997) distingue três orientações das formas de estudo minucioso em processos interativos, que são: a cognitivista, cujo foco é o plano intrapessoal nos eventos interativos; a interacionista, que propõe o exame das relações interpessoais e o jogo conversacional como condição para a formação do funcionamento intrapessoal;

e a enunciativo-discursiva, que busca privilegiar a dimensão dialógica e relacionar a interação, o discurso e o conhecimento.

A última vertente merece destaque em nosso trabalho, por propiciar que se faça uma inter-relação entre ela e a corrente histórico-cultural, além de considerar o estudo das relações do funcionamento de sujeitos nos processos interativos e nas práticas sociais, ou seja, nas condições macrosociais.

Em suas observações, Góes (2000) aponta que diversos trabalhos têm elegido a perspectiva enunciativo-discursiva, cujos referenciais examinam os processos, considerando o fluxo das enunciações, ampliando, assim, a noção de diálogo para além dos contatos face a face. Os trabalhos referidos ainda destacam, nas práticas sociais, as condições de posição de poder do sujeito, a imagem dos interlocutores, as construções discursivas e os gêneros do discurso, entre os quais se encontra o gênero enfatizado na presente pesquisa, o discurso narrativo. A ênfase na dimensão semiótica e intersubjetiva dos acontecimentos, isto é, atenção ao diálogo e à mediação semiótica, marcadas nessa perspectiva, são por nós contemplados. Os objetivos propostos de analisar o discurso narrativo das crianças com Atraso Global de Desenvolvimento e o papel que o interlocutor exerce durante suas produções discursivas confirmam nossa decisão por esse método.

Para efetuar o estudo, gravamos em vídeo, durante 6 meses, um grupo formado por 7 crianças, com idade entre 5 e 7 anos, todas com Atraso Global de Desenvolvimento. Estas crianças freqüentam um programa de estimulação infantil diário, em uma instituição especial do interior do estado de São Paulo. Os registros foram coletados em atividades variadas da rotina das crianças, buscando uma situação mais próxima do espontâneo. Descreveremos, a seguir, o diagnóstico situacional deste trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de reabilitação infantil, localizada na região central de uma cidade do interior do estado de São Paulo, de aproximadamente 250.000 habitantes. É uma instituição de cunho filantrópico, que atua há 39 anos, com a missão de “Promover a qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais, desenvolvendo suas potencialidades”. Ela atende a 420 usuários com Deficiência Mental e/ou Deficiência Física e oferece atendimento nos programas de Habilitação, Reabilitação e Educacional.

A coleta de registros realizou-se no grupo de estimulação infantil, denominado Bem-me-quer, que atende crianças de 4 a 7 anos de idade, com o objetivo de favorecer todas as áreas do desenvolvimento infantil. O programa, com duração de 4 horas diárias, é constituído por cinco grupos, sendo cada um deles formado, em média, por 8 crianças. O planejamento dos objetivos e de algumas atividades do Bem-me-quer foi elaborado por uma equipe constituída pelos profissionais da instituição, dos setores de fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia e serviço social. Como a pesquisadora deste trabalho fez parte de tal planejamento, tinha conhecimento prévio das atividades que envolviam mais especificamente a área da linguagem e que, portanto, seriam interessantes para este estudo. O programa é coordenado por uma terapeuta ocupacional, sendo a maior parte das atividades realizadas em salas equipadas e adaptadas, no que diz respeito a móveis e brinquedos, para crianças, inclusive para aquelas com deficiência física. Já as atividades de educação física acontecem em ambiente externo (quadra e piscina). O planejamento ainda conta com passeios fora da instituição, além de algumas atividades corporais e eventos comemorativos, realizados em um palco de teatro. Cada grupo tem uma monitora e uma auxiliar, e as crianças recebem, quando necessário, atendimento(s) individual(is) de fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional e psicologia (avaliação, reavaliação e orientação a pais).

Os critérios para seleção dos sujeitos consideram o diagnóstico de Atraso Global de Desenvolvimento, com comprometimento da linguagem, além da frequência da criança no mesmo grupo de estimulação, durante o período da manhã. A instituição e os responsáveis pelas crianças autorizaram a realização deste estudo, por escrito, por meio de deferimento à nossa solicitação (requerimento do “consentimento livre e esclarecido”). O projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIMEP, sendo aprovado sob o Protocolo de Pesquisa nº 67/02.

As gravações em vídeo, como referido anteriormente, aconteceram no período de 6 meses, e o banco total de registros consultados para a realização desta pesquisa constituiu-se de aproximadamente 7 horas e 5 minutos de gravação, tendo como conteúdo as atividades de contar e recontar histórias; de relato de fatos acontecidos (momento da conversa); de pintura; com massa de modelar, com blocos de madeira e no computador; além de brincadeira de faz-

de-conta, usando miniaturas de bonecos e objetos. Os dados, no entanto, foram selecionados privilegiando as situações discursivas de narrativas de histórias e de relatos de fatos acontecidos (gênero narrativo autobiográfico), pois foram os momentos mais propícios para que o discurso narrativo acontecesse.

Optamos por organizar os dados em episódios, constituídos por turnos conversacionais, que são explicitados por Marcuschi como “a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio” (1986, p. 89). As normas para transcrição (legenda) foram baseadas e adaptadas em acordo com as orientações do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Lingüística Culta – Projeto NURC, citadas por Dionísio (2001). Estabelecemos, para a transcrição dos registros, os padrões da linguagem oral, com o intuito de facilitar a compreensão do leitor.

Decidimos pela análise de episódios referentes à produção narrativa de cada criança, para que se possa verificar o seu desenvolvimento de linguagem. A escolha de tais episódios, totalizando 13, baseia-se naqueles que mostraram narrativas de histórias ou de fatos vividos, nos quais a criança focada era a narradora principal. Utilizamos, ainda, como material para análise, anotações da pesquisadora, realizadas após os encontros, além de registros sociais e de diagnóstico, retirados dos prontuários das crianças, cujos nomes foram substituídos por outros, fictícios, procurando preservar a identidade das mesmas.

Esclarecemos que a escolha da instituição deve-se ao fato de a pesquisadora ter trabalhado por 10 anos naquele local, facilitando assim o desenvolvimento da pesquisa. Todas as crianças selecionadas já conheciam a pesquisadora, o que facilitou a interação. As gravações em vídeo provocaram, por algum tempo, estranhamento e até inibição de algumas crianças. A pesquisadora permitiu que, ao final de alguns encontros, elas assistissem às filmagens, promovendo maior participação e melhor compreensão da “novidade”. Desse modo, em pouco tempo a situação passou a ser mais espontânea e integrada ao contexto do programa. A pesquisadora limitou-se às filmagens, tentando não interferir de outra forma, como na escolha das atividades do dia, planejadas antecipadamente pela monitora, baseando-se no programa de estimulação infantil Bem-me-quer.

O grupo foi inicialmente composto por 5 meninas e 2 meninos, sendo que, um mês após o início das filmagens, duas meninas deixaram de participar, pois uma passou a freqüentar outro setor, enquanto a outra não necessitava mais do atendimento especializado. Aconteceu, então, o ingresso de outra menina e de um menino. Assim sendo, decidimos pela seleção desses últimos sete componentes. Nos dois meses finais das gravações ainda houve o ingresso de mais duas meninas, que tiveram freqüência bastante restrita, participando de poucas situações de filmagens; portanto não fizeram parte do escopo da nossa pesquisa.

Acreditamos que tenha relevância para o trabalho o fato de que realizamos 20 encontros, nos quais apenas uma das crianças teve participação assídua. A média de freqüência foi entre 70 e 90%. Portanto, não foi possível obter igualdade quanto ao número de registros de cada criança-sujeito da pesquisa. O principal motivo de ausência foi a ocorrência de doenças respiratórias.

Utilizamos os níveis do desenvolvimento narrativo propostos por Perroni (1992), como parâmetros para a análise dos dados. Eles são: *fase das protonarrativas* (“jogo de contar”, a narrativa só pode ser identificada em conjunto com o adulto, por meio de perguntas e respostas); *das narrativas primitivas* (a criança incorpora fragmentos do discurso do adulto em suas narrativas – as colagens, surgimento dos “casos” e uso dos operadores de narrativas – era uma vez, daí, então, foram felizes para sempre etc;) e *da criança como narrador* (a criança ganha autonomia na elaboração da narrativa, torna-se mais independente). Utilizamos também os critérios para definir a narrativa, ampliados pela autora, e descritos em momento anterior, no item 1.4 deste trabalho. Os critérios são: existência de dependência temporal entre um evento x e outro y; orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação; o emprego do Pretérito perfeito; relato do “inédito” - um evento singular dentro da narrativa, digno de ser narrado -; uso de operadores de narrativas (“era uma vez”, para iniciar uma narrativa, ou “acabou a história”, para encerrá-la; “depois”, “e aí” ou “daí”, ligando um evento ao outro); uso de elementos prosódicos e paralingüísticos que caracterizam o ato de narrar (prosódia, entoação, ritmo, velocidade de fala, qualidade da voz de suspense de narrar histórias).

Como os gestos acompanharam a maioria dos episódios narrativos de nossos dados, buscamos apoio nos autores que admitem a existência de um inter-relacionamento entre gesto e fala. Rector e Trinta (1986), como vimos no item 1.5, definem os modos como ocorrem esses inter-relacionamentos, quando o gesto aparece complementando, enfatizando, substituindo e reiterando a mensagem oral, ou ainda chamando a atenção do interlocutor. A classificação para distinguir os tipos de gestos, que julgamos mais pertinente ao nosso trabalho, foi proposta no estudo de Caselli et al (1997) da seguinte forma: *déiticos* (de pedido ritualizado, de mostrar e de indicar), *representativos* (que representam o referente, sua classe ou suas relações, e ainda os de mover a cabeça para designar não/sim) e *enfáticos* (têm função de enfatizar o que foi dito, ou de chamar a atenção do interlocutor).

Como nosso propósito não é apenas defender uma classificação, norteiam nossas análises e discussões as concepções de linguagem assumidas neste trabalho, as quais relacionam a teoria histórico-cultural e as proposições de Bakhtin, na perspectiva enunciativo-discursiva, com os conceitos de *enunciação*, *acabamento* e *gêneros do discurso* (item 1.1).

APRESENTAÇÃO DO GRUPO

Mara: tem síndrome de Down e freqüenta a instituição desde bebê. No início da pesquisa estava com 6 anos e 2 meses de idade. Tem um irmão mais velho e a escolaridade dos pais compreende ensino médio e superior completos (pai e mãe respectivamente).

Lila: tem síndrome de Down e freqüenta a instituição desde bebê. No início da pesquisa estava com 6 anos e 6 meses de idade. Tem um irmão mais velho e a escolaridade dos pais compreende ensino superior e fundamental completos (pai e mãe respectivamente).

Julie: tem diagnóstico de Paralisia Cerebral e apresenta microcefalia e epilepsia. Freqüenta a instituição desde aproximadamente 1 ano de idade e no início da pesquisa estava com 6 anos e 8 meses. Passou a constituir o grupo um mês após o início das filmagens. Tem um irmão um ano mais velho que ela

e outros já em idade adulta. A escolaridade dos pais compreende ensino fundamental incompleto.

Ana: tem síndrome de Down e frequenta a instituição desde bebê. No início da pesquisa estava com 6 anos e 5 meses de idade. Não tem irmãos e a escolaridade dos pais compreende ensino fundamental e médio incompletos (pai e mãe respectivamente).

Guga: tem síndrome de Down e frequenta a instituição desde bebê. No início da pesquisa estava com 6 anos e 4 meses de idade. Tem três irmãs mais velhas que ele e a escolaridade dos pais compreende ensino médio completo e incompleto (pai e mãe respectivamente). Precisou se ausentar por vários dias da filmagem devido a episódio de pneumonia.

Cauê: tem síndrome de Down e, durante o desenvolvimento da pesquisa, recebeu diagnóstico de deficiência auditiva sensorial bilateral moderada e severa e foi protetizado. Frequenta a instituição desde bebê e no início da pesquisa estava com 6 anos e 10 meses de idade. Tem uma irmã mais velha que ele e a escolaridade dos pais compreende ensino médio completo.

André: não apresenta etiologia definida para o Atraso Global de Desenvolvimento e as áreas em maior atraso compreendem a linguagem e o nível percepto-cognitivo³, com sérios danos emocionais. Frequenta a instituição desde os 4 anos de idade e no início da pesquisa estava com 5 anos e 5 meses. Não obtivemos informações sobre irmãos. Vive com a avó, cuja escolaridade compreende ensino fundamental completo. Passou a constituir o grupo um mês após o início das filmagens.

³ O nível percepto-cognitivo diz respeito às funções psicológicas envolvidas no processo de aprendizagem

CAPÍTULO 3 – ANÁLISES E DISCUSSÕES

As normas para transcrição (legenda) foram baseadas e adaptadas em acordo com as orientações do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Lingüística Culta – Projeto NURC (DIONÍSIO, 2001).

LEGENDA :

(aaaaa) = descrição de ações não-verbais

(EI)⁴ = enunciado ininteligível

letra maiúscula = entoação, ênfase

----- = interrupção externa

... = pausa

[] = simultaneidade de vozes

aaa = prolongamento de vogal

M: monitora

EPISÓDIO (1) - ANA - JUNHO/2002

Relato de história com apoio de fantoche –“CASO”– 3 min

A monitora propõe às crianças a atividade de contar histórias com o auxílio de fantoche. Nesse momento oferece uma boneca de fantoche para Ana e pede para que ela elabore uma história (as crianças estão sentadas ao redor da mesa de atividades).

