Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Estudo dos efeitos linguístico-discursivos na interação criança – criança: suas implicações na Fonoaudiologia

Cláudia Angélica Leme de Almeida Morais

Orientadora:Professora Dra Regina Maria Freire

2001

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ESTUDO DOS EFEITOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NA INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA: SUAS IMPLICAÇÕES NA FONOAUDIOLOGIA

Cláudia Angélica Leme de Almeida Morais

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia, sob a orientação da Prof.ª Dra Regina Maria Freire.

São Paulo, 2001

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, que mesmo tendo perdido a visão, e em alguns momentos tendo perdido até mesmo a vontade de viver, teve forças para me ajudar e me incentivar. Obrigado mãe! Continue sua luta, você vai vencer.

Agradeço à Paula, que não mediu esforços para me ajudar, ficando sempre com meus filhos, poupando sempre as minhas tarefas domésticas.

Agradeço à Tatiana, que sempre valorizou o meu trabalho. Sempre acreditou em mim. Agora Tati, acredite mais em você! Você pode!

Àos meus filhos, pela alegria de viver!

Ào Henrique, por aguentar minha impaciência e ansiedade.

À Glaís, a pessoa responsável pelo início do meu interesse neste estudo.

À Regina, minha orientadora, que soube compreender minhas dificuldades e me ajudar. À Cláudia e à Xane, por suas valiosas contribuições na qualificação.

Agradeço o apoio financeiro da Capes

ÍNDICE

RESUMO 05

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA 07

CAPÍTULO I : O interacionismo: diferentes perspectivas 13

A) Estudos sobre a interação de crianças: a Psicologia 14

B) Estudos sobre a interação de crianças: a Psicolingüística 18

C) A crítica ao interacionismo 29

CAPÍTULO II : O projeto interacionista em Aquisição de Linguagem 45

CAPÍTULO III: Metodologia 58

A) Coleta de dados 58

B) As transcrições das gravações 59

C) Os sujeitos 60

D) Caracterização do local de pesquisa 61

E) Procedimento teórico-metodológico 63

CAPÍTULO IV: Análise 67

CAPÍTULO V: A Fonoaudiologia e o estudo dos efeitos linguístico-discursivos na interação criança-criança 104

CAPÍTULO VI : Conclusões preliminares 118

BIBLIOGRAFIA 123

ANEXO 127

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar os efeitos lingüístico-discursivos na interação de coetâneos de 2 a 3 anos de idade.

Para isto, inicialmente realizo uma revisão dos estudos mais recentes sobre a interação criança-criança. Esta revisão permitiu-me apreender que estes estudos nem sempre adotam ou compreendem o postulado interacionista da mesma forma. Motivada por este desencontro teórico, executo uma resenha do movimento interacionista, para expor suas diferentes vertentes e filiações.

Em seguida, faço uma descrição do referencial teórico adotado para este trabalho, o projeto interacionista brasileiro em sua formulação mais recente. Embora esse referencial privilegie, nos estudos em aquisição de linguagem, a interação adulto-criança, pode também trazer contribuições importantes para uma área de conhecimento que se interessa pelo estudo desta aquisição na interação criança-criança, pois entende a interação com o outro, tomado como instância de funcionamento lingüístico–discursivo, como fundamental para o processo da aquisição de linguagem.

A partir deste referencial teórico, procedo a análise de interações linguístico-discursivas que se estabelecem entre crianças. Para isto, gravo interações de crianças de 2 a 3 anos de idade de uma creche do município de Embu-SP, observando semelhanças e diferenças em relação ao que os estudos em aquisição de linguagem observam na interação adulto-criança.

Concluo o trabalho, discutindo como a Fonoaudiologia pode articular os achados desta pesquisa à atividade clínica. Assentada sobre a possibilidade de uma criança assumir a posição discursiva de intérprete da fala de outra criança, proponho que a intervenção clínica em grupo seja reestruturada. Além disso, proponho que o trabalho fonoaudiológico realizado em creches passe a levar em conta o próprio dia a dia das crianças, em interação linguístico-discursiva, com o intuito de sensibilizar os profissionais de creche para a importância desta interação na constituição da linguagem e do próprio sujeito.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Ao cursar a Faculdade de Fonoaudiologia, interessei-me particularmente pelo trabalho do fonoaudiólogo em creches. Quando me formei, passei a trabalhar em creches e ingressei em um grupo de estudos dedicado a discutir o trabalho do fonoaudiólogo nestas instituições, mais especificamente a interação criança-criança e a importância desta para a aquisição da linguagem.

Há 6 anos atuo em algumas creches da prefeitura do município - de Embu-SP, assessorando professores e auxiliares em relação a questões sobre a aquisição da linguagem, e desenvolvendo com estes profissionais dicussões sobre como se dá este processo e como a própria creche pode ajudar a criança em seu processo de aquisição da linguagem. Através deste trabalho, é possível sair de uma atuação clínica, na qual o fonoaudiólogo vai às creches para detectar e tratar crianças com alterações de linguagem, e assumir uma outra posição, a de um profissional que junto com a equipe de trabalho da creche pode acompanhar o processo de aquisição da linguagem da criança, favorecendo-o e intervindo neste quando algo não caminha bem.

Este trabalho me obriga a passar grande parte do tempo em contato com as crianças, o que aumentou mais ainda meu interesse pela interação criança-criança. No entanto, ao pesquisar sobre o tema, pude constatar que essa interação tem sido pouco estudada.

Foi basicamente com o advento da sociedade industrial que esses estudos foram valorizados, uma vez que a mulher passou a assumir a condição de trabalhadora e, desta maneira, a reivindicar um lugar onde pudesse deixar seus filhos enquanto trabalhava. Neste período, surgiram as creches públicas e particulares, berçários e similares para abrigar os filhos da mulher que trabalhava fora. Consequentemente, os filhos de mães trabalhadoras passaram a ficar grande parte de seu tempo em contato com outras crianças, sem por isso apresentarem prejuízo em seu desenvolvimento. Ao contrário, é comum observarmos, na rotina de creche, o quanto as crianças se desenvolvem depois que chegam a essas instituições.

Este fato levou aos pesquisadores o interesse pela relação criança–criança, apontando para a superação da idéia de que o adulto era o único mediador entre a criança e o mundo. Em vista disso, recentemente, alguns pesquisadores brasileiros têm enfatizado a importância da relação criança–criança, enfocando-a sob vários

aspectos. Entre os vários estudos, podemos citar os trabalhos de Oliveira (1988) a respeito de jogos de papéis; o de Pedrosa (1989), sobre os processos de regulação presentes na interação de crianças; o de Mendonça (1989), que investigou a atividade comunicativa entre crianças; o de Pini et al. (1995), que estudou a atividade dialógica durante a brincadeira; o de Cordeiro (1998), que estudou o percurso da ação à linguagem na interação de bebês entre 9 e 20 meses e o de Bonamigo (2000), que estudou o desenvolvimento da linguagem oral de crianças em creche.

Estas pesquisas foram pioneiras no Brasil, no que se refere ao estudo da interação criança–criança. Cada uma, com sua especificidade, foi demonstrando que deve-se valorizar esta interação e que, ao contrário do que se pensava, ela é fundamental para a aquisição da linguagem da criança. A maioria delas adota como base teórica o interacionismo, mas nem sempre o postulado teórico do interacionismo é visto da mesma forma nas diferentes pesquisas em que ele é citado. Neste sentido, procedo à uma revisão deste modelo teórico, para contextualizar e entender o que cada pesquisa entende por este paradigma. Estas pesquisas serão apresentadas no capítulo I.

Apesar destas pesquisas, a área da interação criança–criança continua sendo nova e precisa ser investigada em múltiplos aspectos. A partir do trabalho que desenvolvo em creches, pude observar a ação da fala de uma criança sobre a de outra, ou melhor, que a fala de uma criança gera efeitos sobre a fala de outra, efeitos esses semelhantes aos observados na interação adulto-criança, pelos estudos em aquisição de linguagem .

Essas observações levaram-me a questionar a natureza da interação criança–criança. Neste sentido, eu me perguntava: Caberia somente ao adulto, por já ser falante da língua, o lugar de outro no processo de aquisição da linguagem da criança? Apenas este poderia interpretar a fala da criança de forma a gerar efeitos em sua linguagem?

Para contemplar essas questões, adotei como base teórica o projeto interacionista brasileiro, em sua formulação mais recente, a partir de 1992, por meio dos dizeres de De Lemos e seguidores, que definem o outro como “instância de funcionamento lingüístico-discursivo”, e nisso encontra-se a sua possibilidade de interpretar a fala da criança, ou seja, por já estar submerso na língua, ele pode remeter as produções ainda fragmentárias e em constituição da

criança, à uma rede de sentidos. Este modelo teórico será aprofundado no capítulo II.

O projeto interacionista brasileiro desenvolve os seus postulados sempre tomando como base a relação mãe–filho ou adulto–criança. Mas, por afirmar que a interação linguístico-discursiva é a base para a aquisição da linguagem, e por atribuir ao outro o lugar de funcionamento lingüístico-discursivo, passei a pensar na interação criança-criança também como uma possibilidade para a aquisição da linguagem. Ou seja, se o outro é lugar de funcionamento, outros interlocutores, no caso crianças coetâneas, também poderiam ser considerados na aquisição de linguagem de um sujeito.

Assim, decidi dedicar-me a esse tema e desenvolver esta dissertação, que tem como objetivo estudar a interação lingüístico-discursiva de coetâneos de 2 a 3 anos de idade, para delinear os efeitos que a fala de uma criança gera sobre a fala de outra. Além disso, pretendo analisar em que esses efeitos se assemelham ou se diferenciam daqueles produzidos pela interpretação do adulto.

A seguir, tomando o referencial teórico do projeto interacionista brasileiro, irei analisar transcrições de gravações em vídeo de situações de interação discursiva de crianças de 2 a 3 anos de idade.

Pretendo, depois de analisar os dados, remeter essa análise à Fonoaudiologia, inspirando-a em seu trabalho junto a creches bem como em sua atuação clínica com crianças; reconhecendo que esta clínica lida com efeitos de interpretação de linguagem.

CAPiTULO I: O interacionismo: diferentes perspectivas

Os estudos sobre a interação criança–criança são recentes, a maioria deles realizados entre 1980 e 2000, principalmente nas áreas da Psicologia e da Psicolingüística. Mas, já na década de 20, identifica-se, nos EUA, o interesse pela interação de crianças, em trabalhos de psicólogos que tiveram o intuito de elaborar normas de desenvolvimento e padronizar comportamentos. Esses estudos foram criticados pela comunidade, que dizia que eles imprimiam preconceitos ideológicos.