1-M: Põe a mãozinha para contar uma historinha pra mim! Era uma vez... Então conta! Vamos escutar a historinha da Ana. ----- (conversa com outra criança). Ela vai contar a história da menininha (olha para as crianças).

2-Lila: Da menininha?

3-Ana: Ela uma vez... O óstulo tá ati embaixo (olha para o chão). Ela uma vez.

4-M: Hã.

5-Ana: Um menininho.

6-M: Um menininho.

⁴ Nos estudos dos fenômenos afásicos têm-se usado nas transcrições: (SI) para “Segmentos Ininteligíveis”. Porém, usaremos (EI) que designam “Enunciados Ininteligíveis”, configurando melhor as concepções teóricas deste estudo, sugerido nos trabalhos de Novaes-Pinto.

7-Ana: Taiu

8-M: Ah! Caiu? E daí, o que aconteceu?

9-Cauê: (vai até Ana) Ana, Ana (aponta para a boca da boneca e a fecha no seu dedo, com ajuda da outra mão).

10-M: Ai, machuca! (ação acontece entre M. e outra criança, fora do campo da filmagem).

11-Ana: Ai, móide, ó (abrindo e fechando a boca do boneco). Num móide, tia?

12-M: Não morde, é a sua mão que tá aí dentro.

13-Ana: É a minha mão ti tá ati dento. É a minha mão. Tauê, é a minha mão ti tá ati dento. A lá a minha mão (levanta a roupa do fantoche). Éya uma veiz... senta lá! Eu vô tontá itolinha (empurra Cauê e depois olha para o fantoche). Ela uma veiz uma menininha ti taiu (movimenta a boca do fantoche enquanto narra a história).

14- M: E era bonitinha.

15- Ana: E era bonitinha.

16-M: E daí?

17-Ana: E daí... a me...menininha taiu e di ponta a tabeça.

18-M: E caiu di ponta cabeça... E começou...(esfrega os olhos com as mãos fechadas, interpretado como gesto de chorar).

19-Ana: E tomessô (EI) não sei.

20-M: A chorar.

21-Ana: A cholá.

22-M: E daí?

23-Ana: E daí...ela móide? (EI) O óstulo (pega seus óculos do chão). Éya uma veiz uma menininha ti taiu no tintal...

24-M: No quintal, muito bem.

25-Ana: I ela tebô a tabeça.

26-M: Nossa!

27-Lila : (bate na sua cabeça) Ai, ai.

28-Ana: Ela uma veiz uma menininha ti tebô a tabeça (EI). Ela (EI) ela falô (EI). Ela uma veiz uma menininha ti tebô a tabeça (EI). Ó a líndua dela (coloca seu dedo na língua do boneco).

29- ----- (Outra criança pega um fantoche e a monitora pede para contarem uma história juntas, encerrando este episódio).

Verificamos, neste episódio, certa dependência da criança em relação ao interlocutor adulto (monitora). O objetivo da monitora é auxiliar na construção da narrativa, por meio de seus enunciados, como se observa, por exemplo, no turno 8: "... E daí, o que aconteceu?", e, ainda, quando ela acrescenta elementos ao enunciado da criança, como no turno 14: "E era bonitinha", entre outros. Com efeito, tal situação nos traz referência ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vigotski (2003). A mediação atua no espaço existente entre o nível de desenvolvimento real, que consiste das aquisições já estabelecidas por Ana, e o potencial, que diz respeito às aquisições ainda em processo, que nesse momento corresponde à atividade narrativa. Essa postura chega a ser diretiva e parece auxiliar no momento em que, por exemplo, a monitora apresenta o personagem para Ana dar início a sua história. Apesar da escolha envolver um personagem de outro gênero (um menino e não uma menina), a narrativa desenvolve-se a partir deste elemento.

Em outras situações, a intervenção não se mostra tão eficiente, como vemos nesta seqüência de turnos:

18-M: E caiu di ponta cabeça... E começou...(esfrega os olhos com as mãos fechadas, interpretado como gesto de chorar).

19-Ana: E tomessô (EI) não sei.

20-M: A chorar.

21-Ana: A cholá.

A monitora interfere na produção da narrativa, tanto que a criança relata não saber o que dizer. Logo depois, Ana repete o enunciado apresentado pela monitora, no entanto, não o incorpora ao retomar a seqüência da história nos turnos posteriores.

É necessário compreender que o processo de construção de qualquer discurso, na interlocução, é realizado desta forma. A harmonia não está sempre presente nas situações discursivas reais. Isto ocorre, também, durante a intervenção de Cauê (outra criança participante da atividade), entre os turnos 9 e 13. Ele propõe a ação de que o fantoche pode morder. A atitude da monitora indica que ela provavelmente considerou a intervenção de Cauê "não harmoniosa", talvez porque pudesse desviar a atividade proposta. Ana,

em acordo com a monitora, solicita que ele volte ao seu lugar para que ela dê continuidade à narrativa. Podemos observar, no entanto, no turno 23, que Ana volta a mencionar a ação ocorrida, questionando se a personagem morde, marcando a participação de Cauê no processo de construção da história. A presença de interlocutores com diferentes complexidades narrativas, como é o caso da outra criança do grupo, além do adulto, apresenta-se igualmente importante para o desenvolvimento do discurso da criança.

A narrativa que se constitui como um “caso” é, segundo Perroni (1992), a mais livre atividade de criação do narrador, pois não há compromissos com um enredo fixo, como nas histórias tradicionais e muito menos com a veracidade dos fatos, como acontece nos relatos de fatos vividos. Não se pode, também, prever o enredo ou o desfecho. Isto ocorre devido ao desenvolvimento lingüístico da criança. Seria uma fase intermediária entre adquirir a habilidade de contar o enredo de uma história e um fato de experiência pessoal. Dessa forma, na construção de um “caso” há uma mescla de características.

Nos turnos 3,13,17, 23 e 28 (os dois últimos exemplificados acima), observa-se a utilização de operadores de narrativa, como “era uma vez” (para iniciar a narrativa) e “daí” (para ligar fatos). Esses elementos aparecem na forma de “colagens”, isto é, fragmentos do discurso do adulto, extraídos de histórias tradicionais. Perroni afirma que as colagens surgem como forma de preenchimento de arcaibouços lingüísticos próprios de uma macroestrutura narrativa. Podemos relacionar tal afirmação com as seguintes concepções de Bakhtin (1997):

Os [...] gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – [...] nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.(p.301).

Assumindo estas premissas e considerando o gênero do discurso tratado nesta pesquisa - a narrativa -, é possível verificar que Ana apropria-se dos enunciados da monitora e os reproduz no momento da construção do

discurso, como por exemplo, nos turnos 14-M: “E era bonitinha e 15-Ana:”E era bonitinha” e, ainda, na seqüência dos turnos 16-M: “**E daí?**” e 17-Ana: “**E daí...** a menininha tuiu e di ponta a tabeça”.

Outra característica própria do “caso” é o apoio no presente, que pode ser exemplificado entre os turnos 9 e 13; nos turnos 3 e 23 e, ainda, ao final do turno 28; por exemplo, quando Ana insere em sua narrativa a situação imediata de contar onde estão seus óculos e, também, quando Cauê, como vimos, chama sua atenção para a boca do fantoche, e ela diz, no turno 11: “Ai, móide...Num móide tia?”

Tanto as colagens, quanto o apoio no presente, surgiram como meios da criança preencher espaços gramaticais durante a construção de sua narrativa. Poderíamos dizer que se trata de um processo epilingüístico.

Geraldi (1997) define as atividades epilingüísticas como as ações que se fazem sobre a linguagem, que estão presentes nos processos interacionais e tomam como seu objeto os próprios recursos expressivos. Tais operações se manifestam nas negociações de sentido, sob a forma de autocorreções, hesitações, reelaborações, repetições, pausas longas, antecipações, lapsos e etc. As atividades epilingüísticas vêm sendo estudadas nos processos de aquisição de linguagem. Já as atividades metalingüísticas são apontadas como ações da linguagem, “atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos [gramaticais], classificações e etc”. (p. 25). Ele discorre, ainda, a respeito das ações que se fazem com a linguagem – atividades lingüísticas que acontecem nos processos interacionais e dizem respeito ao assunto em pauta e, também, O autor ressalta que “estes três tipos de ações se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos que, materialmente, os revelam” (p.16), embora representem níveis diferenciados de reflexão.

As retomadas do início da história, realizadas por Ana, parecem ser uma estratégia para construir o sentido do seu discurso. A criança retoma e expande a narrativa, repetidas vezes, como estratégia de apropriação, mantendo o encadeamento daquilo que ela pretende abordar. São expressões das atividades epilingüísticas, em conjunto com as pausas longas, repetições e até com as emissões não inteligíveis, como vemos nos seguintes turnos:

23-Ana: E daí...ela móide? (EI) O óstulo (pega seus óculos do chão). Éya uma vez uma menininha ti taiu no tintal...;

28-Ana: Ela uma vez uma menininha ti tebô a tabeça (EI).Ela (EI) ela falo (EI). Ela uma vez uma menininha ti tebô a tabeça (EI). Ó a líndua dela (coloca seu dedo na língua do boneco).

Ana utilizou ainda outras características próprias da narrativa, como o emprego do verbo no pretérito perfeito (exs.: “taiu”-caiu; ”tebô”-quebrou); orações que expressam dependência temporal entre eventos (ex. turno 23: “... Éya uma vez uma menininha ti taiu no tintal” e a seqüência no turno 25: “i ela tebô a tabeça”), além do relato do fato inédito (nos turnos 23 e 25, exemplos já citados). Ela também expressa elementos relacionados às questões espaciais (no quintal), em sua produção.

Quando a criança retoma sua narrativa desde o início, em turnos posteriores, ela substitui o elemento de ligação entre ações, “daí” por “i” com a entonação de quem está dando seqüência ao relato.

Segundo Perroni (1992), Ana estaria na fase chamada de *narrativas primitivas*, conquistando, ao narrar, uma independência maior do interlocutor adulto, com também seu papel de locutor principal; além de apresentar um preenchimento, tanto quantitativo quanto qualitativo, de seus enunciados, durante a construção conjunta dos turnos conversacionais.

EPISÓDIO (2) - ANA - AGOSTO/2002

Relato da história: “Chapeuzinho Vermelho” – 1min

Após a monitora ter contado a história “Chapeuzinho Vermelho”, com a participação de todas as crianças, solicita que Ana a recontе (as crianças e a monitora estão sentadas no chão, em colchonetes, formando um semicírculo).

1-M: Agora vamos prestar atenção na Ana (toca em Lila, para que ela preste atenção), a Ana vai contar a história pra tia Andréia. Ana, Ana, que história que foi que nós ouvimos?

2-Ana: Do lobo.

3-M: Hum, do lobo mau?...O que que o lobo mau queria?

4-André: Comê!

5-Outras crianças: Comê!

6-M: (leva o dedo indicador à frente dos lábios, interpretado como gesto de silêncio, olhando para as demais crianças). O que que o lobo mau queria? (olha para Ana que está deitada no colchonete, de cabeça baixa).

7-Lila: (EI) que-queria, comê!

8-M: AI, MEU DEUS, o que que ele queria? (olha para Ana).

9-Ana: Tomê a vovó!

10- ----- (outras crianças falam ao mesmo tempo).

11-M: Comer a vovó? (leva as mãos ao rosto e arregala os olhos).

12-Ana: (meneio de cabeça positivo).

13-M: E ele comeu? (bate uma mão contra a outra).

14-Ana: Tomeu! (meneio de cabeça positivo).

15-M: Mas aí, o que aconteceu...? O caçador...

16-Ana: (EI) a vovó (emissão com baixa intensidade).

17-M: (eleva o polegar, interpretado como gesto de positivo, acompanhado de meneio de cabeça positivo). O caçador chegoou e pegou a vovó?

18-Ana: (meneio de cabeça positivo).

19-M: Então fala alto, conta pra mim! Aí o caçador chegoou...(estende o braço e flexiona-o lentamente em sua direção, por repetidas vezes, interpretado como gesto de solicitar continuidade do enunciado).

20-Ana: E pediu a vovó!

21-M: Pegou a vovó? E deu pra quem, a vovó abraçar? (abre seus braços) Quem a vovó abraçou? (cruza os braços ao peito) a Chaa...

22-Ana: pezinho.

23-M: A chapeuzinho!

Mais uma vez, a dependência da monitora (interlocutor mais experiente) pela criança é identificada por meio das perguntas que ela faz para suscitar a continuidade da história e, ainda, do apoio que dá diante de cada enunciado pertinente à história da criança; o que reitera a importância da colaboração compartilhada, durante a construção do processo narrativo.

Outras crianças também participam deste processo, como pode ser visto em vários turnos, apesar de o adulto tentar direcionar o relato exclusivamente para Ana. Devemos considerar que a atividade está se desenvolvendo na presença de todo o grupo, que de modo natural, como em qualquer interação comunicativa, em especial infantil, desperta o desejo da

participação, que neste episódio acontece de maneira harmoniosa para a narradora principal, Ana.

Podemos notar, também, a presença do inter-relacionamento entre gesto e fala, quando o gesto ora complementa a expressão verbal dos interlocutores, ora a substitui (RECTOR;TRINTA,1986).

É possível classificar os gestos de Ana como *gestos representativos*, pois o meneio de cabeça positivo (turnos: 12, 14 e 18), segundo Caselli et al (1997) demonstra ser um forte componente da nossa cultura.