Nos anos 60, essas pesquisas cederam lugar a outras de cunho etológico, que comparavam a interação de crianças com a de animais. Essas pesquisas atribuiam à interação o estatuto de uma área nova a ser investigada, mas se limitavam a descrever os comportamentos observados. Além disso, nestas pesquisas, a interação era vista como uma forma de contato social apenas, e não como a base para a constituição do sujeito, da linguagem e do conhecimento. Na realidade, não havia ação entre sujeitos mas, sim, sujeitos passivos que através do contato com o meio iam sendo estimulados e se desenvolviam.

Na década de 80, surgem os primeiros trabalhos sobre a interação criança-criança, que são elaborados por pesquisadores das áreas da Psicologia e da Psicolinguística, e que em sua maioria adotam o interacionismo como modelo teórico. Neste modelo teórico houve uma mudança na visão de sujeito e de como este se constitui. O sujeito deixa de ser visto como um ser passivo, que seria moldado pelo meio externo, e passa a ser visto como um ser ativo, participante. Neste sentido, pode-se dizer que há interação, há ação entre sujeitos, e é por meio desta que emerge o conhecimento e a linguagem, enfim é da interação que emerge um sujeito. No entanto, é importante colocar que o modelo interacionista é compreendido de diferentes formas. Ele inicialmente é inspirado na Psicologia epistemológica de Piaget, e vai posteriormente tomando formulações diversas, a partir de contribuições de autores como Vigotsky e Wallon.

A) Estudos sobre a interação de crianças: a Psicologia

Na área da Psicologia, os estudos sobre a interação de crianças podem ser representados pelos trabalhos de Oliveira (1988) e de Rubiano (1990).

Oliveira (1988) adota o modelo por ela denominado de “sócio-interacionismo-construtivista”, acreditando que o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos nem da pressão de fatores ambientais. Ele é construído na relação recíproca que se estabelece entre o indivíduo e o meio. A autora diz:

> *“É portanto, na interação em determinado tempo e espaço com outros seres humanos, inseridos em contextos históricos e por conseguinte simbólicos, que se dá a gênese das estruturas de pensamento, a construção de conhecimento e a constituição de si mesmo como Sujeito, pelo indivíduo”.* (Oliveira, 1988:2).

Segundo ela, ver a interação é ver relações dialógicas ou situações de interação, onde significados são construídos e compartilhados através da ação conjunta. Seu trabalho está apoiado nos estudos de Mead, Moreno, Wallon, Vigotsky, e Piaget. Oliveira faz uma crítica a Piaget, na medida em que o autor não considera o meio como sócio-histórico.

Baseando-se nesses autores, a autora propõe em sua pesquisa dois objetivos: apresentar uma perspectiva teórico-metodológica para investigar a interação de crianças e a interação adulto-criança, por meio do referencial teórico sócio-interacionista-construtivista, usando como foco de análise o jogo de papéis; e analisar dados de interação

de crianças, buscando pontos que auxiliem na compreensão dos processos de diferenciação eu-outro e de formação da representação. Para isto, a autora faz um estudo longitudinal e analisa as interações dialógicas de 2 grupos de crianças que freqüentam uma creche em São Paulo. Um grupo é composto por 2 meninos e 3 meninas de 21 a 23 meses de idade e o outro é composto por 6 meninos e 2 meninas com a idade inicial de 33 a 45 meses. A partir desse estudo a autora vê as transformações no modo como as crianças desempenham papéis e os articulam ao processo de diferenciação eu–outro.

A autora afirma que o jogo de papéis é um termo que tem sido usado de uma forma geral, associado à brincadeira de faz-de-conta e ao jogo simbólico, onde as crianças agem como personagens (médico,polícia, professor). Mas Oliveira observa que os jogos de papéis, mais do que a brincadeira de faz-de-conta, representam uma forma da criança colocar-se frente à outra para atingir um determinado objetivo, que emerge na interação com o outro. Nesta interação, é possível observar a construção de papéis como: o de parceiro privilegiado, o curioso, o chorão, o dominador, e outros. É possível ver a alternância de turnos e o surgimento de novas regras. Através do

jogo de papéis há a criação de um enredo, de um conjunto de significados construído pelo gesto e pela palavra.

Rubiano (1990), diferentemente das autoras citadas anteriormente, não privilegia, em seu trabalho, a linguagem. O interacionismo ao qual ela é filiada está associado à visão desenvolvimentista de Piaget, que afirma que o conhecimento se desenvolve progressivamente através das ações do indivíduo sobre o meio, meio este que tem antes o papel de ambiente físico do que de social, ou de sócio-histórico.

Rubiano (1990) analisa a organização social de crianças em creche, investigando a influência do arranjo espacial de áreas de atividades livres sobre a regulação dos comportamentos sociais de crianças de 2 a 3 anos de idade. Ela analisa a organização social levando em conta dois aspectos: os espaços estruturados socialmente pela presença do adulto (zona do adulto), inseridos em um arranjo aberto ou semi aberto, e os espaços estruturados fisicamente pela delimitação de pequenas áreas (zonas circunscritas), situadas longe ou perto da presença do adulto.

Segundo a autora, nas zonas circunscritas o relacionamento criança-criança é favorecido; já na zona do adulto, favorece-se mais o

relacionamento adulto-criança. Ela conclui que a organização espacial é um aspecto importante a ser valorizado quando se pensa em ambientes de creche. Os ambientes organizados, com áreas bem circunscritas, favorecem o contato entre crianças. Em ambientes bem delimitados, as crianças interagem mais entre si, não assediando tanto o adulto. Assim, o adulto fica mais livre para atender crianças que necessitem de maior cuidado e pode propor mais atividades, além do trabalho de cuidar das crianças, educando-as e promovendo o seu desenvolvimento.

O trabalho de Rubiano é importante porque ressalta a necessidade de se repensar o ambiente de creche. Em realidade, o que ganha corpo em seu trabalho é o ambiente físico, visto como facilitador da interação criança-criança. Pode-se afirmar que, para a autora, a interação é vista como possibilidade de troca de experiências a partir do ambiente físico; neste sentido, o espaço é privilegiado em detrimento da interação social como constitutiva do sujeito.

B) Estudos sobre a interação de crianças: a Psicolingüística

Nesta área, iremos privilegiar os trabalhos de interação criança-criança de Camaioni (1980), Mendonça (1989) e Cordeiro (1998). O

trabalho de Camaioni é filiado ao paradigma interacionista de Piaget, que está centrado na dimensão cognitivista do desenvolvimento individual do sujeito.

Camaioni (1980) foi uma das pioneiras no estudo da interação de crianças. Seu trabalho promove uma mudança importante ao abandonar a visão de estudos anteriores, em que a criança é tomada como passiva, para privilegiar a interação como forma de constituição. Partindo de uma visão Piagetiana de interacionismo, aponta a interação criança–criança como primordial para o desenvolvimento da capacidade da criança em interagir socialmente, e mostra que o egocentrismo Piagetiano, ou seja, a impossibilidade da criança assumir o ponto de vista do outro, não é um fator impeditivo para a sua interação com outra criança. Ao contrário, a interação criança–criança promove a diminuição do egocentrismo. Para ela, o declínio do egocentrismo deve-se à influência das interações sociais.

A autora analisa, em seu trabalho, modalidades de interação de duplas de crianças de 20-25 meses e 30-35 meses e organiza as modalidades observadas em quatro categorias: especularidade contemporânea, especularidade diferida, complementariedade e reciprocidade. Observa que, nas crianças de 20-25 meses, a interação

privilegia a especularidade havendo pouca complementariedade e reciprocidade. Já nas crianças de 30-35 meses, observa mais episódios de complementariedade, quase nenhum de especularidade e alguns de reciprocidade.

Na especularidade contemporânea a autora entende que existem turnos superpostos onde há similaridade de papéis; já na especularidade diferida, os turnos são sucessivos e também há uma similaridade de papéis. Por complementariedade entende a presença de turnos sucessivos, onde há complementariedade de papéis. E por reciprocidade entende a presença de turnos sucessivos, com complementariedade e revezamento de papéis.

Camaioni dá um salto importante ao trazer o interacionismo para o estudo da interação de crianças, sendo considerada uma precursora, uma vez que passa a valorizar a criança como ativa em seu processo de desenvolvimento.

Embora critique Piaget na questão do egocentrismo, ela ainda adota a visão de interação associada a desenvolvimento cognitivo, permanecendo filiada à área da Psicologia cognitivista.

Mendonça, em um trabalho de pesquisa realizado em 1989, tem como propósito observar como se dá a interação de crianças na

ausência do adulto. Ela irá, a partir dessa problematização, descrever e explicar a construção da comunicação em um grupo de crianças pequenas na ausência do adulto com os seguintes objetivos: compreender quais são os recursos comunicativos que as crianças dispõem e qual o uso que fazem desses recursos; descobrir qual é o trabalho empreendido pelas crianças na construção de significados partilhados e, por último, buscar as possíveis relações entre os procedimentos interacionais e o desenvolvimento da linguagem das crianças. A autora usa como base teórica o sócio-interacionismo, acreditando que o desenvolvimento da comunicação entre crianças ocorre a partir de sua interação com o outro. Mas em alguns momentos, como ela mesmo coloca, é eclética por alçar outras teorias como: a contextualista, que acredita que a interação se liga à crença de cada cultura; e a organicista, que acredita que a interação auxilia o desenvolvimento da criança.

Para este trabalho, ela faz um estudo longitudinal de um ano, gravando situações de interação livre de 6 crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses de idade. A partir da análise, percebe algumas diferenças entre a interação adulto–criança e a interação criança-criança.

Na interação adulto–criança, o adulto assume grande responsabilidade na organização e na manutenção de suas atividades comunicativas com a criança, colocando-se como um sistema de suporte, do qual decorre uma desigualdade de posição. Nesta interação, o adulto assume uma autoridade que leva a um padrão interacional mais rígido e mais estável com a criança. Ele assume uma relação assimétrica, uma vez que é ele quem comanda a interação.

Já na interação criança–criança, as crianças têm habilidade interacional semelhante e a manutenção da interação não está localizada em um dos participantes, ela é repartida, não há mais superioridade. A interação não se desenrola por padrões interacionais rígidos, as crianças constróem juntas uma forma de se comunicar e a manutenção da interação é dividida pelos interlocutores; há portanto uma relação simétrica, onde a criança tem que considerar a experiência e a perspectiva do outro parceiro. Essa é a grande diferença, já que, na interação adulto–criança é o adulto que faz o esforço da partilha, é ele que se incumbe de garantir a interação.

Na análise de seu trabalho, Mendonça (1989) classifica as interações a partir das estratégias desenvolvidas pelas crianças. Estratégia é tomada pela autora como *“ todo ato ou ação verbal que*

interrompa o fluxo interacional". As estratégias encontradas foram: interação com base no esquema motor; interação com base no esquema sonoro e interação com base no esquema motor e sonoro.

Os recursos comunicativos da criança, no início, restringem-se à ação. Ela é o recurso utilizado, o som entra apenas sob a forma de gritos. Ação e som formam um só bloco expressivo. Aos poucos isto vai mudando e o som se dissocia da ação, havendo, nesse momento, uma maior abstração. Esses recursos ou estratégias são sempre recorrentes e há uma previsibilidade que, segundo a autora, faz com que a criança participe da interação de forma constante.

A mesma seqüência interacional é repetida várias vezes, o que permite à criança, com a repetição, perceber e analisar os enunciados verbais, seus e de seus coetâneos.

As estratégias agem como blocos de construção, elas têm um roteiro previamente estabelecido que serve de apoio comunicativo à interação. Aos poucos, essas estratégias ficam mais flexíveis, não há mais tanta recorrência.

É como se o grupo de crianças desenvolvesse um repertório a partir das estratégias comunicativas e, apesar de cada criança ter uma história de vida, há uma partilha, uma compreensão partilhada, que

Mendonça chama de “ *habilidade do indivíduo em construir significado partilhado a partir de experiências particulares*”.

A partir do estudo das estratégias comunicativas, a autora conclui que as crianças têm responsabilidade pela manutenção da interação. As crianças pequenas, mesmo sem a presença e a ajuda do adulto, desenvolvem interações complexas e isto contribui para o desenvolvimento de sua linguagem.

Pini et al. (1995) realizam um trabalho com o objetivo de estudar a atividade dialógica na interação criança-criança, investigando como as crianças assumem o papel de intérprete. Para isso, observam 2 díades de crianças de 4 anos e 4 meses de idade.

As autoras adotam o modelo sócio-interacionista de De Lemos (1996), que tem o diálogo como unidade de análise. Neste modelo, propõe-se os processos de especularidade, complementariedade e reciprocidade, como forma de entender o processo de aquisição da linguagem da criança. Por especularidade entende-se o momento em que a criança incorpora fragmentos da fala do outro. Por complementariedade entende-se a adição de um elemento novo na estrutur. A reciprocidade é definida como o momento em que há uma reversibilidade de papéis, onde os papéis dialógicos são trocados.

As autoras concluem que estes processos também ocorrem na interação criança-criança, e que nesta, a responsabilidade pela manutenção da interação não é localizada em nenhum dos participantes, mas é repartida por todos. Além disso, concluem que nesta interação as crianças assumem o papel de intérprete, não no discurso, mas no nível da estruturação da brincadeira, e que a interação criança-criança é favorável para o desenvolvimento da linguagem.

Cordeiro (1998) analisa os episódios interativos encontrados em sua amostra, classificando-os quanto à sua constituição, estrutura e tipologia. Tem como objetivo construir uma perspectiva teórico-metodológica que dê conta de analisar os processos intersubjetivos imbricados na construção da linguagem por bebês de 9 a 20 meses de idade. Privilegia essa idade por ser pouco estudada, pois os pesquisadores concentram seus estudos em períodos mais tardios.

Conclui seu trabalho afirmando que a construção do conhecimento e da linguagem são processos interdependentes, que se originam nas ações práticas da criança sobre o mundo, ações estas inseridas em atividades coletivas realizadas, seja com seus pares, seja com adultos, e que vão se tornando, progressivamente, ações

com sentido que, graças a linguagem, podem se transformar em ações de linguagem, que por sua vez, serão organizadas em discurso.

Segundo a autora, os estudos mais relevantes sobre a interação criança–criança se baseiam em teorias interacionistas, que se propõem a tomar o outro interlocutor como fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Porém, o interacionismo não é uma abordagem homogênea, há diferenças nas concepções que os autores têm da interação. Para falar dessas diferentes formas de se ver o interacionismo, Cordeiro vai rever os paradigmas de Piaget, Wallon, Vigotsky, Lemos e Bronckart. De Piaget, vai usufruir das noções dos processos de coordenação das ações, redimensionando-os à visão sócio-interacionista. De Wallon, vai usar o pressuposto da relação dialética entre o movimento, a emoção e a atividade mental. De Vygotsky, vai usar o conceito de mediação semiótica, de De Lemos vai adotar os processos dialógicos (especularidade, complementariedade e reciprocidade); e, de Bronckart, vai utilizar o modelo sócio-discursivo que teoriza sobre o papel da ação e da atividade humana na construção da linguagem, acreditando que toda atividade de linguagem se encontra nas ações

humanas com sentido. Todos esses conceitos são reinterpretados no contexto da interação de coetâneos.

Em seu estudo, a autora coloca que a ação, diferente de como Piaget a concebe:

> *"...não pode ser alijada dos contextos interacionais nos quais se insere e se constrói, assim como a própria linguagem, uma vez que não se constitui num conjunto de comportamentos individuais do sujeito frente à realidade estática".* Cordeiro (1998:206).

A construção do conhecimento e da linguagem são processos interdependentes que se originam nas ações do sujeito sobre o mundo, ações estas que vão se tornando ações com sentido, ações de linguagem e em discurso.

O trabalho de Cordeiro é importante para a área da interação de crianças, principalmente por estudar um período da interação de crianças que nunca é estudado.

Bonamigo (2000) realiza um trabalho sobre interação de crianças. Ela estuda o desenvolvimento da linguagem oral de crianças em contexto de creche, analisando o desenvolvimento da linguagem oral das crianças assistidas por ADIs (auxiliar do desenvolvimento infantil) que foram anteriormente capacitadas por uma fonoaudióloga.

A autora analisa como essas funcionárias, bem assessoradas, podem ajudar no desenvolvimento da linguagem da criança.

Faz uma descrição dos aspectos fonêmicos da linguagem de 6 crianças de 6 meses a 4 anos de idade, vendo como os fonemas vão aparecendo e como os erros na produção fonêmica vão sendo superados. A autora conclui que o acompanhamento da criança na creche influi diretamente em seu desenvolvimento de linguagem. As ADIs e as circunstâncias da creche em que a autora fez a pesquisa favoreceram o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Bonamigo traz uma contribuição importante para a área da Fonoaudiologia. Seu trabalho é pioneiro no sentido de atribuir ao fonoaudiólogo um papel relevante no contexto de creche, papel este, que não é o de triagem e de avaliação de crianças, mas o de assessoria nas questões relativas à linguagem, sensibilizando assim os profissionais da creche a estarem atentos para o processo de aquisição da linguagem da criança. Mais do que isso, Bonamigo mostra como o fonoaudiólogo pode, ao capacitar as ADIs, interferir no processo de aquisição da linguagem das crianças.

Esses trabalhos sobre a interação criança–criança, principalmente os datados de 1980 em diante, adotam uma

perspectiva interacionista que não é entendida da mesma forma nos diferentes trabalhos. Todos apontam para a importância do estudo da interação de crianças. No entanto, cada um enfoca um aspecto do desenvolvimento ou do processo de aquisição da linguagem da criança: o jogo de papéis (Oliveira,1988); as atividades comunicativas (Mendonça,1989); as modalidades de interação (Camaioni,1980); a organização espacial da creche (Rubiano,1990); o estudo da atividade dialógica na díade criança-criança durante a brincadeira (Pini et al., 1995); o percurso da ação à linguagem (Cordeiro,1998); e o desenvolvimento da linguagem promovido por ADIs bem treinadas por uma fonoaudióloga (Bonamigo,2000).

C) A crítica ao interacionismo

O interacionismo tomado pela Psicologia e aquele adotado pela área da Psicolinguística apresentam diferenças importantes que serão aqui apontadas. É importante visualizar essas diferenças, porque ao fazer a revisão dos estudos de interação criança–criança existentes na literatura mais atual, após 1980, deparei-me com formas de interacionismos filiados a diferentes paradigmas. Ou seja, apesar dos postulados teóricos encontrados em cada trabalho serem nomeados

como interacionistas, há diferenças quanto à concepção que têm do interacionismo.

Para fazer uma revisão do interacionismo, nos vários estudos em que ele é adotado como postulado teórico, seria necessário que se fizesse uma pesquisa detalhada de cada área e de como os autores vêm desenvolvendo a teorização sobre o interacionismo. Porém, esse não é o objetivo do trabalho. Aqui, o objetivo de saber como o interacionismo é visto, nas suas diferentes vertentes, visa clarear os paradigmas que alicerçam os estudos que pesquisei na literatura da interação de crianças, e como estes permitiram o avanço dos estudos da interação criança–criança . Para essa revisão vou basear-me em alguns trabalhos de De Lemos (1986;1999), que preocupada pela extensão com que o interacionismo é visto nas diferentes áreas, faz uma resenha crítica apontando para a existência de várias vertentes do interacionismo. De Lemos (1986) começa por afirmar que:

> *"Na literatura psicológica o termo interacionismo tem servido há muitas décadas para designar uma posição epistemológica distinta quer do racionalismo, quer do empirismo, na medida em que assume a interação entre o organismo humano e o ambiente, concebido como externo a ele, como matriz de transformações qualitativas desse organismo, capaz, por*

isso, de explicar a gênese das atividades mentais superiores e do conhecimento." (De Lemos,1986:231).

Os maiores representantes do movimento interacionista na Psicologia são Piaget, Vigotsky e Wallon, sendo que os dois últimos se assemelham ao conceber o surgimento da vida mental a partir das relações interpessoais.

De Lemos afirma que o interacionismo de Piaget e o de Vigotsky são diferentes, e que, essa diferença está, no peso que Vigotsky dá ao ambiente social como responsável pela constituição do simbólico, como condição necessária para a construção do conhecimento.

Diferentemente disto, para Piaget a criança tem condição de, por si só, por meio da ação, edificar seu pensamento. Neste sentido, atribui-se à ação um papel constitutivo. Para ele, a ação humana consiste num movimento contínuo de equilibração e de reajustamento onde, por exemplo, para o desenvolvimento da inteligência humana há uma passagem de um estado de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio, numa evolução ascendente. A passagem de uma etapa do desenvolvimento para outra depende da ação que é desencadeada por uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual. A criança só executa uma ação quando é impulsionada por uma necessidade.

Piaget se preocupou em elaborar uma teoria do conhecimento. Ele era biólogo e baseou seus estudos apoiado na lógica e na genética. Piaget define a ação como o modo de interação do homem. É através da ação que o indivíduo se adapta ao meio. Para ele, as ações são coordenadas por processos de assimilação e acomodação ao meio. Neste processo, o desenvolvimento é contínuo, global e unitário, e se divide em fases que se apresentam numa sucessão cronológica.

Para Piaget, existem 4 grandes estágios de desenvolvimento. O estágio sensório-motor (0 a 2 anos) onde a criança mostra uma inteligência sobretudo prática, passa a reconhecer coisas, objetos, pessoas, e a diferenciar-se a si própria de um conjunto de sensações. Ela começa a mostrar alguns movimentos intencionais a partir de movimentos reflexos. E passa a ser capaz de repetir experiências que lhe tragam satisfações.