Já a monitora utilizou, além dos *gestos representativos*, como verificamos, por exemplo, no turno 6-M: “(leva o dedo indicador à frente dos lábios, interpretado como gesto de silêncio, olhando para as demais crianças) (...)”; também os chamados *enfáticos*, no turno 11-M: “Comer a vovó? (leva as mãos ao rosto e arregala os olhos)”, entre outros, que teriam apenas a função de enfatizar o enunciado verbal.

A expressividade gestual é uma característica natural da monitora (de descendência italiana), e foi possível observar o seu uso mais exagerado na interação com as crianças, o que não costumava ocorrer diante de adultos. Ela parece perceber a expressão gestual, ou melhor, a linguagem não-verbal, como auxiliar na compreensão, tanto dos seus, quanto dos enunciados das crianças que apresentam comprometimento no desenvolvimento lingüístico. A monitora os aceita e ainda enfatiza seu uso durante o processo do discurso narrativo, que assim o permite, principalmente na atividade de narrar histórias.

EPISÓDIO (3) - MARA - AGOSTO/2002

Relato da história: “Chapeuzinho Vermelho” - 4 min

A monitora solicita que Mara recontе a história “Chapeuzinho Vermelho”, após tê-la contado anteriormente com a participação das crianças do grupo (as crianças e a monitora estão sentadas no chão, em colchonetes, formando um semicírculo).

1-M: Era uma vez...

2-Mara: O quê?

3-M: O lobo.

4-Mara: O lobo.

5-M: Tem que contar, que eu quero escutar!

6-Mara: Ela a veiz (olha para a monitora).

7-M: Era uma vez...hã (aponta um dedo de cada vez da outra mão, interpretado como gesto de enumerar fatos nos dedos e faz o meneio de cabeça positivo).

8-Mara: Daí ele entô e bateu a vovozinha.

9-M: HÃ, NOSSA, e daí?

10-Julie: NOSSA!

11-Mara: Bateu a póita (bate na lousa).

12-M: Entrou pela porta?

13-Mara: Bateu na porta (bate na lousa).

14-M: Bateu na porta.

15-Mara: (Bate na lousa novamente).

16-M: E daí?

17-Julie: Bati póita

18-M: E daí?

19-André: Comeu o lobo.

20-M: (olha para Mara) E daí? Entrou dentro da casa e comeu aaa

21-Mara: [Vovozinha]

22-André: [vó]

23-M: AH! (leva as mãos à cabeça e arregala os olhos)... Meu Deus! E depois?

24-Mara: (EI) chegô.

25-M: O caçador chegou?

26-André: (EI) conteceu com lobo.

27-M: Ah...

28-Lila: (mexe no cabelo de Mara).

29-Mara: PALA!

30-M: E o Cauê? (olha para ele).

31-Mara: NÃO, EU!

32-M: Então termina de contar para mim. Que que aconteceueu, eu não vou contar mais (aponta para o próprio peito e faz o meneio de cabeça negativo, em seguida cruza os braços), eu já contei uma vez!

33-Mara: Ela a veis...

34-André: O Cauê não!

35-M: sii (leva o polegar à frente da boca, interpretado como gesto de silêncio e a seguir aponta para Mara) Agora é a Mara.

36-Mara: Ela a veiz, a chama, itólia a vovozinha, lobo mau comeu vovozinha, aí entô, bateu (bate na lousa).

37-M: POSSO ENTRAR? (voz grave).

38-Lila e outras crianças: PODE!... NÃO!

39-M: É a Mara que está contando (aponta para Mara). Conta Mara!

40-Mara: Ela a veiz, itólia a vovozinha, ela chama ela a veiz (EI), ela chama, VENHA ENTÁ (muda seu tom de voz).

41-M: AI, VOVOZINHA (voz mais aguda e mão sob a garganta).

42-Mara: A vovozinha (EI) falô, ajuda vovozinha.

43-M: Hã! (bate as mãos).

44-Mara: (EI)

45-M: Ai meu Deus! (leva as mãos ao rosto).

46-Mara: (bate na lousa) (EI) ABI A POTA (voz mais grave).

47-M: Não, não abro (voz aguda), e daí, o que que aconteceu? NÃO VOU ABRIR NÃO! (voz aguda).

48-Mara: (EI) aíí o lobo mau comeu a vovozinha...O lobo mau...Tiô di dento baíga (desenha um traço na sua barriga com o dedo).

49-M: Tirou a vovó de dentro da barriga? E daí?

50-Mara: (meneio de cabeça positivo).

51-M: E daí?

52-Mara: Ela uma veiz, a itólia a vovozinha...Chama a vovozinha, pode entá (EI) (mexe no cabelo de Julie)

53-M: -----(pede para outra criança pegar uma garrafa de água, após tê-la em mãos, olha para Mara) E todo mundo viveu feliz...

54-Mara: ACABÔ!

55-M: para sempre!

56-Mara: (aceno de despedida e gesto de dormir com as mãos unidas sob a cabeça inclinada).

57-M. e crianças: Tchaaau (aceno de despedida).

Ao iniciar a narrativa, Mara realiza a apropriação do enunciado da monitora, como se verifica nos turnos 3 e 4 (M: "O lobo"; Mara: "O lobo"), fato

que se repete com outra criança (Julie) que tenta participar da narrativa, apropriando-se ora de parte do discurso da monitora, ora do de Mara. Retomamos, assim, a concepção da aquisição dos gêneros do discurso como aquele que acontece, em situações concretas, por meio da reprodução de enunciados ouvidos anteriormente. No entanto, a monitora, ao reproduzir o enunciado de Mara, tem outro objetivo, o de suscitar que a criança dê continuidade à atividade narrativa, visto que aquela, como interlocutor mais experiente, já domina este gênero do discurso.

Devemos ressaltar, porém, que Mara, no transcorrer do episódio, passa a assumir seu papel no discurso, mantendo o adulto (monitora) como interlocutor, demonstrando, portanto, o seu desenvolvimento no processo narrativo.

Os enunciados, tanto da criança quanto do adulto, são compostos de palavras e gestos, como define Bakhtin (1995, 1997).

Em vários turnos, como o 11 e 13, a utilização dos gestos aparece representando, enfatizando e reiterando a expressão verbal na enunciação, quando, por exemplo, Mara diz: “Bateu a póita”, e bate na lousa como se fosse a porta, no turno 11.

Os gestos também complementam ou substituem a expressão verbal, como verificamos nos turnos 11, 13, 15, 36, 46, 48, 50 e 56. Podemos tomar o turno 15 como exemplo, quando Mara apenas bate na lousa, após a monitora repetir sua fala anterior: “Bateu na porta”.

Como vimos, autores como Rector e Trinta (1986) discutem esse inter-relacionamento de comunicação gestual com verbal. A comunicação, essencialmente não-verbal (expressão facial, gesto e etc), pode substituir a oralidade em certas circunstâncias, porque não há vocabulário adequado disponível para o que se deseja, devido à idade ou experiência lingüística dos interlocutores. Diante dessa afirmação, pode-se justificar o uso dos gestos por Mara, pois é possível verificar, nos dados expostos, o seu comprometimento na elaboração dos enunciados.

Além disso, esses autores também afirmam que a comunicação não-verbal ilustra, enfatiza, reitera e complementa a mensagem verbal. Observa-se a presença da maioria dessas características nas emissões da criança.

De acordo com Caselli et al (1997), seria possível classificar os gestos de que Mara fez uso, de *representativos*, como vimos, por exemplo, nos turnos 11, 13, 15 e 36, quando ela bate na lousa, para representar o bater na porta; ou, ainda, no turno 48, quando ela desenha um traço na barriga, com o dedo, representando o “cortar a barriga do lobo”; além de outras ocorrências nos turnos 46, 50 e 56.

A monitora, porém, utilizou-se, com maior frequência, dos *gestos enfáticos*, cuja função foi enfatizar o que ela, ou a criança, acabaram de dizer e, também, para chamar a atenção do interlocutor, no caso de Mara, como presenciamos nos turnos 43 e 45. Os *gestos representativos* também apareceram no turno 7, quando o adulto enumera os fatos nos dedos e faz uso do meneio de cabeça positivo, e ainda, na situação em que ele e as demais crianças do grupo dizem “tchau” e acenam em sinal de despedida, verificado no turno 57, entre outras ocorrências. Podemos também classificar seu gesto de apontar, nos turnos 32, 35 e 39, de *dêitico*.

Entre os turnos 11 e 15, o interlocutor (monitora) tenta reconstruir o enunciado de Mara, visto que ela não domina todos os recursos expressivos da linguagem. Diante deste fato, a criança reelabora sua produção verbal, apoiada no enunciado da monitora e procura reorganizar seu enunciado, mantendo o sentido de que “o lobo bateu na porta e não entrou pela porta”.

Como vimos, nos conceitos de Bakhtin (1997), todo enunciado necessita de um acabamento específico para expressar a posição do locutor e produzir uma atitude responsiva do interlocutor. Dessa forma, o locutor não espera uma compreensão passiva, que apenas duplicaria seu pensamento no outro, mas uma resposta de concordância, de adesão, de objeção, de execução, entre outras. A compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva.

Mara procura adequar seus recursos expressivos, realizando ações sobre a linguagem com o apoio dos enunciados da monitora (atitude responsiva), que em outros turnos (25, 49) organiza sintaticamente o enunciado da criança, promovendo o desenvolvimento desses recursos, como, por exemplo, no turno 25, quando a monitora diz: “O caçador chegou?”, após Mara apenas ter dito: “chegô”, no turno anterior.

Verificamos a retomada do início da narrativa pela criança, no turno 36-Mara: "Ela uma veis, a chama, itólia a vovozinha, lobo mau comeu vovozinha, aí entô, bateu (bate na lousa)", entre outros, indicando que ela (Mara) está construindo o sentido dessa história e também mostrando o seu desenvolvimento como narradora, como vimos com Ana, em episódios anteriores. As atividades epilingüísticas são reveladas na linguagem de Mara e aparecem como recurso nesse processo, que se encontra em aquisição.

A singularidade dos dados, como nos descritos acima, "(...) dão visibilidade momentânea a uma relação particular do sujeito com a linguagem. A situação de aquisição da linguagem (...) fornece ricos elementos para esta discussão." (ABAURRE, 1996, p. 118). Nesta perspectiva são consideradas as variações manifestadas durante o processo de aquisição da linguagem. Para Abaurre (1996), ao focar o singular, o variável, não se exclui o regular, o sistemático. Sua posição é expressa na seguinte citação:

(...) acredito que é a atribuição de estatuto teórico semelhante a questões relativas ao comportamento virtual de um sujeito universal e ao comportamento real (...) de sujeitos singulares da linguagem que permite desvelar as regularidades subjacentes e visualizar os contornos de um modelo teórico dialeticamente estruturado, em torno de um conjunto de problemas relevantes para a compreensão da complexidade da relação entre um sujeito e um objeto que estão continuamente a modificar-se nos movimentos mesmos dessa relação.(p. 157-158).

A análise microgenética assumida neste trabalho permite que olhemos para os dados singulares, manifestados com freqüência pelas crianças-sujeitos de nossa pesquisa, as quais têm um desenvolvimento lingüístico peculiar.

Bakhtin (1995) esclarece que toda palavra utilizada na fala real possui tema, significação e um valor apreciativo. Sendo assim, a entonação expressiva é revelada como o nível mais óbvio e superficial da apreciação social existente na palavra, podendo até substituí-la. Essas características existem apenas no processo de uso ativo da palavra, num enunciado concreto, a entonação poderia até substituir a parte expressa da fala, como vemos no turno 9, quando a monitora diz: "HÃ, NOSSA" para participar da

narrativa. O discurso narrativo propicia essa situação, e Mara está se apropriando desse conhecimento e fazendo uso dele.

Encontramos, ainda, na maioria dos turnos de Mara, o emprego do verbo no pretérito perfeito (Exemplo: turno 8: “Daí ele entô e bateu a vovozinha”) e de orações que expressam dependência temporal entre dois eventos, com verbos de ação, como nos turnos 8 e 36 (exemplificados acima); além do relato de fatos inéditos da história, como podemos verificar no turno 48:“(E) aí, o lobo mau comeu a vovozinha...”. Observamos, ainda, o uso de operadores de narrativa, como “era uma vez”, nos turnos 6, 33, 36, 40 e 52; “aí” ou “daí”, ligando os eventos, nos turnos 8, 36 e 48; além de Mara usar, no turno 54: “Acabô!”, para encerrar a narrativa, após a monitora ter dito no turno 53:”E todo mundo viveu feliz...”

Mara também fez uso da qualidade de voz de suspense de narrar histórias e mudança de tom vocal, para caracterizar a personagem (turnos 40 e 46).

Diante das características apresentadas e somando-as a certa independência da criança ao narrar, podemos concluir que Mara encontra-se na fase das *narrativas primitivas* (PERRONI,1992).

Os dados revelam que é por meio do signo (oral e gestual) que a compreensão da narrativa acontece, à medida que os sentidos eram negociados na interação verbal. Destacando que o signo é produzido socialmente com a participação do outro e, ainda, que a consciência e o conhecimento de mundo e de si pelos sujeitos se processam durante a interação. Desta forma, a linguagem, signo por excelência, é o instrumento que possibilita ao homem modificar e ser modificado pelo meio social. Portanto, a presença do outro (interlocutor mais experiente) é mais uma vez determinante na situação dialógica.