Estágio pré-operatório (2 a 7 anos). Neste estágio, a criança adquire a linguagem, torna-se capaz de reconstituir ações passadas e antecipar ações futuras por meio da linguagem. Sua inteligência ainda é intuitiva, a criança afirma mas não pode ainda demonstrar, pois seu pensamento é ligado ao imediato.

Estágio de operações concretas (7 a 12 anos). Neste estágio se desenvolve a lógica formal, as noções de ordem, causalidade, classificação, e seriação.

Estágio hipotético-dedutivo (11 anos em diante). Aqui se desenvolve a inteligência abstrata, a possibilidade de se afastar do real para atingir o plano das idéias, dos símbolos e da linguagem. A qualidade do pensar se modifica e se torna definitiva.

A partir desses estágios, observa-se que, para Piaget, o desenvolvimento segue etapas progressivas e chega a um fim. Além disso, a linguagem tem um papel acessório, marginal, ela importa pouco à inteligência, na realidade, ela assume o caráter de representação do conhecimento, sendo que é necessário que haja por anterioridade o desenvolvimento do conhecimento para que a linguagem possa emergir. E para o desenvolvimento do conhecimento é dado pouco valor ao meio social e às interações sociais, estas não assumem um papel constitutivo do indivíduo. É justamente este aspecto que é criticado na obra de Piaget, uma vez que autores como Vigotsky e Wallon afirmam justamente o contrário, ou seja, valorizam o meio social. Eles consideram a interação social como fundamental.

Para eles, a interação social tem um papel constitutivo do sujeito, e a linguagem assume um caráter essencial.

Para Vigotsky, as funções psicológicas superiores nascem da atividade cerebral, mas desenvolvem-se a partir da interação do indivíduo com outros membros da sua cultura. É a partir desta interação que o sujeito passa de sujeito biológico para sujeito sócio-histórico. Neste sentido, mais recentemente, os estudos vêm adotando a denominação de interacionismo social ou interacionismo sócio-histórico, quando se baseiam nas obras desse autor.

Para Vigotsky, a relação da criança com o mundo passa pela outra pessoa, sendo que a característica da psicologia humana é a internalização das atividades sociais; é aí que está o salto qualitativo da psicologia animal para a humana. Este processo consiste numa série de transformações onde um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, ou seja, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social (ou interpsicológico) e depois no nível individual (ou intrapsicológico). Para Vigotsky, a linguagem assume um papel constitutivo, uma função cognitivo-comunicativa, pensamento e linguagem se desenvolvem numa relação dialética.

Saindo da Psicologia para a Psicolinguística, o termo interacionismo é usado por pesquisadores da área da Aquisição da Linguagem como forma de privilegiar uma situação comunicativa *"natural"* em que a linguagem aparece para a criança. De Lemos coloca que o interacionismo pode ser dividido em 3 grandes posturas, ou classes. A primeira delas se origina na década de 70 com os trabalhos de Snow & Ferguson (1977) conhecidos como a hipótese do *"manhês"*, que reconhece que a mãe, ao falar com o bebê, tem uma linguagem com características particulares como: simplificação do dizer e aumento da clareza. Aqui se privilegia a comunicação facilitativa da mãe com o bebê, como uma forma de interação que ajudaria na aceleração da aquisição da linguagem. Na realidade, esta hipótese não explica como a criança adquire a linguagem, parece que ela já nasce com esta, ou seja, parece que a criança tem uma dotação genética para a linguagem, o que acaba identificando estes trabalhos à uma visão inatista. Em relação à isto, De Lemos diz:

> *"Essa decisão metodológica torna evidente que o que está em questão não é nem a interação adulto-criança, nem a atividade comunicativa que nela se dá através da linguagem, mas a relação do aprendiz com o input lingüístico."* (De Lemos,1986:234).

Para a autora, a hipótese do *“manhês”* pode ser definida como uma visão facilitativa que apenas incide sobre o ritmo mais ou menos acelerado do desenvolvimento da criança, e não sobre o processo de construção. Assim, parece que esta visão se assemelha a posições inatistas.

A segunda e a terceira classes de trabalhos que usam o termo interacionismo, afastam-se da visão facilitativa em favor de uma visão explicativa entre a interação social e o processo de aquisição da linguagem. Nesta visão, valoriza-se a continuidade do período pré-linguístico para o lingüístico. Essas duas classes de trabalho interacionista divergem na unidade de análise sobre a qual operam. Na segunda classe, representada pelos trabalhos de Bates (1975), Dore (1975) e Carter (1974), a unidade de análise é o comportamento comunicativo da criança, gestual ou vocal, que antecede a linguagem oral na fase chamada de holofrástica ou de um vocábulo.

A crítica que se faz à essa visão é que ela considera esse período como não lingüístico, é um período onde a criança tem apenas atos de fala.

A terceira classe reune linhas de pesquisa cuja unidade de análise é a própria interação. Um dos representantes dessa linha é

Bruner (1975) que acredita que as estruturas linguísticas refletem as estruturas da ação e da atenção. Para ele, nos dizeres de De Lemos:

> *“ ...o domínio gradual pela criança das estruturas de ação e atenção conjugada nos esquemas interacionais mais ou menos ritualizados com o adulto é um pré requisito para a aquisição da linguagem.”* (De Lemos,1986:240)

De Lemos critica Bruner colocando que, como qualquer hipótese de continuidade funcional ou estrutural, seu trabalho acaba negando a interação social como constitutiva do processo de aquisição da linguagem. E, assim como a primeira e a segunda classes de linhas interacionistas, há uma dificuldade em enfrentar a contraparte sócio-histórica do interacionismo.

Para Lemos e seguidores, quando se fala em interação deve-se ter em mente o modo como papéis sociais são assumidos e organizados pela criança, e é a partir desse processo que emerge a possibilidade de se conceber, a si e ao outro, como sujeito.

Em outro trabalho onde fala sobre o interacionismo, De Lemos (1999) afirma haver muitos equívocos sobre este termo. Na maioria dos trabalhos que se dizem interacionistas, o que se observa é uma redução da linguagem à comunicação, e a associação desta a uma vertente desenvolvimentalista.

A autora coloca que ela própria usa o termo interacionismo, que, em sua história vem da época de 1975, quando em sua tese de doutorado deparou-se com a dificuldade de descrever a fala da criança através de teorias linguísticas, pois estas não davam conta nem de descrever, nem de explicar o que ela encontrava em seu corpora, como o espelhamento da fala do outro. Na lingüística, esse *"outro"* não existia, e De Lemos vê como resolução para esse impasse de ordem lingüística a busca de um caminho na área da Psicologia ou em trabalhos sobre aquisição da linguagem que valorizassem esse *"outro"*.

Neste momento de seu trabalho, De Lemos se aproxima de Bruner, que já tinha uma linha de pesquisa denominada interacionista. Porém, como já visto, ela acaba criticando-o, e retoma em seu trabalho o lingüístico que, subordinado à noção de comunicação, impedia que se observasse outra coisa. Para De Lemos (1999), trazer o lingüístico para primeiro plano significava eleger o diálogo como unidade de análise, e não a comunicação. De Lemos diz:

> "*Tratar o diálogo do ponto de vista lingüístico significava também a insistência na procura de uma teoria sobre linguagem, dentro ou fora da lingüística, que pudesse dar conta dessa passagem da fala não analisada do outro para uma fala articulada, no sentido em que uma fala articulada*

supõe cortes-termos e posições que os determinam. Ou ainda, que significar é efeito de uma atividade que é basicamente gramatical, isto é, que supõe uma cadeia significante em que nenhum elemento significa em si e por si".(De Lemos,1999:4)

Quanto ao uso do interacionismo na fase atual de seu trabalho, De Lemos refere que o termo já ficou colado à sua obra, mesmo sabendo que a interação não é lida como comunicação entre a criança e o adulto e que a questão central de seu trabalho é o linguístico. Em relação a isso, ela coloca:

> *"Na verdade, se nunca foi feito nenhum gesto no sentido de deslocar esse rótulo, eliminando o pretexto que ele oferecia para que se ignorassem as questões de várias ordens que os trabalhos "interacionistas" punham em discussão, penso agora, retroativamente, que foi por causa do "outro". Isto é, porque, a despeito das mudanças sucessivas promovidas pelos problemas encontrados a cada passo da teorização, o "outro", ainda que redefinido, despojado do saber que lhe era suposto como intérprete da criança, ali permanecia como lugar primordial de inserção da criança no funcionamento da língua. Enfim, que outro nome dar a esse empreendimento que visa a língua que se instancia na fala da criança através de uma outra fala, de uma fala que a signifique como falante?"* (De Lemos, 1999:5).

Concluindo, podemos dizer que na área da Psicologia há duas vertentes de interacionismo. A de Piaget e seguidores, na qual a interação é vista como ação entre o indivíduo e o ambiente físico, ação esta que levará ao seu desenvolvimento cognitivo. Nesta visão, a linguagem depende da evolução cognitiva para seu desenvolvimento. Neste sentido, a linguagem é secundária, não tem estatuto constitutivo do sujeito, e assume o caráter de representação. Nessa linha de pensamento estão os trabalhos de Camaioni (1980) e Rubiano (1990) sobre a interação de crianças.

A outra vertente do interacionismo, na área da Psicologia, tem como representantes Vigotsky e seus seguidores. Nessa vertente, o interacionismo passa a ser denominado de várias formas, tais como: interacionismo-construtivista, sócio-construtivismo, sócio interacionismo-construtivista, e mais recentemente, interacionismo-social, ou interacionismo sócio-histórico. Essas denominações indicam sempre a busca pela inclusão da interação social e do indivíduo, tomado como sócio-histórico, no processo de desenvolvimento da criança. Nelas, introduz-se a noção de construção, ou seja, passa-se a acreditar que o conhecimento é construído na relação interpessoal. Aqui, privilegia-se não mais o ambiente físico, mas o meio social e as

interações sociais. Além disso, o conhecimento e a linguagem passam a ser considerados como constitutivos do sujeito, ou seja, não há mais um conhecimento que leva ao desenvolvimento da linguagem, ambos se constróem mutuamente. Neste sentido, a linguagem deixa de ser secundária e acessória. Nesta visão estão os trabalhos, sobre a interação de crianças, de Oliveira (1988) e Cordeiro (1998).

Já na área da Psicolinguística, há o interacionismo que tem como representante De Lemos e seguidores que tomam como foco de análise o diálogo e a importância deste para o processo de construção da linguagem. Aqui, privilegia-se a interação social, acreditando que é na interação com o outro que tanto a linguagem como o conhecimento vão sendo construídos. Nesta visão, tem-se o trabalho na área da interação de crianças de Oliveira (1988), Pini et al. (1995), e Cordeiro (1998).