EPISÓDIO (4) - MARA - NOVEMBRO/2002

Relato de história sem apoio de material – “CASO” – 2min

A monitora propõe que Mara conte (elabore) uma história (as crianças e a monitora estão sentadas ao redor das mesinhas de atividades).

1-Mara: (une as pontas dos dedos em forma de triângulo) A casa.

2-M: Uma casa.

3-Mara: (repete o gesto anterior) A casa da mãe, o pai e o filo (aponta para o dedo indicador, voltado para cima, movimentando o braço, ao fazer referência a cada componente de seu relato).

4-M:Hã!.

5-Mara:(aponta novamente para o dedo indicador, voltado para cima) A mãe (EI)

6-M: E aí, o que aconteceu com a mãe?

7-Mara: (une os dedos, formando um triângulo) Daí caiu, caiu (une mais uma vez os dedos formando um triângulo, em seguida separa-os e bate as mãos sobre a mesa).

8-M: A casa caiu?

9-Mara: É!

10-M: E o que aconteceu com a mamãe e o papai?

11-Lila: A casa (bate uma mão contra a outra) pá-pá-pá.

12-Mara: (olha para Lila e depois volta a olhar para a monitora) O carro para fui...a lá (desliza sua mão sobre a mesa, interpretado como se traçasse o caminho do carro) lá fui a peixe (continua fazendo o movimento de deslizar, com a mão).

13-M: O papai foi pescar?

14-Mara: Não! (meneio de cabeça negativo) Mara tá lá na casa (EI)

15-M: Ah...

16-Mara: A Mara, PAI VEM CÁ EU! (bate na mesa e muda o tom de voz, interpretado como tom de dar uma ordem).

17-Lila: (toca no ombro de Mara e, a seguir, coloca o dedo indicador, voltado para cima, em frente aos lábios, interpretado como gesto de silêncio) (EI) siii.

18-Mara: Agora a casa (dedo indicador aponta para a mesa), a rede (balança o indicador para frente e para trás, sobre a mesa, interpretado como se fosse o movimento de uma rede).

19-M: Aah...

20-Mara: Baançá.

21-M: E daí?

22-Mara: A Mara...a (repete o gesto de balançar o dedo sobre a mesa) vá lá tia Andéia (aponta para a monitora).

23-M: Ah...

24-Mara: (EI) tia Andéia (bate as mãos para enfatizar o enunciado, gesto muito usado pela monitora durante seus relatos).

25-M: E o irmão?

26-Mara: Faéu...vilão (eleva um dos braços e faz movimento de dedilhar sobre a barriga, interpretado como gesto de tocar violão).

27-M: Aah...

28-Mara: É da mamãe, meu pai lá (EI) gueja.

29-M: É, que legal!

30-Mara: O pai...

31-Outra criança: A folha.

32-Mara: A fola (une as mãos formando um círculo) A vovó meu...o filo (toca sua testa, depois o peito à esquerda, em seguida à direita e repete o movimento, interpretado como o sinal da cruz). Meu vó (aponta para seu peito).

33-M: E acabou?

34-Mara: Acabô!

O papel da monitora é confirmado como essencial na retomada dos indícios de narrativa, pois mais uma vez sua função é promover pistas para a continuidade do relato, principalmente utilizando perguntas como: “E daí?” (turno 21, entre outros), ou ainda auxiliando Mara a organizar e expressar melhor o enunciado, quando, por exemplo, no turno 7, a criança diz: “Daí caiu, caiu” e, no turno seguinte, a monitora questiona: “A casa caiu?”. A dificuldade lingüística de tal criança compromete a produção de sentido entre os interlocutores, em alguns momentos. Isto acontece, por exemplo, quando Mara, no turno 12, apresenta o seguinte enunciado: “O carro para fui...a lá... lá fui a peixe”, a tentativa do interlocutor é a de adivinhar o sentido, ou melhor, dar um acabamento ao enunciado; assim, no turno 13, a monitora questiona: “O papai foi pescar?”, porém a resposta de Mara é negativa.

Ainda com relação ao papel do interlocutor, em outros momentos, observamos que a não interpretação da fala da criança, pela monitora,

impedem a continuidade da narrativa, como podemos verificar em alguns turnos: no 26 (no qual a criança iria falar algo do irmão – “Faéu vilão” -), ou no 32 (em que a criança tenta relatar provavelmente que a avó ensinou-lhe o sinal da cruz, na igreja).

A atitude do outro, nas palavras de Bakhtin (1997), “parceiro da comunicação verbal”, interfere no processo em desenvolvimento e merece atenção, principalmente dos profissionais envolvidos no trabalho com crianças que apresentam dificuldades lingüísticas.

Podemos ainda discutir esta questão sobre outro prisma. O estilo de narrativa apresentado neste episódio tem um contexto aberto; entendendo como contexto “os aspectos situacionais dentro dos quais a interação se processa” (GERALDI, 1997, p. 35). Como esta forma de construir a narrativa - em contexto aberto -, não favorece a atribuição de sentido, a interferência apresenta-se menos harmoniosa do que quando o contexto é previsível; o que ocorre no relato de fatos compartilhados, ou diante do reconto de histórias clássicas.

A observação que acabamos de fazer nos mostra que quando o interlocutor não interpreta os enunciados da criança, ou o faz erroneamente, a evolução da narrativa pode ser prejudicada, ou até interrompida, conforme apontado por Camargo (1994) e Perroni (1992). Contudo, é importante deixar claro que, embora isso seja verdadeiro, uma vez que a interpretação correta dá sentido ao que a criança quer dizer, incentivando-a a prosseguir em sua narrativa, uma interpretação incorreta nem sempre prejudica ou interrompe a narrativa da criança. Dependendo da situação, uma interpretação incorreta pode despertar a argumentação da criança, como, por exemplo, o que mostramos no episódio anterior (3), entre os turnos 11 e 15, quando Mara mantém o sentido de que o lobo bateu na porta e, não, entrou pela porta, como referido pelo interlocutor (monitora); ou neste episódio, quando a monitora pergunta se papai foi pescar, no turno 13.

O dado singular nos é apresentado, mais uma vez, nos seguintes turnos:

31-Outra criança: A folha.

32-Mara: A fola (une as mãos formando um círculo) A vovó meu...o filo (toca sua testa, depois o peito à esquerda, em seguida à direita e repete o

movimento, interpretado como o sinal da cruz). Meu vó (aponta para seu peito).

Poderíamos dizer que Mara faz uma associação entre a palavra **folha**, apresentada por outra criança, e a palavra **filho**, provavelmente pela proximidade fonêmica de ambas, manifestando sua relação particular com a linguagem. Tal fato desperta em sua memória a situação em que usa a palavra filho, ao fazer o sinal da cruz, ensinado por sua avó, e que ela incorpora a seu relato.

Perroni (1992) postula que durante o trabalho conjunto, da criança e do adulto interlocutor em interação, há a ocorrência de situações que desencadeiam lembranças de eventos passados. “A utilização, pela criança, desses recursos na construção de suas narrativas vem esclarecer como em idade precoce as crianças começam a tomar ciência da tarefa de organizar suas lembranças.”(p.110).

O apoio nos gestos cresce neste episódio de contexto aberto, e é sobre eles que se dá o tema e a narrativa acontece. A presença de gestos no relato da criança é mais uma vez freqüente.

Verificamos, no turno 24, que Mara realiza um gesto enfático de bater as mãos. Ele surge sob a forma de imitação, visto que encontramos a monitora e outras crianças realizando-o por repetidas vezes em nossos registros. A imitação proporciona à criança fazer ações que dificilmente faria sozinha. Podemos considerar que a imitação está atuando no processo de desenvolvimento narrativo entre as aquisições já estabelecidas por Mara e as que estão em processo de aquisição, remetendo-nos ao conceito de ZDP de Vigotski.

Considerando os modos em que ocorre o inter-relacionamento entre gesto e fala (RECTOR;TRINTA,1986), verifica-se na maioria dos turnos o gesto complementando a expressão verbal, já nos turnos 16 e 24, eles enfatizam o enunciado.

Quanto à classificação proposta por Caselli et al (1997), os gestos *dêiticos* surgem em situações encontradas no turno 22, em que Mara aponta para a monitora, e no turno 32, em que ela aponta para si, relatando que está falando da própria avó.

Os gestos *enfáticos* aparecem quando Mara bate na mesa, após o enunciado verbal, no turno 16 e, novamente, no turno 24, quando ela bate as mãos. Tais gestos podem ser assim caracterizados, pois não demonstram ter um conteúdo semântico específico e sim a função de enfatizar o enunciado, ou chamar a atenção do interlocutor.

Já os gestos que predominaram com freqüência, acompanhando a oralidade, foram os chamados *representativos*, e podem ser encontrados nos turnos 1, 3, 5, 7, 12, 14, 18, 22, 26 e 32. Exemplificaremos com o turno 7, em que Mara realiza uma seqüência de gestos, inicialmente fazendo a forma triangular com as pontas dos dedos unidas, o que representaria o telhado de uma casa, explicitado verbalmente no turno 1: “A casa” e, em seguida, solta os dedos e bate as mãos sobre a mesa, que pode ser interpretado como gesto de cair, já que sua expressão verbal confirma sua intenção (7: “Daí, caiu, caiu”).

Este episódio é definido como “caso”, porque a criança mescla em seu relato situações imaginadas e outras de sua experiência pessoal, características deste tipo de relato.

EPISÓDIO (5) - LILA - JULHO/2002

Relato de história com apoio de livro – 2 min.

A história “Rapunzel” foi ouvida em CD, enquanto a monitora a apresentava com o apoio do livro. O livro é entregue a Lila para que recontasse a história, mas a monitora, ao perceber que ela está se dispersando, opta por segurar o livro enquanto a criança realiza a narrativa (a monitora e as crianças estão sentadas no chão, em círculo).

1-M: Quem que é esse moço aqui? (aponta a figura no livro).

2-Lila: Píncipe.

3-M: Ah...e o que ele queria?

4-Lila: Ele queria namorar! (aponta para o livro).

5-M: Namoraaar...

6-Lila: É.

7-M:...a princesa Rapunzel. Então fala! (vira a página do livro).

8-Lila: (mexe nos seus óculos).

9-M: Hã... e daí?

10-Lila: Caiu! (une suas mãos).

11-M: A bruxa (aponta no livro), o que que ela fez?

12-Lila: (aponta no livro).

13-M: Com o cabelo da Rapunzel?

14-Lila: (EI) ó, caiu (aponta outra página do livro).

15-Cauê: Ô, ô, tia.

16-M: (dobra o livro, deixando apenas uma página visível e faz gesto interpretado como de cortar, abrindo e fechando dois dedos, próximos ao seu cabelo) O que que ela fez com o cabelo? (aponta a figura do livro). O que que ela fez no cabelo da Rapunzel?

17-Mara: (aponta a figura no livro).

18-Lila: (EI).

19-M: Cortou! (mostra a próxima página do livro). E agora?

20-Lila: Gora ele caiu (aponta o livro).

21-M: Quem que caiu?

22-Lila: (aponta a figura no livro) Ele, ó.

23-M: Ele caiu...da onde?

24-Lila: Daqui (aponta para a figura do castelo).

25-M: Coitaado (contraí a testa e cerra os olhos).

26-Lila: Ó, vai caí (aponta novamente para o livro).

27-M: Ah...judiação!

28-Lila: É! (bate nas suas pernas com as mãos).

29-M: Ah, tá louco...E aí, o que aconteceu?

30-Lila: Ele caiu.

31-M: E ele chorou?

32-Lila: Sorô.

33-Cauê: (aponta para o livro).

34-M: Aí, ele...aí ele ficou só com os olhos fechados (fecha seus olhos), ele não enxergava. E daí ele encontrou uma casinha (aponta para a figura). Quem que morava na casinha?

35-Lila: Quê?

36-M: Quem que tava na casinha? (aponta para o livro).

37-Lila: A vó.

38-M: A vó não...a Rapuun...

39-Lila: ...zéu.

40-M: A Rapunzééé! (vira outra página).

41-Lila: (ajuda a virar a página e depois leva suas mão ao rosto, arregalando os olhos e abrindo a boca) Ó!

42-Mara: (aponta para o livro).

43-M: Eles se encontraram (aponta para a figura)...e viveram felizes...

44-Lila: Pá sempe (abaixa a cabeça).

45-M: Hã?

46-Lila: Pá sempe!

47-M: Para sempre... Muito bem (fecha o livro).

A mediação realizada pela monitora, por meio de seus enunciados, somada ao apoio visual do livro, direciona o discurso de Lila. Percebe-se que o apoio na figura do livro torna a narrativa mais descritiva e funciona também como complemento do enunciado oral da criança, com o uso do gesto de apontar (*déitico*), que aparece, entre outros, no turno 22: “Ele, ó!”, enquanto aponta para o livro; ou até substituindo a oralidade, como ocorre no turno 12.

Observa-se, também, a ocorrência do *gesto enfático* no turno 41-Lila: “(ajuda a virar a página e depois leva suas mãos ao rosto, arregalando os olhos e abrindo a boca) Ó!”; além dos turnos 10 e 28. Podemos dizer, ao olhar para nossos dados, que os gestos enfáticos, característicos da situação narrativa (em especial de histórias), aparecem no enunciado da monitora, e na maioria das crianças, como resultado do processo de imitação.

No entanto, em alguns momentos, o apoio das figuras dispersa a atenção de Lila, desviando-a da seqüência da história e fazendo com que omita parte do enredo. Entendemos que isso acontece mesmo com crianças sem comprometimento lingüístico, porque há o implícito nesta situação. O adulto faz a retomada do enredo, construindo o sentido da narrativa. Então, Mara, que também participa da atividade, mostra que a figura pode substituir o enunciado verbal possível, no turno 17, ao apontar para a figura do livro, em resposta ao questionamento do que a bruxa fez com o cabelo da Rapunzel. A monitora permite que Lila apresente o fato que tanto chamou sua atenção. Lila também se apóia na figura, como vemos na seqüência abaixo:

21-M: Quem que caiu?

22-Lila: (aponta a figura no livro) Ele, ó.

23-M: Ele caiu...da onde?

24-Lila: Daqui (aponta para a figura do castelo).

A seguir, a criança nos revela o que poderíamos chamar de indício da noção de temporalidade, característica fundamental da narrativa, no seguinte enunciado: turno 20 - “**Gora** (agora) ele caiu”. Perroni (1992) esclarece que a fase do “agora” é preparatória na construção do subsistema lingüístico de tempo nas crianças.

Lila reproduz enunciados ouvidos em outras histórias, como podemos observar no turno 37, quando ela diz que quem morava na casinha era a avó, trazendo uma personagem de outra história, bastante apreciada pelo grupo (Chapeuzinho Vermelho). Isto nos remete ao conceito de “colagem”, apresentado por Perroni. Já ao final do episódio, a criança apropria-se do enunciado da monitora, antes mesmo dela finalizá-lo (M: “...e viveram felizes”) e o completa (Lila: “Pá sempre”). Esta situação demonstra mais uma vez a importância da experiência discursiva proporcionada, neste caso, por meio das atividades de contar e recontar histórias.

Outro aspecto verificado neste processo é o das “combinações livres”, que surgem nos turnos 14 e 18, por meio de enunciados ininteligíveis. Isto acontece, por exemplo, no turno 18, em resposta ao enunciado da monitora (turno 16) sobre o que a bruxa fez com o cabelo da Rapunzel. Lila está descrevendo outra parte da história; no entanto, diante da insistência do adulto, ela “inventa” uma expressão que é ininteligível. Podemos dizer que a criança parece compreender a necessidade da alternância dos interlocutores durante a construção do discurso e, desta forma, lança mão de tal recurso.

Lila nos mostra, neste episódio, que já domina algumas características próprias do narrar, como o uso de verbos de ação no pretérito perfeito, o operador de narrativa (“viveram felizes para sempre”) para encerrar a história e, também, os fatos inéditos que aparecem no turno 4, quando ela diz que o príncipe queria namorar e, no 10, que ele caiu.

Observamos, ainda, grande dependência, pela criança, do interlocutor mais experiente (monitora), pontuando tanto aspectos da fase das *narrativas primitivas*, como da fase anterior (*protonarrativas*). Devemos ressaltar que é

comum encontrar a mescla de características durante o processo de desenvolvimento do discurso narrativo.

EPISÓDIO (6) - JULIE - NOVEMBRO/2002

Relato de história sem apoio de material – 2min

A monitora solicita que Julie elabore uma história (a monitora e as crianças estão sentadas no chão, em colchonetes, formando um semicírculo).

1-M: (olha para as crianças) Sabe quem vai contar uma história para mim?... A Julie.

2-Julie: Uma deis.

3-M: (olha para Julie) Conta uma estória pra mim?

4-Julie: Uma deis.

5-M: Hã!

6-Julie: (EI) moyeu.

7-M: E daí?

8-Julie: Daí, conteceu nada!

9-M: Não aconteceu nada?

10-Julie: (meneio de cabeça negativo) É! Eu dô contá itóia.

11-M: Então conta!

12-Julie: (olha para uma das crianças) Fica queta.

13-M: Ela já está quieta, agora você conta a história, que nós vamos ouvir.

14- Lila: (EI)

15-Julie: Olha a tia, olha a tia Déia (olha para Ana e em seguida aponta para M.)

16-M: Ju, conta a história pra mim!

17-Julie: deis (olha para M.)

18-M: Hã.

19-Julie: Tia.

20-M: A história de quem?

21-Julie: Cesa.

22-M: Da princesa? Como chama a princesa?

23-Julie: Pincesa... é pincesa!

24-M: Qual é o nome, qual é o nome da história...qual é o nome da princesa, como ela chama?

25-Julie: Hã?

26-M: Qual o nome da princesa?

27-Julie: None?

28-M: É, como que ela chama?

29-Lila: Zipi!

30-Julie: Zipi.

31-M: Ah... e o que aconteceu?

32-Julie: Conteceu NADA!

33-Lila: Ela caiu (EI)

34-Julie: Caiu.

35-M: Caiu da onde?

36-Julie: Caiu.

37-M: Ela caiu da onde?

38-Julie: Odi?

39-M: É!

40-Julie: Mia pulseya (mexe na fita do aparelho ortopédico em seu braço).

41- ----- (A monitora passa a conversar com outra criança e propõe nova atividade para o grupo).

O processo de aquisição do discurso narrativo está se firmando por meio das experiências da criança com tais atividades, pois Julie utiliza-se da imitação dos enunciados apresentados pela monitora, por vezes, para a preparação da atividade. Ela chama a atenção do grupo e pede silêncio, como se observa no turno 12, quando Julie olha para a criança mais próxima e diz: “fica quieta”. Este fato se repete em outros episódios do banco de registros da pesquisa.

Tal fato pode ser explicado segundo os construtos teóricos de Vigotski (2001,2003) a respeito da aquisição da linguagem (função psicológica superior) que, como toda função no desenvolvimento da criança, manifesta-se por duas vezes: primeiro, como função de conduta coletiva, isto é, processo interpessoal, acontecendo nas interações sociais e, posteriormente, como função individual de conduta ou processo intrapessoal, como capacidade interior da atividade do processo psicológico. Dessa forma, inicialmente os enunciados são apresentados durante as interações verbais (interpessoal),

possibilitando sua incorporação e posterior reprodução (intrapessoal), de acordo com a situação discursiva.

A narrativa se desenvolve, neste episódio, devido à mediação dos enunciados dos interlocutores. O questionamento do adulto direciona a atividade discursiva de Julie, como se verifica no turno 20: "A história de quem?", porém, em outros turnos, o efeito não é promissor, como quando ela não consegue dar nome à princesa, e outra criança (Lila) o faz. Julie reproduz o enunciado de Lila, fato que se repete no turno 32, quando a criança diz que não aconteceu nada e Lila, a seguir, propõe que a princesa caiu, imediatamente ela insere esta situação à sua narrativa. Logo em seguida, porém, o novo questionamento da monitora (turno 35: "Caiu da onde?") dificulta mais uma vez o desenrolar da história. Na verdade, a criança já havia determinado o final da história (turno 32: "Conteceu NADA!") e o adulto é que não considera seu enunciado.

O processo de negociação de sentidos na narrativa de história ainda é complexo para Julie; fato percebido por meio da mudança de tema, neste caso, sua "pulseira". Este comportamento está presente em outros episódios, basicamente quando a proposta é a elaboração de história. O enunciado "não aconteceu nada", após um questionamento suscitando a continuidade do relato (e daí o que aconteceu?), tanto quanto o pedido para que as crianças prestem atenção e fiquem quietas aparecem nos registros de Julie por repetidas vezes. Ela demonstra ter mais segurança nestes comportamentos preliminares, os quais, conforme discutimos, foram espelhados e reproduzidos de experiências discursivas anteriores, por meio da imitação. A postura da monitora em desviar sua atenção e propor outra atividade, interrompendo definitivamente a narrativa, pode ser apontada como a percepção da complexidade da atividade e de que sua insistência não promoveu o efeito esperado. Como a atividade foi imposta, entendemos que não há motivação para narrar, por esse motivo Julie começa sua história dizendo, no turno 6= "(El) moyeu" e segue dizendo que não aconteceu nada, resolvendo de forma adequada a situação.

Julie demonstra, neste episódio, ter adquirido algumas características concernentes ao discurso narrativo, como o emprego do verbo no pretérito perfeito (Exs.: "moyeu"-morreu; "conteceu"-aconteceu); o uso do operador de narrativa "era uma vez" (Ex.: turno 4: "uma deis") e o elemento de ligação entre

eventos (turno 8: “**Daí**, conteceu nada!”). Verificamos a manifestação de características da fase das *protonarrativas*, pois a criança não apresenta o fato inédito.

Gostaríamos de mencionar outro dado, vivenciado pela pesquisadora durante um encontro casual nos corredores da instituição. A criança estava em sua cadeira de rodas, a caminho de uma terapia individual com a terapeuta ocupacional e, quando a viu, perguntou se ela a tinha filmado. Em momento anterior, a pesquisadora havia deixado que ela e outras crianças assistissem às filmagens daquele dia. Após receber a confirmação ao seu questionamento, Julie disse à terapeuta: “Ela simô (filmou) eu, num simô, tia?” (olhando em direção à pesquisadora). As alterações em sua fala dificultaram a compreensão por parte da terapeuta, que não tinha o conhecimento prévio do fato. A pesquisadora contextualizou a situação e ela, que havia reduzido a velocidade com que empurrava a cadeira de rodas, deu continuidade ao diálogo com Julie e prosseguiu seu caminho.

A criança constrói o relato da situação vivenciada e atua como narradora principal, demonstrando maior domínio diante deste tipo de contexto discursivo.

As atividades epilingüísticas (GERALDI, 1997) aparecem, como discutido anteriormente, na negociação de sentido durante a interlocução. Observa-se, nos episódios, que ela é revelada também nos enunciados do adulto (monitora), que reflete e avalia a expressão lingüística que manterá o sentido preterido, como se verifica no turno 24 deste episódio, quando seu objetivo é questionar a respeito do nome da personagem (princesa) de Julie, porém ela questiona o nome da história, então, em seguida retifica seu enunciado. Portanto, entendemos a importância da atividade lingüística como exercício de reflexão sobre a própria linguagem.

No próximo episódio enfocaremos as manifestações epilingüísticas de outra criança do grupo.

EPISÓDIO (7) - ANDRÉ - SETEMBRO/2002

Relato de fato vivenciado – aproximadamente 1 min

A atividade proposta pela monitora é a “hora da conversa”. André espontaneamente inicia o relato de um fato por ele vivido (a monitora e as crianças estão sentadas em seus lugares na sala de atividades).

1-André: Tia, o ómi caiu lá, caiu.

2-M: (conversa com outra criança e não dá atenção a André).

3-André: Tia, tia sabe o que, o que eu vi, o fusquinha lá. Ele foi batê (aponta um lugar à frente com o indicador)

4-M: O fusquinha?

5-André: É, daí o guincho foi buscá (aponta novamente para frente).

6-M: NOSSA! Guincho?

7-André: Levou lá... puuuu...(fica olhando para M. e depois fixa os olhos em outra direção).

8-M: Pro conserto?

9-André: Pu conserto (aponta para cima).

10-M: Aah...

A primeira questão a ser apontada aparece no início do episódio, quando André já demonstra compreender que na interlocução existem papéis definidos, e que o enunciado, ali, é sempre dirigido a alguém (interlocutor). A monitora não lhe dá atenção; então, ele insiste e é a partir daí que o discurso acontece.

Observamos, também, que a utilização da palavra “guincho” surpreende a monitora, pois ela enfatiza seu enunciado, no turno 6, com mudança de entonação, por provavelmente considerar esse termo distante da experiência da criança e, portanto, que dificilmente faria parte de seu vocabulário.

A pausa prolongada verificada no turno 7, quando André está pensando no recurso lingüístico adequado para manter o sentido de que o carro quebrado foi levado ao conserto, exemplifica mais uma vez a atividade epilingüística em curso. Tal fato demonstra que o desenvolvimento da linguagem é um processo constante, que acontece nas situações concretas, como na construção de um discurso narrativo.

O enunciado da monitora, ao apresentar a palavra que falta, passa a ser o mediador entre a criança e sua linguagem, promovendo a estruturação do

enunciado de André. Diante disso, a criança começa a apresentar-se como autônoma na elaboração de narrativas, demonstrando ter a noção de tempo mais diferenciada e relacionando os eventos em seqüência; ambos os aspectos são características da fase final do desenvolvimento narrativo ou, como denomina Perroni (1992), fase em que *a criança constitui-se como narradora*.

Verificamos que o gesto aparece aqui complementando o enunciado oral, como gesto *dêitico* (turnos 3, 5 e 9), mostrando que o acontecimento do seu relato se deu em outro lugar e revelando, também, a aquisição dos conceitos relativos aos aspectos espaço e tempo.

EPISÓDIO (8) - ANDRÉ - NOVEMBRO/2002

Relato de história com fantoche de animal – aproximadamente 1 min

A monitora distribui um fantoche de animal para cada criança e solicita que elaborem uma história da “fazendinha” (a monitora e as crianças estão sentadas ao redor das mesas de atividades, unidas no centro da sala). As crianças brincam com os fantoches, apenas manipulando-os, algumas promovem um breve diálogo, dando voz ao personagem e dizendo: oi, tudo bem? Esta atitude acontece sob a forma de imitação entre as próprias crianças. Na seqüência, a monitora pede que André conte uma história.

1-M: Então conta uma historinha do cavalo. Senta direito!

2-André: Era uma vez um cavalo que morava ni uma casa.

3-M: Que legal. Ele morava na casa. Hã...

4-André: E daí (EI) comida dele.

5- ----- (as crianças falam ao mesmo tempo).

6-M: É! E que que ele comia, o cavalo?

7-André: Daí o cavalo morreu.

8-M: COITADO! Morreu do quê?

9-André: Ele foi no médico.

10-M: Ah! Ele foi no médico?