Recentemente, a própria De Lemos reviu sua posição, modificando a noção de outro, que deixa de ser visto como instância encarnada para ser tomado como instância de funcionamento lingüístico-discursivo. O novo movimento passa a ser denominado projeto interacionista brasileiro. Nesta nova perspectiva, não foi

encontrado nenhum trabalho na literatura da interação criança–criança**.**

Talvez, por este fato, os estudos de interação criança-criança, usados na revisão deste trabalho, não chegam a falar da aquisição da linguagem e dos efeitos que a linguagem de uma criança gera sobre a da outra. Quero dizer com isso que, apesar de todos os estudos usados na revisão de literatura deste trabalho apontarem para a interação como importante para a aquisição da linguagem, nenhum deles consegue dizer como esta se dá.

Mesmo os estudos mais recentes, que adotam a perspectiva de De Lemos, fazem isso usando conceitos que a própria autora já reviu.

A própria De Lemos (1992), representante do movimento interacionista desde seu início, faz uma crítica ao interacionismo antes desta data. Em um de seus artigos ela coloca:

> *" Como dar um conteúdo explícito ao que, na minha proposta, se opunha aos processos reorganizacionais? Note-se que, nesta altura do meu trabalho, isto é, no artigo de 1982, não pude ir além de uma assimilação dessas posições a um processo de crescente objetivação da língua. É o que se lê no final do artigo mencionado: Ainda que incompletas, essas considerações finais me levam a concluir que é através da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OUTRO (ou procedimento comunicativo), e*

enquanto ACÃO SOBRE O MUNDO (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai operar" (De Lemos,1992:5).

De 1992 em diante, De Lemos reconsidera a proposta do diálogo como unidade de análise do processo de aquisição da linguagem. Revê a questão da individualidade neste processo, passando a considerar o *"outro"* como *"instância de funcionamento lingüístico-discursivo",* e não mais como um *"outro"* individual.

Outra mudança importante diz respeito à inclusão dos erros da criança como indício de movimento e mudança. Ao invés de só olhar os processos de especularidade ou de espelho, onde a fala do outro interlocutor é reposta pela criança, passa-se a olhar o erro como o domínio da diferença, como a irregularidade, e até mesmo como a regularidade, uma vez que os erros sempre ocorrem.

Como se vê, o interacionismo sofre uma mudança, e a partir de 1992 passa a teorizar sobre outros aspectos da língua e da aquisição da linguagem, antes não vislumbrados. Neste sentido, pretendo redimensionar os estudos da interação criança–criança sobre essa nova ótica, a do projeto interacionista brasileiro, tendo como objetivo específico estudar a interação lingüístico-discursiva de crianças coetâneas de 2 a 3 anos de idade, para ver que efeitos a fala de uma

criança gera sobre a fala da outra e se esses se assemelham aos encontrados na interação adulto-criança.

Assim, torna-se necessário primeiro colocar os postulados da teoria que será adotada. Isso será feito no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II: O projeto interacionista brasileiro em aquisição de linguagem

A base teórica que dará sustentação a esta pesquisa é a do interacionismo, mais especificamente o projeto interacionista brasileiro em aquisição de linguagem, desenvolvido após 1992, que tem como representante maior De Lemos.

Nessa nova formulação do interacionismo, o foco de análise da aquisição da linguagem, que antes era o diálogo, passa a ser o *"outro"*, não um *"outro"* tido como indivíduo, mas como instância de funcionamento da língua. Além disso, a base da análise deixa de ser o acerto que aparece na especularidade (o processo de espelho) e passa a ser o erro como indício da diferença, como a possibilidade de ressignificação.

De Lemos (1992) afirma que essa nova proposta não implica uma descontinuidade com seus trabalhos anteriores, onde propunha o diálogo como unidade de análise. Ao tomá-lo como tal, o que ela acabava vendo era o efeito lingüístico-discursivo do adulto sobre a criança. O que os estudos posteriores da autora trouxeram à luz foram outros fenômenos indicativos de que as relações entre os significantes da criança e do adulto, num determinado discurso, sucediam a uma

ressignificação no interior do próprio enunciado da criança. Alguns desses fenômenos eram, por exemplo, as sequências de substituições e os erros mostrando relações entre enunciados dentro de um discurso. De Lemos diz:

> *“ A análise desses e de outros dados revela uma postura teórica incompatível com uma visão de pré formação transmitida pelo interlocutor adulto. É através do funcionamento mesmo da linguagem numa língua particular, ao qual tanto as crianças como o adulto estão submetidos que se mantém uma relação transformada com o mundo” .*(De Lemos,1992:169)

O erro, segundo De Lemos, deve ser visto não como indício de organização como pensavam alguns autores, como Bowerman, ao explicar a troca da criança do enunciado *“eu fiz”* por *“eu fazi”*, indicando um conhecimento da criança sobre as regras da língua, mas, sim, o erro como um não-saber, como o equívoco que indica justamente não haver um conhecimento da língua e uma intenção organizadora.

Segundo a autora, a partir do erro é possível ver os deslocamentos da criança, ver as mudanças de posição da criança perante a língua e, portanto, o seu funcionamento. De Lemos coloca:

> *“... tanto o insólito quanto o erro davam visibilidade a um movimento da língua pondo em relação fragmentos de fala adulta incorporada pela*

criança, rompendo esses fragmentos/cadeias através de operações com efeito de substituição e de ressignificação" (De Lemos,1995:5)

Outros autores, pertencentes ao movimento interacionista, também assumem o erro como um ponto de partida, como algo fundamental quando se pensa em aquisição da linguagem. Lier (1991), ao estudar os monólogos, observou que não há um saber da criança sobre a linguagem, segundo ela:

> "...*a desordem ou a alegada "falta de clareza" dos monólogos mostrou-me um sujeito assujeitado ao "funcionamento lingüístico discursivo, como diz Cláudia Lemos". (Lier,* 1991:5). Já Lier & Fonseca (1998:4) afirmam sobre o erro: "*No nosso ponto de vista, os erros não são alguma coisa que possa ser naturalizada numa perspectiva desenvolvimentista como acontecimentos superáveis que nada tem a dizer sobre a aquisição da linguagem. Eles têm um papel decisivo na proposta que pretendemos oferecer"*.

Neste sentido, para o projeto interacionista brasileiro, não há um fim dos erros indicando o final do processo de aquisição da linguagem. Esta é uma crença de teorias psicológicas que ficaram conhecidas pelo uso da curva em U, para apontar uma primeira fase de acertos, outra de erros, e por fim uma de acertos definitivos. Na aquisição de linguagem, para De Lemos, ao contrário disso, acerto e erro são, ambos, efeitos de um funcionamento lingüístico-discursivo.

Chegar a uma fase de acertos não significa que exista um sujeito psicológico (no sentido usado em teorias cognitivistas) que tem recursos mentais para aprender regras da linguagem que vão se tornando conscientes. Não existe um sujeito que sabe sobre a linguagem, para Lemos saber sobre a língua é tarefa do lingüista.

Como se vê, os erros no projeto interacionista assumem um papel importante. Por meio do erro e suas mudanças durante o processo de aquisição da linguagem da criança, a autora afirma que, num primeiro momento, ou numa primeira fase de acertos, a fala da criança é composta de fragmentos da fala do adulto, que dependem da interpretação desse adulto para permanecer em sua fala. Este momento corresponde ao que o interacionismo denomina de primeira posição da criança perante a língua.

Num segundo momento, os erros começam a aparecer, e isto coincide com a impermeabilidade da criança à correção do adulto, ou ao não reconhecimento do que na fala do adulto indica um erro. Neste momento, nota-se que a criança está submetida ao movimento da língua, ela não decide acertar ou errar. Lier & Fonseca colocam:

> "*Se há erro, se um item lexical ocupa uma posição que não lhe é pertinente, esse acontecimento é, em nosso entendimento, indicativo exatamente de que a categorização (a unidade) não se deu. Elementos*

são postos em relação antes mesmo do instante em que uma unidade se faça. Por esse mesmo prisma é que dizemos que produções "erradas" estão submetidas à lei, ou seja, à lei de fazer relações." (Lier & Fonseca,1998:7).

Este é o momento considerado como a segunda posição do sujeito na língua. Há um outro momento que corresponde à terceira posição do sujeito na língua, onde a criança já está permeável à correção do outro e há um desaparecimento dos erros, caracterizando um período de estabilidade e homogeneidade. Neste processo, tem-se um sujeito que sai da posição de interpretado para intérprete e, mais do que reformular a sua fala errada, vai ressignificá-la .

Tendo em vista essas mudanças de posição da criança perante a língua, que De Lemos e seguidores observavam ao longo do processo de aquisição da linguagem da criança, era necessário, como diz De Lemos, não só descrever, mas explicar essas mudanças. Essa é a ruptura do projeto interacionista brasileiro com os interacionismos descritos no capítulo anterior deste trabalho. Para explicar essas mudanças na relação da criança com a língua ao longo de sua constituição como falante, De Lemos (1992) introduz os processos metafóricos e metonímicos, propostos por Jakobson e reelaborados por Lacan numa releitura de Saussure. Para entender esses

processos, De Lemos (1992) em seu artigo *“Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança”*, faz uma revisão do percurso da obra de Saussure e da releitura de Lacan sobre a mesma. Ela coloca que Saussure, com sua teoria do estruturalismo lingüístico, formula princípios gerais, sendo que o maior destaque é a sua definição da língua como um sistema de valores.

A autora afirma que, no entanto, a contribuição teórica de Saussure fica muitas vezes reduzida à menção que o autor faz da dicotomia língua versus fala, significante versus significado.

É com a psicanálise francesa que há uma revalorização da obra de Saussure. É Lacan, que segundo De Lemos (1992), com o intuito de salvar a psicanálise de interpretações reducionistas, faz uma revisita à obra de Saussure e Jakobson, que há uma mudança. De Lemos diz:

> *“ de fato, a interpretação por parte de Lacan, dos conceitos lingüísticos, equivale a uma reinterpretação radical dos mesmos, pois realça precisamente tudo aquilo que o campo da lingüística havia recusado. Essas reinterpretações mostram a possibilidade de considerar algumas idéias de Saussure e Jakobson como uma via de distanciamento no que se refere aos enfoques sócio-interacionistas da aquisição de linguagem”.*(De Lemos,1992:155)

Lacan e Jakobson, associam-se à obra de Saussure com a noção de signo como unidade de dupla face, onde significante e significado estão ligados um ao outro, e ao recuperar a teoria de valor de Saussure, abre-se a possibilidade de se pensar nas unidades lingüísticas como derivadas de relações. Para Saussure:

> *“ O signo lingüístico une, não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta última não é o som material, coisa puramente física, mas a marca psíquica desse som, a representação que nos é dada por nossos sentidos; ela é sensorial, e se nos ocorre chamá-la “ material”, é apenas neste sentido e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato”.*(Saussure,1980:98)

O signo é tomado como a relação de um significado a um significante, ou como Saussure diz, de um conceito a uma imagem acústica. Nesta relação há uma autonomia, uma primazia do significante em relação ao significado. Ou seja, os dois não estão numa relação fixa e não há elo necessário entre um conceito e a imagem acústica que o representa. Para demonstrar essa relação, fixa ou arbitrária, é só observar que de uma língua para outra a imagem acústica varia para um mesmo significante.