11-Lila: (EI)

12-M: Judiaçãoo! E daí o que o médico falou, André?

13-André: Fazê operação.

14-M: Fez operação?

15-André: É.

16-M: No cavalo?

17-André: É.

18-M: E daí...o que que aconteceu?

19-André: Ele móide eu.

20-M: Aah...

21- ----- (outra criança chama atenção para o seu fantoche e o relato de André é encerrado).

É importante ressaltar que o fantoche de animais despertou na maioria das crianças o interesse pela exploração, provavelmente pela novidade. A monitora havia explicado à pesquisadora que este material seria apresentado às crianças pela primeira vez. Verificamos em registros anteriores uma situação em que a monitora dá voz a um fantoche de uma história tradicional (Chapeuzinho Vermelho) e passa a promover um diálogo, cumprimentando e perguntando pelo nome de cada criança e, na seqüência, a ação é também realizada por elas. Podemos entender, portanto, que algumas crianças reproduzem a situação vivenciada em outro momento. Isto nos faz refletir mais uma vez a respeito da importância da imitação.

A monitora procura dar maior autonomia a elas, sem direcionar ou interferir na atividade. André é o único a tentar desenvolver uma narrativa quando isto lhe é solicitado. Diante deste fato, a monitora muda sua postura e passa a ter uma participação mais ativa, enquanto interlocutor mais experiente. André utiliza o operador do discurso narrativo “era uma vez”, para iniciar sua história. A seguir, propõe as ações, incluindo o fato inédito, como vemos no turno 7: “Daí o cavalo morreu”. É interessante observar que inicialmente a criança não apóia seus enunciados nos do interlocutor. No turno 8, porém, a monitora expressa seus sentimentos em relação ao fato apresentado (M: “COITADO!...”), o que parece provocar a mudança do relato. André passa a propor que o cavalo foi ao médico e, não, morreu. O adulto aceita a mudança e tenta, por meio dos seus enunciados, auxiliar na construção da narrativa.

Observamos, ainda, que André mantém o distanciamento em grande parte da história, o que é uma característica deste gênero narrativo. No entanto, no turno 19: “Ele móide eu”, vemos que ele se inclui na narrativa e a

monitora entende que o relato chegou ao fim. Ela desvia sua atenção diante da interferência de outra criança e o discurso é interrompido.

Ao olhar para este episódio de elaboração de história e para outros registros verificamos que André ainda não tem o domínio completo deste gênero discursivo. Já diante do relato de fato vivenciado, ele apresenta maior autonomia e constitui-se como narrador.

A elaboração de uma história envolve as funções psicológicas superiores, como a capacidade de abstração, que se desenvolve mediante às experiências com este gênero discursivo, em situações interativas.

EPISÓDIO (9) - GUGA - OUTUBRO/2002

Relato de fato vivenciado – aproximadamente 1 min

A monitora propõe ao grupo a atividade da “hora da conversa” (a monitora e as crianças estão sentadas ao redor das mesinhas de atividades, unidas no centro da sala).

1-André: Ô, tia, hoje eu ganhei um trator de presente.

2-M: O trator seu, né, meu amor, ai...

3-Guga: Tia (EI) deu presente (EI) carro (mostra 4 dedos, na direção da M.).

4-M: Tudo isso?

5-Guga: (meneio de cabeça positivo)

6-André: É o carro de polícia que ele ganhô!

7-M: (olha para Guga) E quem que deu mesmo? Quem que deu?

8-Guga: Papai.

9-M: O pai.

Gostaríamos de ressaltar que desde o início das filmagens, no mês de junho/2002, certas atividades, como a hora da conversa e o relato de histórias, foram mais focalizadas pela monitora, que passou a questionar, junto à pesquisadora, a importância das mesmas para a pesquisa e para as crianças. A pesquisadora esclareceu que o discurso narrativo é parte integrante do desenvolvimento lingüístico, e que por meio dele desenvolvem-se principalmente os conceitos de abstração, os conceitos relativos às questões espaciais e temporais, entre outros. Portanto, o episódio acima apresentado, tendo acontecido no mês de outubro/2002, após o exercício contínuo da

situação discursiva de narrar, revela progressos. Ambas as crianças assumem seu papel de locutores, iniciando espontaneamente o relato. André apresenta o tema e Guga dá continuidade ao episódio, revelando, também, sua experiência referente a esse tema.

A dificuldade lingüística de Guga é visível; parece que André percebe isto e vai ao seu auxílio, assumindo o papel desempenhado freqüentemente pela monitora, ou seja, de interlocutor que participa ativamente da construção dos sentidos na narrativa. Isto acontece porque a situação relatada por Guga é do conhecimento prévio de André, facilitando a intervenção.

Porém devemos reconhecer que a dificuldade lingüística da criança (Guga) não impede que ela experimente seu papel de narrador, mesmo que ainda dependa de um interlocutor mais experiente.

EPISÓDIO (10) - GUGA - AGOSTO/2002

Relato da história: “Chapeuzinho Vermelho” – aproximadamente 1 min

Após a monitora ter contado a história “Chapeuzinho Vermelho”, com a participação de todas as crianças, solicita que Guga a recontе (as crianças e a monitora estão sentadas no chão, em colchonetes, formando um semicírculo).

1-M: Que história que nós ouvimos? A historinha de quem?

2-Guga: itóia.

3-M: A história daaa...

4-André: Vovó!

5-Guga: Da vovó.

6-M: Hã! O que que aconteceu com a vovó?

7-Guga: Lobo comeu (abre e fecha a mão à frente da boca, interpretado como gesto de comer).

8-M: O lobo comeu... O que a Chapeuzinho levou para vovó comer?

9-André: Fruta.

10-Guga: Futa.

11-M: Que mais?

12-Guga: Suco.

13-M: O que que o caçador fez com o lobo?

14-Guga: (EI).

15-M: O que?

16-Guga: (EI) comê.

17-M: Ééé? Então fala alto que eu não escutei nada! O que que o caçador fez? (arruma a calça de Guga que está caindo).

18-Guga: (EI) comê (repete o gesto de comer).

19-M: Ééé?... E você gostou da historinha?

20-Guga: (faz o meneio de cabeça positivo, olhando para a filmadora e abaixando a cabeça em seguida).

21-M: E a vovó?

22-Guga: (EI)

23-M: O que que aconteceu com a vovó?

24-Guga: (EI) (intensidade de voz reduzida).

25-M: Aah...

26-Lila: Fá fá comê!

27----- (a monitora toca em Lila e diz que outra criança vai contar a história).

Percebemos, neste episódio, que mais uma vez a dependência do interlocutor pela criança é bastante significativa. Guga até relata o fato inédito da história, porém com o auxílio da monitora. Desde o início da narrativa, vários enunciados são espelhados nos enunciados dos interlocutores, tanto da monitora quanto de André. A filmagem parece provocar inibição e Guga faz suas emissões em intensidade fraca. Apesar dessa condição, verificamos também em outros registros a sua dificuldade diante das atividades narrativas, com grande frequência de enunciados ininteligíveis.

A criança consegue relatar uma única ação que realmente acontece na história Chapeuzinho Vermelho, que o lobo comeu a vovó, e a remete ao outro personagem apresentado pelo adulto, o caçador.

Guga apresenta características das fases iniciais do desenvolvimento narrativo.

Podemos notar que, no turno 14, o enunciado da criança é ininteligível e a monitora o questiona. Guga soma ao enunciado verbal, o gesto de comer, tentando auxiliar o interlocutor a compreendê-lo. A monitora apenas concorda e, quando outra criança (Lila) apresenta-se como interlocutora, ela estabelece que o relato terminou e solicita que outra criança reconte a história. Lila já tivera sua vez e não havia conseguido construir a narrativa. Esta postura do

adulto é bastante comum no contexto pedagógico, cada um tem sua vez. No entanto, acreditamos que seria uma nova oportunidade para Lila, visto que sua participação foi espontânea neste momento. O que vemos é a realização de um diálogo assimétrico. Castilho (1998) explica que neste tipo de diálogo “(...) um interlocutor tem ascendência sobre o outro, introduz ou muda o assunto, distribui os turnos” (p.14). Isto acontece tipicamente em entrevistas ou em ambientes institucionais, como nas repartições públicas, nos sindicatos e etc. Como vimos, podemos encontrar com certa freqüência o educador assumindo o diálogo assimétrico, e a ocorrência é ainda maior com relação à educação especial. A postura do educador é explicada quando compreendemos que, sendo ele o interlocutor mais experiente na língua, seu papel é promover o desenvolvimento da narrativa, mediando o enunciado da criança por meio dos seus enunciados e direcionando a atividade. Já o diálogo simétrico, ou espontâneo, acontece quando “(...) os falantes dispõem de condições semelhantes para negociar livremente o assunto e controlar os turnos”. Entendemos que durante as interações verbais é bastante comum a prevalência do diálogo mais assimétrico. Porém acreditamos que uma postura mais flexível quanto ao interesse (motivação) da criança para a atividade naquele momento e a possibilidade da participação das demais crianças, como interlocutores, durante a construção da narrativa, podem produzir melhores condições para o desenvolvimento do discurso narrativo.

O gesto complementa e até substitui a expressão verbal, como acontece no turno 20, quando Guga faz o meneio de cabeça positivo. Durante as filmagens, observamos a presença constante da inter-relação entre gesto e fala, principalmente dos gestos denominados *dêiticos* (apontar, mostrar etc) e dos *representativos* (CASELLI et al,1997). Outro exemplo de gesto representativo aconteceu numa situação em que as crianças e a monitora estavam falando a respeito de um passeio ao zoológico, Guga diz: “Tia (com o dedo polegar estirado em direção a sua boca e o dedo mindinho estirado em oposição, interpretado como gesto de beber) (EI) Eu bebi coca-cola”.

EPISÓDIO (11) - CAUÊ - SETEMBRO/2002

Relato de fato vivenciado – 1 min

Durante a “hora da conversa” a monitora quer que Cauê relate o fato acontecido em momento anterior, no qual uma das crianças do grupo bateu nele (a monitora e as crianças estão sentadas em seus lugares na sala de atividades).

1-M: Por que você chorou, Cauê?

2-Cauê: (faz movimento de cima para baixo, com os dedos indicadores, no seu rosto, logo abaixo dos olhos).

3-M: Por quê?

4-Cauê: (aponta para Mara).

5-M: O que que ela fez, bem?

6-Cauê: (aponta novamente para Mara e em seguida passa o indicador pela sua face, abaixo do olho).

7-André: Puxô o cabelo do Cauê.

8-M: (olha para Cauê) Conta pra mim, Cauê.

9-Cauê: (aponta para Mara).

10-M: Quem é ela?

11-Cauê: (EI) (aponta novamente para Mara).

12-André: Ela que puxô o cabelo.

13-M: Como que ela chama, Cauê?

14-Cauê: (aponta para outra criança) (EI).

15-M: O que que ela fez com você?

16-Cauê: (volta a apontar para Mara) (EI).

17-Lila: Mara!

18-M: O que que aconteceu?

19-André: Puxô o cabelo dele.

É preciso informar que Cauê, neste episódio, havia recebido recentemente o diagnóstico de deficiência auditiva bilateral, porém não estava fazendo uso de prótese auditiva.

Inicialmente verificamos que seus enunciados são compostos principalmente de gestos. Em outras situações, porém, ele também apresenta emissões de vocábulos isolados e, com menor frequência, justaposição dos mesmos.

A criança desenvolve a narrativa por meio dos gestos indicativos (*dêiticos*) e *representativos*, que substituem a expressão verbal. Nos turnos 2 e 6, ele espelha por meio de gestos o fato inédito da narrativa (PERRONI,1992), revelado no enunciado da monitora, que pode ser interpretado como ele ter chorado por causa de Mara, a criança apontada por ele. Cauê tenta se apoiar apenas nos enunciados do interlocutor adulto, provavelmente devido as suas limitações auditivas, que em certos momentos o confundem, por exemplo, no turno 14, quando ele aponta para outra criança, já que a monitora não considera sua resposta e insiste na mesma pergunta. A insistência do interlocutor adulto nos questionamentos não parece auxiliar muito na atividade discursiva. Embora sejam propícias para a situação tanto sua postura ao aceitar e interpretar os gestos da criança, como ainda buscar suscitar a utilização da oralidade em seus enunciados.

Cauê está exercitando seu papel de narrador e esboça indícios do discurso narrativo, isto é, da fase das *protonarrativas*, pois a narrativa acontece na forma do “jogo de contar”, com dependência total do interlocutor mais experiente na Língua.

André parece compreender a intenção do adulto e, como entre as crianças do grupo é o que apresenta um domínio maior da linguagem verbal, mais uma vez assume o papel de interlocutor e procura interpretar o enunciado gestual de Cauê. Acreditamos que sua postura como interlocutor seria mais eficiente do que a da monitora, se ela a permitisse. Ele está buscando participar da situação discursiva e insiste mesmo diante da recusa da monitora que não lhe dá atenção.

EPISÓDIO (12) - GRUPO - AGOSTO/2002

Relato de fatos vivenciados – 3 min

A monitora direciona o relato de fatos vivenciados em um passeio (as crianças e a monitora estão sentadas ao redor das mesinhas de atividades).

1-M: O, Lila, onde nós fomos passear...de perua?

2-Mara: Casinha.

3-Lila: Na casinha.

4-M: Na Ri Happy! Onde nós fomos? E nós brincamos do quê?

5-Lila: Balançá!

6-Mara: (movimento de balançar com o corpo) di balançá!

7-M: Entramos no balanço.

8-André: Na casinha.

9-M: Entramos na casinha de madeira. O que comemos, o que o moço deu pra gente?

10-Mara: Pipoca!

11-M: Que mais?

12-André: Doce.

13-Mara: sovete.

14-M: O que é que deu mesmo? Algodão...

15-André: Algodão de doce.

16-Mara: Algodão (abre e fecha os dedos à frente da boca, interpretado como gesto de comer).

17-M: Algodão de doce...ai que delícia. E o que nós assistimos?

18-Lila: Filme!

19-André: Cavalinho.

20-M: Nós assistimos o filme. Ai que lindo!

21-Cauê: Aai

22-André: Tinha o cavalinho.

23-M: (olha para André) Senta lá (olha na direção do lugar de André). Nós assistimos o filme do Tico e Teco. O que que nós tomamos lá?

24-Lila: Coca.

25-André: Suco.

26-M: Nós tomamos suco do quê?

28-Lila: Di laranja.

29-André: Di laranja

30-M: Mas tava tão gostoso! Mas conta pra mim, essa loja é loja do quê? (olha para André)

31-André: Di brinquedo.

32-M: Ah! Que gostoso, que brinquedo que você viu lá?

33-André: Eu vi um monte.

34-M: Um monte, mas fala qual que você gostou?

35-André: Eu gostei do caminhão de boi.

Este episódio foi construído com a participação de vários elementos do grupo e diz respeito ao relato de uma situação vivenciada por todos, em um momento passado.

Com relação às características do desenvolvimento narrativo, observamos que apenas uma das crianças, André, consegue produzir enunciados mais complexos, sendo então possível verificar o uso do verbo no pretérito perfeito; porém devemos salientar que as respostas das demais crianças também foram pertinentes à situação vivida, mesmo que com certa frequência apenas completaram as perguntas e os enunciados afirmativos da monitora, ou de algum colega. A monitora vai organizando e reestruturando os enunciados, utilizando frases com verbos de ação (André também as realiza) e ligando os eventos.

Outra característica verificada diz respeito ao compromisso com a verdade, típico do relato de fatos acontecidos (PERRONI, 1992). O adulto não aceita a “inverdade”, como vemos entre os turnos 13 e 17, quando Mara afirma que ganharam sorvete e a monitora insiste na pergunta formulada anteriormente, dando pistas do fato; até que André confirma que, na realidade, eles ganharam algodão doce. Mara também relata o fato verídico. Tal situação se repete entre os turnos 23 e início do 30, agora em relação ao que beberam no passeio. Lila informou que foi um refrigerante e, em seguida, André a corrige, dizendo que foi suco. A monitora, então, dá continuidade ao fato vivenciado, questionando qual era o tipo de suco, e Lila prontamente responde que era o de laranja.

Esta situação pode ser discutida sob outro enfoque, o da memória. Sabemos que a lembrança de um fato carrega questões intrínsecas, pessoais. É bastante provável a ocorrência de certas modificações a cada vez que se relata um fato acontecido, que passa a ter a premissa de verdadeiro para o sujeito.

Observamos, ainda, por diversas vezes, que as crianças apropriam-se de enunciados dos interlocutores na situação imediata de construção da narrativa. Mara soma ao enunciado verbal, o gestual (*gesto representativo*), como vemos nesta seqüência de turnos :

15-André: Algodão de doce.

16-Mara: Algodão (abre e fecha os dedos à frente da boca, interpretado como gesto de comer).

Tal fato nos faz perceber, mais uma vez, que a constituição de seus enunciados depende da inter-relação de gesto e fala, mesmo diante do espelhamento de um enunciado verbal.

A atuação da monitora organiza o relato, que acontece sob a forma do “jogo de contar”, à maneira de diálogo (Perroni, 1992). No turno 9, por exemplo, ela retoma o enunciado da criança e o estrutura, mantendo o sentido proposto, quando diz que entraram na casinha de madeira, após as crianças apresentarem apenas o tema – casinha.

As crianças do grupo atuam como mediadores entre seus enunciados e favorecem a construção do episódio narrativo. Isto acontece porque a monitora propõe a atividade de construção conjunta, o que não ocorre em outros episódios em que ela elege uma criança de cada vez.

EPISÓDIO (13) - GRUPO - DEZEMBRO/2002

Relato de uma história com apoio do livro – 2min

Julie está folheando um livro (Chapeuzinho Vermelho) e mostrando-o para Lila, Cauê e Mara. As crianças começam a apontar e bater nas figuras do livro, fazendo gesto de atacar (com as mãos em garra), ou de comer. Julie vai apenas virando as páginas e tentando segurar o livro, terminando por fechá-lo. Cauê tira o livro de suas mãos e se propõe a contar a história para as crianças (as crianças estão sentadas no chão e a monitora está realizando outra atividade).

1-Cauê: Bô, abô (tira o livro das mãos de Julie).

2-Mara: É ela (EI).

3-Cauê: (aponta várias vezes para si).

4-Lila: Agora é sua vez, Cauê.

5-Cauê: (meneio de cabeça positivo).

6-Lila: É (EI).

7-Cauê: (meneio de cabeça positivo, abrindo e fechando a mão estendida na direção de Lila).

8-Lila: (levanta-se e olha para Cauê).

9-Cauê: (bate repetidas vezes no chão ao seu lado) Qui! (move o braço à frente e depois em sua direção).

10-Julie: Tiaaa, quéio itolinha, tia...(olha para a pesquisadora que está filmando).

11-Mara e Lila: (sentam-se mais próximas a Cauê).

12-Cauê: (abre o livro sobre suas pernas e faz o gesto de pedir para esperar, movendo a mão espalmada em direção a Lila).

13-Julie: Quéio itolinha.

14-Cauê: (repete o gesto de pedir para esperar, em direção a Julie) (EI).

15-Lila: Calma... que-quero vê (olha para Julie e aponta para si).

16-Cauê: (vira a página do livro) UIA! ÓÓUM (aponta para a figura do livro).

17-Lila: (aponta para a figura do livro e aproxima seu rosto) HA, HAU, HAAUMM!

18-Cauê: (vira outra página e aponta para a figura) Óóó...

19-Lila: Haaaum, haum, haaumm! (aproxima sua boca do livro).

20-Cauê: (vira mais uma página) Ó! (aponta para a figura, em seguida toca no braço de Lila e volta a apontar para o livro).

21-Mara: Vamo comê? (faz o gesto de pegar, levando sua mão em direção ao livro e depois a trazendo com os dedos em pinça para sua boca).

22-Lila: (repete o gesto feito por Mara) HAUMMM!

23-Cauê: (bate no livro) HAUM!

24-Julie: Eu qué conê (aponta para o livro e depois coloca o dedo na boca) Haum!

25-Cauê: (vira outra página do livro).

26-Lila e Mara: HAUMM! (repetem o gesto de pegar algo no livro e levá-lo à boca).

27-Lila: Agora eu (olha para Julie e aponta para si), gora, agora eu (olha em direção a Cauê).

28-Cauê: (vira mais uma página do livro e aponta novamente para a figura)Aah!

29-Lila: (repete o gesto de Cauê) Aaah! (EI) (levanta seus braços com os punhos cerrados) ().

30-Cauê: (aponta para o livro) Aaah (repete o gesto) (EI). (Faz o gesto de pegar algo no livro) Aaah!

31-Mara: UIA! (aponta para a figura do livro).

32-Lila: (EI) Aaah pitá (fecha o livro). E eu? (aponta para si).

33-Cauê: (levanta-se e vai sentar longe do grupo).

34-Lila: (levanta-se e vai sentar ao lado de cauê) Agora é eu (aponta mais uma vez para si). Agora é eu! (aponta e move várias vezes o dedo esticado em direção a Cauê).

35-Julie: E eu... e eu? (olha para a pesquisadora).

36- Cauê: (continua apontando para o livro) Oh! (leva a mão à frente da boca e arregala os olhos).

37-Lila: (Ei) (ajuda Cauê a virar as páginas e ao apontar para uma figura do livro começa a gritar e afasta-se) Aah!.

38-Cauê: (levanta os braços com os punhos cerrados) Aah!

39-Lila: Foorá! Foorá! (cantando e apontando para Mara).

40-Cauê e Lila: (gritam e deitam no chão).

41-Lila: Tá fora! Ta foorá! (canta novamente para Mara e a seguir pega outro livro).

42-Cauê e Lila ficam apontando e mostrando as figuras de cada livro.

Este é um episódio construído sem a participação do interlocutor adulto. Além deste motivo, o fato que chamou nossa atenção para estes dados é a iniciativa de Cauê. Vemos que o vocabulário restrito e a dificuldade auditiva não impedem que ele promova um discurso. Seus enunciados são constituídos quase que essencialmente de gestos. A compreensão dos interlocutores acontece de modo bastante natural devido à convivência, o que lhes permite terem familiaridade com a forma de comunicação de Cauê. Além do apoio do livro que, por ter a característica do implícito, favorece a utilização do gesto.

Cauê inicia o episódio propondo que Julie já terminou de ver seu livro (turno 1- “Bô, abô”), retirando-o de suas mãos. Mara tenta defendê-la, mas ele argumenta por meio do gesto indicativo (dêitico) e consegue convencer a outra criança, Lila, que, no turno 4, diz: “Agora é sua vez, Cauê”. A seguir, ele concorda com o gesto afirmativo de cabeça (representativo) e ela reforça verbalmente (turno 6- “É”). Então Cauê solicita que Lila vá sentar-se ao seu lado, utilizando as formas lingüísticas dêiticas verbal – “aqui” e a gestual - de mostrar e apontar. Podemos considerar que a proposta é aceita, quando Lila e Mara aproximam-se dele e, ainda, quando Julie, no turno 13, diz: “Quêio itolinha”, pedindo que ele conte a história.

A seqüência de turnos abaixo mostra como a compreensão se processa :

12-Cauê: (abre o livro sobre suas pernas e faz o gesto de pedir para esperar, movendo a mão espalmada em direção a Lila).

13-Julie: Quéio itolinha.

14-:Cauê: (repete o gesto de pedir para esperar em direção a Julie) (EI).

15-Lila: Calma... que-querô vê (olha para Julie e aponta para si).

Lila apóia-se no enunciado anterior e novamente reforça verbalmente os enunciados gestuais de Cauê, solicitando que Julie tenha calma, isto é, espere pelo início da narração. Tal atitude auxilia no processo de compreensão.

Encontramos, no turno 32, a presença de uma expressão verbal sem significado, inventada – “pitá” – considerada uma “combinação livre” (presenciamos a utilização deste jargão, na fala da criança, em outras situações). Lila tem a consciência de que seu turno deve ser preenchido e lança mão de tal expressão. Ela demonstra dominar a questão das regras conversacionais, a alternância dos turnos, as quais fazem parte do gênero “diálogo coloquial”. Observamos na seqüência do episódio que o discurso desenvolve-se por meio de expressões pragmáticas (UIA!), dêiticas (Óóó) e de gestos dêiticos e representativos.

Mara, no turno 21, interpreta que os gestos e expressões realizados por Lila, ao aproximar sua boca do livro, dizem respeito à ação de comer e propõe: “Vamo comê?” (faz o gesto de pegar, levando sua mão em direção ao livro e depois a trazendo com os dedos em pinça para sua boca). As demais crianças passam a imitar seu gesto, e Julie expressa a ação proposta, tanto verbal como gestualmente, como vemos no turno 24: “Eu qué conê (aponta para o livro e depois coloca o dedo na boca) Haum!”. Nossos registros e dados revelam que o gesto para ela é complementar à fala, sendo que a predominância de seus enunciados é verbal.

As crianças perdem o distanciamento que, como vimos, é típico da narrativa de histórias, e se inserem no relato.

O enunciado de Lila, no turno 27: “Agora eu (olha para Julie e aponta para si), gora, agora eu (olha em direção a Cauê)”, expressa o seu desejo de contar a história. Cauê, porém, tenta ignorar o pedido e dá continuidade à atividade. Ela aceita por algum tempo e quando insiste novamente ele se

afasta, mudando de lugar. Lila vai atrás e continua com seu argumento. Julie aproveita a situação e também volta ao argumento inicial, já que não havia consentido que Cauê tirasse seu livro. O argumento é um tipo contextual de discurso e passa a ser construído por meio da expressão tanto verbal quanto gestual e, no caso de Cauê, é representado pela atitude de mudar de lugar, ou a de ignorar a solicitação dos interlocutores.

Podemos ainda verificar a ocorrência da atividade epilingüística no enunciado de Lila, exemplificado acima, em que ela retifica a expressão verbal quando omite um fonema (“gora”) e, no turno 34, quando o enunciado está estruturado de forma mais complexa: “(...) Agora é eu (aponta mais uma vez para si). Agora é eu! (aponta e move várias vezes o dedo esticado em direção a Cauê)”.

Como discutimos inicialmente, nos dados desse episódio não há a participação da monitora, e no episódio 8, que trata da elaboração de história com os fantoches de animais, a princípio ela procura não interferir ou direcionar efetivamente a atividade, permitindo, assim, maior autonomia por parte das crianças. O resultado é que, com exceção de André, as crianças apenas propõem ações com os fantoches. Tanto estes dados quanto outros registros coletados apontam que as crianças têm maior dificuldade para construir uma narrativa, principalmente de história, sem a participação do interlocutor adulto. No entanto, como abordamos anteriormente, se a postura assumida pelo adulto fosse mais flexível, respeitando os demais interlocutores, sua participação seria provavelmente mais efetiva na construção do discurso narrativo.