Porém, é importante colocar que ser arbitrário não quer dizer que o signo seja aleatório. O significante é livremente escolhido com

relação a idéia que ele representa, mas como ele se impõe a uma comunidade lingüística, acaba se tornando imutável. Isso mostra como um sujeito acaba sendo assujeitado à língua. Saussure diz:

> *"Existe uma ligação entre dois fatores antinômicos: a convenção arbitrária do signo, em virtude da qual a escolha é livre, e o tempo, graças ao qual o signo é fixado. É por ser arbitrário que o signo não conhece outra lei que a tradição e por fundar-se na tradição que pode ser arbitrário".*(Saussure,1980:108).

Em sendo o signo imutável, permanecendo ao longo do tempo, pode-se acrescentar também que ele pode sofrer alteração porque está sujeito à história e à prática da língua no tempo. Essa alteração do signo ocorre tanto em relação ao significante como ao significado.

Em relação ao significante, essa mudança ao longo do tempo dá origem à uma propriedade fundamental da língua, que Saussure vai chamar de eixo das oposições ou eixo sintagmático, onde o valor de cada unidade lingüística vem determinado por sua oposição a outras unidades que a seguem ou a precedem. As relações sintagmáticas são qualificadas como relações *" in prasentia"* . Além desse eixo, ele propõe o eixo paradigmático como a outra propriedade fundamental da língua, uma vez que a língua é uma estrutura composta por leis que articulam os elementos entre si, dando o que Saussure chama de

caráter linear do signo. No eixo paradigmático, as relações entre as unidades lingüísticas são do tipo associativas e são qualificadas como relações *"in absentia"* por se referirem a unidades não presentes na cadeia.

É sobre esses dois princípios, eixos de linguagem que Lacan fará uma releitura. Em relação aos eixos de linguagem, é importante colocar que eles já foram revisados por Jakobson em seu trabalho sobre afasia. Nesta revisão, Jakobson coloca que falar implica em duas operações simultâneas, uma é selecionar unidades lingüísticas (seria o eixo paradigmático) e a outra é combinar as unidades lingüísticas (seria o eixo sintagmático).

O autor vai utilizar, ao invés de paradigma e sintagma (termos da lingüística de Saussure) os termos seleção e combinação, colocando que o discurso do afásico se desdobra em duas operações: metafórica (seleção, similitude) e metonímia (combinação, contigüidade). Segundo De Lemos a escolha desses termos, metafórico e metonímico assinala um maior alcance do funcionamento dos dois eixos, paradigmático e sintagmático, e o próprio Jakobson se justifica dizendo que o processo metafórico tem na metáfora e na metonímia

sua expressão mais condensada. Milner apud De Lemos (1992) diz em relação à essa redenominação:

> “ *metáfora e metonímia dão às relações paradigmáticas e sintagmáticas um papel de leis de composição interna da linguagem, na medida em que trazem à luz o efeito dessas relações, ou seja, da composição de dois termos se produz um terceiro. Na base dessa afirmação parece estar o conceito de metáfora como figura em que a relação entre o termo manifesto e o termo latente (ou substituído) produz um sentido que não coincide com nenhum dos dois e os ultrapassa”.*(Milner,390-391).

Lacan vai redimensionar as operações metafóricas e metonímicas, propostas por Jakobson, com a entrada da noção de inconsciente, onde passa-se a pensar em condensação e deslocamento, sempre tendo em princípio que nesses processos há uma supremacia do significante em relação ao significado.

De Lemos (1992) elege esses processos: metafórico e metonímico como fundamentais em sua teoria pelos seguintes motivos:

> “*Primeiro, o fato de eles atuarem, segundo aqueles mesmos que os propunham, sobre itens não analisados já em circulação na fala da criança” [...]” O segundo grupo de argumentos decorreu do primeiro, a saber, da necessidade de explicar um funcionamento que desse conta tanto do*

fragmento não-analisado como do " erro" e até mesmo da mudança inferida do reconhecimento da diferença entre um e outro. Os processos metafóricos e metonímicos propostos por Jakobson me parecem, por vários motivos, a resposta a essa necessidade" .

Segundo a autora, Jakobson ao designar esses processos deu um passo importante no sentido de incluir o falante no funcionamento da língua. Porém, a autora faz uma crítica a Jakobson, dizendo que ele relaciona contigüidade ao processo metonímico tendo em mente uma relação *"in praesentia"* ou *"in absentia"* entre unidades significantes, e isso o impede, segundo De Lemos:

> *"... de identificar a ruptura como efeito, apreensível em uma determinada unidade, da interferência de uma outra cadeia que desata conexões estabelecidas e estabilizadas da cadeia manifesta que irrompe."* (Lemos,1998:12).

É só com Lacan (baseado nos mecanismos de condensação e deslocamento de Freud) que De Lemos considera que há um avanço no entendimento desses processos. Os mesmos são desvencilhados das relações de contigüidade e similitude, passando a ser entendidos como condensação e deslocamento. Segundo a autora, sob a ótica de Lacan, pode-se adotar esses processos como mecanismos de mudança de posição da criança perante a língua. Desta forma, no

início da aquisição da linguagem, a criança fala e seu enunciado é ouvido e ressignificado pelo adulto. À medida que os processos metafóricos e metonímicos se tornem presentes, como diz Lemos, através de *"redes de relações"*, a criança passa a ouvir e a ressignificar seus próprios enunciados, passando de interpretado para intérprete de si mesmo e do *"outro"*.

Através desses processos, metafóricos e metonímicos, é possível ver o efeito da fala do *"outro"* sobre a fala da criança e os deslocamentos desta fala. O efeito é tomado, no projeto interacionista, como o efeito não de um *"outro"* individual, mas de um *"outro"* tomado como funcionamento lingüístico-discursivo. O efeito é visto, segundo De Lemos, como *"seleção e restrição"*, onde o sujeito, quando interpretado, se vê não mais diante da linguagem, mas instigado por ela. Quando o *"outro"* interpreta o enunciado da criança, gerando um efeito sobre este enunciado, ele faz uma restrição, no sentido de que ele (intérprete) tem uma necessidade de articular elementos da língua num espaço em que façam sentido.

O projeto interacionista vai falar sempre de efeitos e de interpretação. Isto porque, para o interacionismo, a base da aquisição do conhecimento e da linguagem está na interação com o outro. De

Lemos (1992:28) coloca: "*a interação com o outro é mesmo condição necessária" .* É somente a partir da interação com o outro que se abre a possibilidade de interpretação, a possibilidade de doar sentido à fala ainda dispersa da criança. É a partir da interpretação do outro que a aquisição da linguagem pode ser viabilizada.

Para o interacionismo, a linguagem é opaca e incompleta, ou seja, ela não é visível e transparente, e o acesso a ela não é imediato. Neste sentido, por não haver um acesso direto a linguagem, há sempre que se pensar na interpretação. Lier & Arantes definem a interação e a interpretação como determinantes:

> "*ou seja, como força fundante do sujeito e da linguagem, uma vez que o outro em sua relação com a fala da criança ocupa necessariamente lugar central. Ou seja, supor a interação como matriz ou espaço de estruturação da linguagem traz em si a exigência teórica de se pesquisar qual o papel/força estruturante da interpretação. Quer dizer, traz a exigência de esclarecimento sobre como um já falante intervêm na aquisição da linguagem da criança"* (Lier & Arantes,1998:2)

É acreditando nesse pressuposto teórico, que darei andamento ao estudo da interação criança-criança, investigando os efeitos linguístico-discursivos gerados pela fala de uma criança sobre a fala de outra.

CAPÍTULOIII: Metodologia

A) Coleta de dados

Para objetivar essa pesquisa foram realizadas 10 gravações (2 por semana) em vídeo, com câmera Panasonic, com a duração de 30 minutos cada, sobre situações de interação linguístico-discursiva de crianças de 2 a 3 anos de idade em uma escola municipal de educação infantil da prefeitura de Embu-SP, a EMEI Jossei Toda.

A escolha da idade se deu porque essa tem sido apontada, pela literatura, como uma idade própria a observação da aquisição da linguagem das crianças. Nesta idade é possível observar as três posições da criança perante a língua, como propõe o interacionismo em sua formulação mais recente, que são: assemelhamento à fala do outro, onde a fala da criança é composta de fragmentos da fala do adulto, que corresponde a primeira posição; impermeabilidade à correção do outro, ou não reconhecimento do erro, que corresponde a segunda posição; e homogeneidade e estabilidade, onde a fala da criança já está permeável à correção do outro, que corresponde a terceira posição.

Foram gravados contextos variados de interação de crianças, em situações naturais como: brincadeira livre no pátio e na sala de aula; brincadeira dirigida com e sem material pedagógico específico; higiene bucal e alimentação. Optou-se pela gravação de diversos momentos discursivos para não restringir a coleta à uma dada situação interacional.

As gravações envolvem díades, tríades, e até mesmo situações de interação em grupos maiores de crianças, que é o que reflete o dia a dia da criança na creche.

B) As transcrições das gravações

Todas as gravações foram transcritas, pela pesquisadora, em sua forma literal, na ortografia regular do português.

Na transcrição não nomeou-se cada criança porque não era intenção do trabalho estudar alguma criança em particular. Assim, as transcrições foram feitas utilizando-se a seguinte legenda: Criança 1 - C1, criança 2 – C2. Além disso, ao lado da legenda C1 aparece a idade da criança: por exemplo, C1 (2 ; 3), indicando que a criança 1 tem 2 anos e 3 meses de idade. É importante colocar que em cada

segmento utilizado para análise, sempre aparecerá a legenda C1, C2, C3, etc, o que não quer dizer que as crianças sejam as mesmas, nos diversos segmentos em que essa legenda aparece. Antes de cada transcrição está descrito o contexto da interação a que a transcrição pertence.

As situações de interação gravadas e transcritas serão analisadas do ponto de vista do funcionamento da linguagem.

C) Os sujeitos

Este trabalho estudou a faixa etária de crianças de 2 a 3 anos de idade. Na creche em que as gravações foram feitas, as crianças desta idade se dividiam em classes de maternal II, onde haviam 10 crianças, com até 2 anos de idade; maternal III, onde haviam 10 crianças, de 2 a 3 anos; e maternal IV, onde haviam 20 crianças, de 3 anos de idade. É importante colocar que durante as gravações apareciam agrupamentos de crianças em duplas, trios e em grupos maiores. Nestes momentos eu voltava a câmera de vídeo para essas situações. Além disso, foram gravadas situações em que as várias crianças se juntavam, como na hora da brincadeira no pátio e na hora das

refeições, o que permitia que se ampliassem as interações das crianças, agora não mais restrita a coetâneos.