CAPÍTULO 4 - REFLEXÕES FINAIS

As análises e discussões mostram que apenas uma das crianças (André) apresenta características da fase final do processo de desenvolvimento narrativo, embora o estudo de Perroni (1992) aponte que é a partir dos 4 anos de idade, aproximadamente, que as crianças sem comprometimento lingüístico se tornam narradoras independentes. A faixa etária das crianças do grupo estudado está entre 5 e 7 anos de idade; no entanto, o fato de apresentarem atraso no desenvolvimento da linguagem nos leva à conclusão de que o desenvolvimento narrativo encontra-se, da mesma forma, em processo de aquisição. Também precisamos considerar que as crianças têm como diagnóstico etiológico a síndrome de Down e a Paralisia Cerebral, com exceção de André, que não possui diagnóstico etiológico definido. Este trabalho revela que as crianças com Atraso Global de Desenvolvimento, principalmente quando relacionado ao diagnóstico de deficiência mental, utilizam-se dos mecanismos narrativos de modo semelhante aos dos sujeitos de Perroni, porém em idade cronológica posterior. Estes dados podem ser confirmados na dissertação de mestrado de Camargo (1994), que envolve crianças com síndrome de Down e, portanto, com deficiência mental.

Gostaríamos de ressaltar que, para Vigotski (1989), não são apenas as estruturas orgânicas que determinam o desenvolvimento de uma criança, mas também as sociais, pois é por meio da experiência social que surgem as funções superiores da atividade mental. Desse modo, entendemos que a qualidade, ou possibilidade, das experiências sociais é constitutiva do desenvolvimento global.

Pretendemos com este estudo, somado a outros já realizados, despertar um novo olhar e um novo modo de trabalho junto aos sujeitos com um desenvolvimento diferente, singular. Tal olhar deve focalizar o que esses sujeitos têm, suas capacidades e não apenas o que lhes falta, pois por muito tempo eles foram subestimados, tendo suas possibilidades cerceadas, diminuídas.

Segundo Bakhtin (1995) a significação "(...)" é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado

complexo sonoro (...)" (p.132). Diante de tal premissa, podemos dizer que durante o discurso narrativo acontece a produção de sentidos, revelada em nossos dados por meio das atividades epilingüísticas (hesitação, repetição, pausa longa, reformulação e etc), próprias da linguagem em uso; indicando, portanto, que, durante o processo de aquisição da linguagem, as crianças refletem sobre a própria linguagem.

O autor afirma que são os gêneros do discurso, como a narrativa, associados às formas sintáticas, o que organiza nossa fala e possibilita o desenvolvimento lingüístico. Nossos dados mostram o cruzamento de vários gêneros: narrativa auto-biográfica (relato de fatos vividos), a narrativa de histórias cristalizadas ("Chapeuzinho Vermelho" e "Rapunzel") e episódios dialógicos que contém narrativas. Como vimos, os gêneros do discurso são relativamente estáveis. "Na conversa desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos." (BAKHTIN, 1997, p. 301).

O fato de a maioria das crianças conseguirem estruturar suas narrativas a partir do acabamento que a monitora ou outra criança dá ao seu enunciado, demonstra que elas dominam bem a estrutura do gênero do diálogo coloquial. Devemos acrescentar que os gestos aparecem junto com a linguagem oral, substituindo, complementando, porque é possível dar a eles um acabamento, ou seja, os gestos são enunciados, embora não-verbais.

É freqüente encontrarmos pessoas que, mesmo dominando a língua, apresentam dificuldade em certas esferas da comunicação verbal, pelo fato de terem experiência insuficiente com o repertório de certos gêneros do discurso, como acontece, por exemplo, com uma das crianças, André, quanto à elaboração de histórias. Embora André possua um domínio lingüístico superior ao das outras crianças e mostra-se como narrador praticamente independente durante os relatos de fatos vivenciados, o mesmo ainda não é observado diante das histórias.

Ao final das gravações, foi possível observar maior iniciativa e participação de todas as crianças nas atividades discursivas, desempenhando e demonstrando, assim, ter maior compreensão do seu papel de narrador; alcançando novos patamares no processo de desenvolvimento da linguagem narrativa. Podemos tomar, mais uma vez, como exemplo André, que

inicialmente apresentava um comportamento retraído, era pouco expressivo e não demonstrava iniciativa durante as atividades realizadas pelo grupo. O mesmo ocorreu com Cauê, que devido à deficiência auditiva (tardamente confirmada) apresenta um comprometimento lingüístico maior.

Pudemos apreciar a contribuição das atividades interativas verbais para cada uma das crianças envolvidas neste estudo, refletida na evolução verificada no processo de desenvolvimento narrativo ao olharmos para todas as produções dos nossos registros e dados.

Observamos a presença dos gestos em inter-relação com a fala no discurso de todas as crianças desta pesquisa, com singularidades no desenvolvimento da linguagem, porém em freqüência variada.

O gesto aparece principalmente quando o comprometimento lingüístico é acentuado, como acontece com Cauê, Guga e Lila. Sua função parece ser a de instrumento para a linguagem ainda em processo de aquisição.

No entanto, Mara apresenta um domínio melhor dos aspectos lingüísticos e sua narrativa é permeada por gestos. Para ela, a inter-relação de gesto e fala parece ser determinante durante a construção do seu discurso. Isto atrai nossa atenção para a forma bastante singular de como se processa o desenvolvimento lingüístico desta criança.

Já Ana, que apresenta o mesmo diagnóstico etiológico de síndrome de Down e um domínio de linguagem semelhante ao de Mara, não demonstra precisar tanto do apoio do gesto. Seus enunciados, assim como os de Julie e André, que apresentam diagnósticos etiológicos diferentes, são essencialmente constituídos de expressões verbais; o gesto aparece, então, como parte da expressividade natural de qualquer falante. A compreensão do discurso não é tão dependente da linguagem gestual quanto o é no caso das demais crianças.

Estudos a respeito da gestualidade vêm sendo aplicados visando um melhor conhecimento do processo de aquisição de linguagem. A presente pesquisa nos leva a conceder tanto ao gesto quanto à fala, ambos signos lingüísticos, a importância de seu papel na construção dos sentidos durante as interlocuções, proporcionando o desenvolvimento da linguagem narrativa. Isso nos leva a refletir e reavaliar as posturas teóricas assumidas, principalmente na área da Fonoaudiologia, que muito freqüentemente não conferem o estatuto de signo ao gesto, inclusive orientando a desconsiderá-lo em detrimento da

oralidade, principalmente diante dos casos singulares de desenvolvimento lingüístico.

O gesto, como vimos neste estudo, pode auxiliar, muitas vezes, o adulto na interpretação do enunciado da criança, possibilitando que ela exercite seu lugar de narrador de experiências, fatos, desejos. Desse modo, o outro (adulto) tem como atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, no espaço entre as aquisições plenamente estabelecidas pela criança e as que ainda estão em processo de aquisição, mediando por meio dos seus enunciados os da criança e impulsionando o desenvolvimento da linguagem, principalmente quando envolve sujeitos com comprometimento lingüístico.

O profissional que atua junto às crianças com um desenvolvimento singular, em especial de linguagem, precisa compreender que é por meio da linguagem que a criança adquire o conhecimento de mundo e de si, formando sua consciência. Desse modo, ele, como interlocutor mais experiente deve ter um olhar mais atento, interessar-se mais pelo que as crianças têm a dizer, esforçando-se por tentar compreendê-las para que a construção dos sentidos aconteça num processo de colaboração compartilhada, que pode e deve envolver outros interlocutores, inclusive com diferentes complexidades narrativas, como foi o caso do grupo participante desta pesquisa.

As atividades de relato de fatos vividos e elaboração de histórias, muito freqüentemente, estão presentes no espaço educacional e terapêutico. No entanto, acreditamos que nem sempre o educador (no sentido amplo desta palavra) tem o conhecimento suficiente das possibilidades que envolvem essas atividades. Gostaríamos de ressaltar que o processo de produção da linguagem, do universo discursivo e da constituição de sujeitos acontece durante as situações discursivas, como nas atividades de narrar fatos e histórias. Portanto, o papel do interlocutor mais experiente de dar sentido a cada gesto ou palavra durante essas atividades, mediando, por meio dos seus, os enunciados da criança torna-se essencial para o desenvolvimento da narrativa, em especial de crianças com Atraso Global de Desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M.F.P de (org). O método e o dado no estudo da linguagem, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. p. 111-163.
- BAKHITIN, M. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. Michel Lahude, Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- CAMARGO, E.A.A. Era uma Vez o Contar Histórias em Crianças com Síndrome de Down. 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística), IEL, UNICAMP, Campinas, 1994.
- CANTARIN, G.C.M. A Constituição do Papel de Narrador/Leitor em Crianças na Idade Pré-Escolar : investigando efeitos da leitura de histórias no contexto pedagógico. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE, UNIMEP, Piracicaba, 2002.
- CAPIRCI, O.; PIZZUTO, E. I gesti come elemento costitutivo nella formazione degli enunciati: nuove osservazioni sulla transizione da enunciati di singoli elementi a enunciati di due e più elementi. IN: XVI Congresso Nazionale – sezione di Psicologia dello Sviluppo, Riassunto della Comunicazioni, 2002, Bella-Rimini. Pôster Simpósio Gestis e Parole...Rimini, 2002. p. 18-19.
- CAPIRCI, O.; IVERSON, J.M.; VOLTERRA, V.; PIZZUTO, E. Gestures and words during the transition to two-word. J. Child Lang. 23. Copyright., Cambridge University Press, 1996. p. 645-673.
- CASELLI, M.C.; LONGOBARDI, E.; PISANESCHI, R. Gestis e parole in bambini com sindrome di Down. Psicologia Clinica dello Sviluppo, a. I, n.1, Itália, p. 45-63, aprile, 1997.
- CASTILHO, A.T. de. A língua falada no ensino do português. São Paulo: Contexto, 1998.
- DIONÍSIO, A.P. Análise da Conversação. IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (org.). Introdução à Lingüística 2 – domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 76.
- FEDOSSE, E. Da Relação Linguagem e Praxia : estudo neurolingüístico de um caso de afasia. 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística). IEL, UNICAMP, Campinas, 2000.
- FEDOSSE, E. ; SANTANA, A.P. Gesto e Fala : continuidade ou ruptura? Distúrbios da Comunicação. São Paulo, 13(2). p. 243-255. jun, 2002.
- FREITAS, A.P. de. Zona de Desenvolvimento Proximal: A problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001.
- _____. Peculiaridades da Linguagem de um Sujeito em Acompanhamento Fonoaudiológico – Uma Possibilidade de Análise. In: LACERDA, C.B.F.; PANHOCA, I. (org.). Tempo de Fonoaudiologia, Taubaté - SP: Cabral Editora Universitária. 1998. cap. 8.
- GERALDI, J. W. Portos de Passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GÓES, M.C.R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural : Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos CEDES, Relações de ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural, UNICAMP, n. 50, p. 9-25. 2000.
- LACERDA, C.B.F. Desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. IN: ISCRAT- V- Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory, 2002, Anais... Amsterdã: 2002.
- LUNA, C.; DIAS, L.B.; SANTOS, S.M.S.; NUNES, L.C.B.G. O papel da plasticidade cerebral na fisioterapia. Revista Cérebro & Mente, UNICAMP, jun. 2002. Disponível em : <
<http://www.epub.org.br/cm/n15/mente/plasticidade1.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2004.
- MARCUSCHI, L.A. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1986.
- MÁRMORA, C.H.C. Linguagem, Afasia, (A)praxia: uma perspectiva neurolingüística. 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística), IEL, UNICAMP, Campinas, 2000.
- MASSI, G.A. Linguagem e Paralisia Cerebral: um estudo de caso do desenvolvimento da narrativa. 2. ed., Curitiba, PR: Editora Maio, 2002.

MORI, C.C. O desenvolvimento gestual de uma criança ouvinte e outra deficiente auditiva: um estudo contrastivo. 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística). IEL, UNICAMP, Campinas, 1994.

PADILHA, A.M.L. Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do Deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Práticas educativas : perspectivas que se abrem para a educação especial. Cadernos CEDES , n.71. p. 197-220. 2000.

PERRONI, M.C. O que é o dado em aquisição de linguagem? In: CASTRO, M.F.P de (org). O método e o dado no estudo da linguagem, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. p. 15-29.

_____. Desenvolvimento do Discurso Narrativo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RAGUSA, C.A. A fonoaudiologia inserida no novo conceito de saúde. Revista de Fonoaudiologia, São Paulo, n. 45. p. 13. 2002.

RECTOR, M.; TRINTA, A.R. Comunicação Não-Verbal : a gestualidade brasileira. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROJO, R.H.R. Enunciação e interação na ZDP: Do “non sense” à construção dos gêneros do discurso. In: Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino e Ciências – Linguagem, Cultura e Cognição, 1997, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 95 – 109.

SAAD, S.N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.9, n.1, Unesp-Publicações, p. 57-77. 2003.

SCARPA, E.M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras. v.2., 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.203 – 232.

WALLON, H. As Origens do Pensamento na Criança. Trad. D. Pinheiro, F. A. Braga. São Paulo: Manole, 1989. p. 217-219.

WERTSCH, J.V. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985. ch. II.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed., 6 tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Obras escogidas: Fundamentos de defectologia – Tomo cinco. Traduzido da edição russa Asnovi defektologii. Tomo cinco, 1983 por Carmen P. Fernandez). 1ª reimpressão. Havana: Ed. Pueblo y Educación, 1989.