D) Caracterização do local de pesquisa

A escolha da creche, como local de pesquisa, deu-se porque aqui as crianças permanecem praticamente o dia todo em contato, possibilitando a observação de sua interação.

Como o foco de análise do meu trabalho não é a creche não me deterei em sua caracterização. Darei apenas as informações necessárias para sua contextualização.

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) onde as gravações foram realizadas está situada na região do Embu-SP e destina-se, prioritariamente, à camada de baixa renda da população. Atende crianças de 4 meses a 6 anos de idade, agrupadas cronologicamente em classes, a saber: Maternal I (crianças de 4 meses a 1 ano); Maternal II (crianças de 1 a 2 anos); Maternal III (crianças de 2 a 3 anos); Maternal IV (crianças de 3 a 4 anos); Pré I (crianças de 4 a 5 anos); e Pré II (crianças de 5 a 6 anos).

Para a pesquisa em questão, as gravações foram realizadas nas classes de Maternal II e III e IV, que corresponde a idade das crianças desta pesquisa (2 a 3 anos).

A creche possui uma equipe técnica composta de uma diretora, uma auxiliar administrativa e 18 auxiliares do desenvolvimento infantil (ADIs). Há ainda o pessoal da cozinha e o da limpeza. A equipe técnica se responsabiliza pela elaboração e execução do projeto pedagógico da creche. As ADIs, antes de entrar para trabalhar na creche, recebem um treinamento específico da prefeitura, que as capacita para o trabalho com crianças.

Atualmente, a EMEI adota uma proposta sócio-construtivista, e realiza um trabalho específico com: linguagem oral e escrita, matemática, natureza, sociedade, artes visuais, movimento e música. Dentre os trabalhos desenvolvidos, discorrerei só sobre o de linguagem oral e escrita, que é o que mais se associa ao objetivo deste estudo. Ele tem como objetivo geral ampliar a comunicação; despertar o interesse da criança pela escrita e pela oralidade; permitir que a criança participe de situações de intercâmbio social e de interação com base no diálogo; e, familiarizar a criança com a escrita e

com o discurso narrativo através de contato com vários materiais (jornais, revistas, livros).

Ainda com relação à creche, a alimentação das crianças é balanceada e segue um cardápio diário que tem grupos de alimentos variados como: os carboidratos, os cereais, os legumes e as verduras, as frutas, o leite e derivados.

A rotina diária das crianças é a seguinte:

07:30 – 08:00 entrada

08:00 – 08:30 café

11:00 – 11:30 almoço

12:00 – 14:00 sono

15:00 – 15:30 lanche

16:00 – 17:00 saída

E) Procedimento teórico-metodológico

Para análise do corpora, será adotada a abordagem teórica do projeto interacionista em aquisição de linguagem, em sua formulação mais recente, que faz uma análise do processo de aquisição, mostrando como na interação da criança com o *"outro"*, tomado como

instância de funcionamento lingüístico-discursivo, é possível ver o movimento de ressignificação da fala da criança, as mudanças de posição desta perante a língua (de interpretado para intérprete), e a ocorrência dos processos metafóricos e metonímicos.

A título de esclarecimento da análise, trago aquela feita por Lemos (1992:7) sobre a fala de uma criança em interação com sua mãe.

> *A criança (Ma.) dá uma revista de atualidades para a mãe (M.)*
>
> *Ma. : é nenê/o auau.*
>
> *M. : Auau? Vamo acha o auau? Ó, a moça ta tomando banho.*
>
> *Ma. : ava? eva?*
>
> *M. : É, ta lavando o cabelo. Acho que esta revista não tem auau nenhum.*
>
> *Ma. : auau.*
>
> *M. : Só tem moça, moço, carro, telefone.*
>
> *Ma. : Alô?*
>
> *M. ; Alô? Quem fala? É a Mariana?*
>
> (Mariana. 1;2.15)

Neste episódio, quando a criança se dirige à mãe com uma revista onde não tem nem *"auau"* nem *"nenê"*, e diz é o *"nenê/o auau"*, pode-se dizer que este enunciado está presente em expressões que a

mãe deve usar quando vê revistas e mostra cachorros e bebês. A criança se apóia nestes fragmentos e os repõe em sua fala. Isso corresponde ao que Lemos analisa como primeira posição da criança perante a língua.

Da mesma forma, quando a mãe fala telefone, gera um efeito na fala da criança, convocando-a a falar *"alô?"*, que a autora analisa como sendo parte de um outro texto, ou de uma fala da mãe, que deve brincar com a filha de falar ao telefone. Ou seja, a criança neste momento está trazendo fragmentos do texto do adulto para sua fala.

Quando a mãe fala que a moça está tomando banho, gera um efeito na fala da criança que está representado pelo que De Lemos analisa como um processo metonímico. A criança fala *"ava?eva?"*,o que mostra que o significante está se deslocando metonimicamente.

Em um outro episódio, De Lemos (1995:26) analisa outros movimentos da criança no discurso, como o de ressignificação do erro:

> *Raquel (R.), sua mãe (M.) e sua irmã mais velha, Daniela (D.), em uma de suas muitas conversas em torno do pintassilgo recém adquirido da família.*
>
> *R. posso abi a portinha? Ele ouva, uva?*
>
> *M. Ele o quê?*
>
> *R. vua?*

D. É ,ele avua.

(mais tarde, na mesma sessão)

D. Ele vua viu, ele voa!

R. Voa?

Neste episódio, a D começa falando *“ele ouva, uva?”*, passa a falar *“vua”* e mais tarde fala *“voa?”*. Isso mostra como ela vai substituindo os significantes, através do processo metafórico, reformulando seus erros.

Os dados de interação linguístico-discursiva de crianças, recortados para o meu trabalho, serão analisados de forma a identificar esses movimentos de ressignificação e mudança de posições da criança perante a língua.

CAPÍTULO IV : Análise

A partir do referencial teórico adotado para este estudo, irei analisar segmentos de situações de interação de crianças coetâneas de 2 a 3 anos de idade, para delinear os efeitos de fala entre crianças, e em que estes se assemelham ou se diferenciam daqueles produzidos pela interpretação do adulto. Abordarei questões trazidas pela própria teoria adotada, redimensionando-as para a especificidade da interação criança-criança. Assim, discorrerei sobre a mudança de posição discursiva na interação de coetâneos; sobre como o erro é visto; e, sobre a ocorrência dos processos metafóricos e metonímicos.

Iniciarei com uma análise de segmentos de interação linguístico-discursiva onde pretendo apontar os efeitos lingüístico-discursivos que a fala de uma criança gera na de outra.

Segmento de interação 1

Contexto: Duas crianças, C1 (3 ; 11) e C2 (3 ; 9), estão sentadas, contando a história de um livro lido anteriormente pela ADI. Entre elas trava-se o seguinte diálogo:

*C1: Aí a **Carice** falou.*

*C2: **Carice não, é Clarice.***

*C1: Um dia a **Carice** escondeu atrás do...*

C2: ***É Clarice.***

C1: Amandaaa (protestando as intervenções da C2.)

*C2: **É Carice, não é Carice não, qui Carice ô, é Clarice. Não é Carice.***

*C1: Aqui a **Clarice** falou para ela...*

Neste segmento, a fala de C2 aponta para um erro na fala de C1, que diz **"Carice"** ao invés de **"Clarice"**. A primeira vez que C2 pontua esse erro, dizendo: **"Carice não, é Clarice"**, não há aparentemente nenhum efeito sobre a fala de C1, que continua seu relato. Porém, C2 volta a interpretar a fala de C1 como erro, o que a leva, a emitir o enunciado de outra forma, de **"Carice"** para **"Clarice".**

Nesta seqüência interacional, o que se observa é o efeito que a fala de C2 gera sobre C1, que permite que ela substitua o /Carice/ por /Clarice/: o movimento observado é denominado processo metafórico. Nesse sentido, pode-se dizer que neste episódio, quando a criança substitui o seu enunciado, ela mostra que sofreu o efeito da fala do

outro, seu parceiro coetâneo. Mais do que isso, ela sofre efeito da língua. Quero afirmar com isso, que a interpretação de um parceiro gerou efeitos na fala do outro, levando-o a se deslocar através do processo metafórico. Neste segmento, fica claro que a criança consegue sair segunda posição perante a língua, que corresponde ao momento em que a criança é impermeável à correção do outro, e ir para a terceira posição, onde ela passa a sofrer o efeito da correção, que a leva à uma reformulação, ou melhor, a ressignificação do seu enunciado.

O erro instaura a possibilidade da ressignificação. Neste sentido, pode-se dizer que assim como na interação adulto-criança, onde os pesquisadores observam, como diz Lemos (1995), o quanto o erro dá visibilidade a um movimento da língua, onde fragmentos e cadeias são rompidas por operações de substituição e de ressignificação, também na interação criança-criança é possível observar este processo. Mesmo entre crianças coetâneas, e ainda em processo de aquisição da linguagem, é possível observar mudanças de posição como efeito linguístico-discursivo da interpretação.

Quero afirmar com isso que, na interação criança-criança, há a presença dos processos metafóricos e metonímicos, propostos por De

Lemos (1992) como descritivos e explicativos do processo de aquisição da linguagem da criança. Mesmo que não haja um interlocutor mais experiente, que já tenha a linguagem adquirida, é possível, entre coetâneos, que um interpréte a fala do outro gerando um efeito de restrição e seleção, onde a criança passa a se ver instigada pela linguagem e passa a se deslocar.

Num outro segmento, é possível observar a ocorrência do processo metonímico, e de como a criança vai se deslocando metonimicamente no sentido de ressignificação da sua fala.

Segmento de interação 2

Contexto: Duas crianças, C1 (3 ; 6) e C2 (3 ; 7), estão brincando com miniaturas de utensílios de cozinha. Acontece o seguinte diálogo:

C1: Tó (mostra os talheres para C2).

C2: A sua tá aqui. Agora eu vou comê.

C1: Hum, qui ***gostoso.***

C2: É ***gotoso*** *né.*

C1: Qué mais.

C2: Não, tá muiiiito ***goutoso, gou, gotoso.***

Aqui, C1 produz corretamente o enunciado "**gostoso"** e logo abaixo C2 fala **"gotoso"**, parecendo não sofrer efeito da fala de C1. Porém, mais abaixo, C2 parece se deslocar metonimicamente dizendo, **"goutoso, gotoso, gou gotoso"**. Neste segmento, C2 vai ressignificando sua fala. Esta ressignificação não é imediata, ou seja, não ocorre logo após C1 ter dito **"gostoso"**. O efeito se dá por retroação. Mas, ao se deslocar metonimicamente, C2 mostra que está sob o efeito da fala de C1, efeito este que nem sempre é imediato, mas que circula nos dizeres das crianças.

Na interação adulto-criança, os processos metafóricos e metonímicos, como diz De Lemos, tornam-se presentes nas redes de relações que a criança faz com a língua. Através deles, é possível ver o movimento da criança de ressignificação de seus próprios enunciados. O mesmo pode-se dizer que ocorre na interação criança-criança, no caso, a partir de um efeito que é gerado pela fala de seu parceiro coetâneo.

Nos dois episódios que seguem adiante, é possível notar também o efeito da fala de uma criança na da outra, e como o *"outro"*, tomado como instância de funcionamento lingüístico-discursivo, coloca

a criança no movimento da língua; além da ocorrência dos processos anteriormente descritos.

Segmento de interação 3

Contexto: Duas crianças :C1 (3 ; 8) e C2 (3 ; 7) estão contando alguns brinquedos que estão caídos no chão:

C1:Um,dois,teis,cato,cinco,seis,sete,oito,nove,deis, ***onze,teze,dizesseis,vinte.***

*C2****: Num é assim, é um ,dois, teis, cato, cinco, seis, sete, oito, Novi, deis, onze, doze, teze, catozi, quinze,*** *vinte, vintiseis.*

*C1****:Um, dois, teis, cato, cinco, seis, sete, oito, novi, deis, onze, doze, teze, catozi*** *dizesseis.*

Neste segmento, C1 conta os números em seqüência, passando de 11 para 13, 16, 20. Isso gera um efeito de estranhamento em C2, que verbaliza: **“num é assim”** e conta corretamente a seqüência de 1 até 15. Ao contar até 15, C2 coloca C1 frente à língua, gerando um deslocamento em sua fala, que incorpora a fala de C2, contando corretamente até 14, o que ela não tinha conseguido anteriormente

sozinha, só sendo possível conseguir agora porque está submersa nos efeitos da língua.

Além disso, neste segmento, quando C1 conta de forma errada do número 11 em diante, colocando outros números na seqüência, pode-se dizer que ela faz isso porque está submetida à lei da língua, à lei de fazer relações. Ou seja, ela vê no movimento da língua que para contar os números, há uma seqüência e ela segue o caminho da seqüência colocando outros números no lugar dos que ela *"não sabe"*. Ressalto o *"não sabe"* entre aspas porque a criança não tem um saber sobre a língua, apenas está submetida ao seu funcionamento que, neste caso diz que uma seqüência de contagem é feita de números. Assim, C1 conta errado, mas não coloca, no lugar do número que ela não conhece, outros significantes na cadeia discursiva. Ao contrário, ela vai se deslocando através do processo metonímico, e ao mesmo tempo substitui um número por outro, o que indica um processo metafórico.

No segmento que será colocado adiante, há 3 crianças participando da interação lingüístico-discursiva e, assim como no segmento 3, é possível observar como as crianças estão submetidas , alienadas à língua.

Segmento de interação 4

Contexto: Três crianças estão cantando uma música que já haviam cantado em outros momentos. C1 (3 ; 7), C2 (3 ; 9) e C3 (3 ; 9) cantam a música bem alto:

*C1: Coelinho da páscoa qui co ele tem**, azul, amarelo.***

*C2: Coelhinho da pácoa qui co ele tem **, azul, amalelo.***

*C3: **Azul, amalelo, veimelho também.***

*C2: **Azul, e veimelho também.***

C3: Azul, amalelo e veimelho também.

*C1: **Azul amarelo e veimelho.***

*C2: **Azul amalelo e veimelho.***

*C3: **É essas cô qui ele tem.***

C1 e C2 e C3: Azul amalelo e veimelho também.

Neste segmento, as crianças ficam brincando com a ordem em que as cores aparecem na música. Ora elas colocam amarelo, ora vermelho, até que chegam a um consenso de que a seqüência é azul,

amarelo e vermelho. As crianças sabem que há uma seqüência, e que esta é de cores, assim, mesmo quando não sabem a ordem, não colocam outro significante na cadeia discursiva.

Além disso, é possível observar nesta seqüência interacional, como a interpretação de um coetâneo vai gerando efeitos de seleção na fala de seu parceiro. C1 inicia a seqüência falando **“azul, amalelo”**, e a partir da fala de C3 e C2, substitui os significantes, falando **“azul, amalelo e veimelho”**. O mesmo ocorre com C2 que inicia falando **“azul, amalelo”** , passa a falar, a partir da fala do outro, **“azul e veimelho”** e termina falando **“azul, amalelo e veimelho”**. Em realidade, o que se observa é que as crianças vão negociando como se canta a música do coelhinho da Páscoa, selecionando as cores que nela aparecem. Elas vão se deslocando, num movimento metonímico de procura da ordem das cores, até que chegam a um consenso, que é quando a criança condensa o diálogo, através de um processo metafórico, substituindo a busca das cores por **“é essas cô qui tem”**.

Até agora, foram apresentados segmentos de interação lingüístico-discursiva de crianças, onde os processos metafóricos e metonímicos aparecem sempre numa cadeia manifesta, ou seja, os significantes deslocam-se sempre de uma cadeia manifesta para

outra, como no segmento 1 onde o de **“Carice”** é substituído por **“Clarice”** no eixo metafórico, e, no segmento 2 onde o **“gotoso”** se desloca metonimicamente para a cadeia manifesta **“goutoso,gou,gotoso”**. Mas, em outros segmentos, foi possível ver estes processos também numa cadeia latente, onde o significante está ausente na cadeia manifesta, mas faz referência a uma cadeia latente.

Segmento de interação 5

Contexto: Duas crianças, C1 (2 ; 8) e C2 (2 ; 7), estão brincando com um telefone de brinquedo que estava espalhado pelo chão.

*C1**: Alô, é?**(Usando uma entonação de interrogação).*

*C2**: É o papai**, i aí quem é?*

*C1**: É a Má, a Mari, a Mariana.***

C2: Oi Má, como vai você?

C1: Eu tô bom, i você, qui qui cê ta fazendu?

*C2: **Eu tô tabaiando, pá dinheio.***

C1: Intão tchau, taiz muito dinheiro.

*C2: Tchau,! **eu vô ganhá bastanti tá!***

Neste segmento, quando C1 diz **“Alô, é”**, percebe-se a ausência da palavra “quem”, que deixaria a fala desta criança mais clara. Porém esta ausência não significa o seu desaparecimento, e sim a sua localização na cadeia latente. Neste momento, pode-se dizer que a cadeia latente abre a condição para que o processo metafórico se dê.

A própria interpretação de C2, que diz **“É o papai”** , demonstra que mesmo não estando manifesto na estrutura, ele está presente, a ponto de C2 continuar a sua fala como se o tivesse ouvido, ou se como ele tivesse sido dito .

No mesmo segmento, quando C2, fala mais abaixo: **“Eu tô tabaiando, pá dinheio”** , fica claro que está faltando a palavra *“ganhar”*, esta se encontra na cadeia latente. Porém, mesmo a palavra não estando presente, C1 segue sua fala como se ela estivesse. A ausência não gera um rompimento da interação, nem um estranhamento no parceiro coetâneo. Além disso, mais adiante a C2 fala: **“...eu vô ganhá bastanti tá!”** , trazendo para a cadeia manifesta aquilo que estava na cadeia latente.

Ainda neste segmento, é possível observar a ocorrência do processo metafórico, quando a C1 diz: **“ É a Má, a Mari, a Mariana”**.

A referência a seu nome por meio de diversos significantes, mostra o movimento da língua no eixo metafórico.

Em outros segmentos, é possível observar como a fala de uma criança pode ser tomada pelo seu parceiro como apoio, ou como lugar onde pode ancorar o seu discurso. Estou falando de como a fala de uma criança fica acoplada à fala da outra, quando esta ainda está na primeira posição da língua.

Segmento de interação 6

Contexto: Duas crianças, C1 (2 ; 1) e C2 (2 ; 3), brincando de carrinho:

C1: Bum, bum, bum (empurra o carrinho).

C2: Bum, bum, bum (empurra o carrinho).

C1: Bum, um, um, um (empurra o carrinho).

C2: Bum, um, um, um (empurra o carrinho).

C1: Bum, bum, bum, pá, bateu (bate o carrinho).

C2: Bum, bum, pá, bateu (bate o carrinho).

Segmento de interação 7

Contexto: Duas crianças, C1(2 ;4) e C2 (2 ; 4), estão brincando de dar comida uma à outra.

C1: Qué papá?

C2: Papá.

C1: To papá (leva a colher à boca da C2).

C2: Papá (abre a boca, como se fosse comer).

C1: Ó o papá di arroiz.

C2: Papá arroi?

C1: É papá di arroiz.

Nestes dois segmentos, nota-se que a fala de uma criança está servindo de base para a de seu coetâneo, que apresenta uma fala composta de fragmentos da fala do outro (no caso, outra criança). No segmento 6, C2 tem a sua fala acoplada à de C1, ela praticamente ancora o seu discurso a partir do que seu parceiro coetâneo diz. O mesmo ocorre no segmento 7 onde a fala de C2 também se assemelha à fala de C1, num processo de espelhamento. Aqui, nos dois segmentos, pode-se dizer que as crianças que estão com sua fala acoplada ao outro, encontram-se na primeira posição da língua, onde ainda não são intérpretes de si mesmo.

Este processo é semelhante ao observado na interação adulto-criança, pelos estudos do projeto interacionista brasileiro, e indica que, na interação criança-criança, também há esse movimento de alienação à fala do outro.

Em situações onde há muitas crianças, é interessante notar como esse espelhamento parece ser “contagioso”, onde a fala de uma criança desencadeia repetições na fala das outras, uma a uma vão espelhando a fala do outro, quase que em bloco. Nos segmentos abaixo, isto pode ser observado.

Segmento de interação 8

Contexto: 4 crianças,C1 (2 ; 1), C2 (2 ; 3), C 3 (2 ; 7) e C 4 (2 ; 3) tomando lanche, sentadas em uma mesa. Todas começam a gritar, pedindo uma bolacha para a ADI.

C1: Dá uma.

C2: Dá uma.

C3: Dá.

C4: Dá uma.

C2: Dá eu quelo dois.

C3: Quelo dois.

C4: Dá dois.

C1: Dá dois.

Segmento de interação 9

Contexto: Três crianças C1(3 ; 4), C 2 (3 ; 2), e C3 (3 ; 7) estão sem camiseta porque estava muito calor neste dia. Elas começam a passar a mão no cabelo e dizem:

C1: Eu tô suada.

C2: Eu também.

C3: Eu também.

Com relação a esses dois últimos segmentos, onde se observa o espelhamento da fala de uma criança a de seu parceiro coetâneo, é importante colocar que, este processo traz uma identificação entre as crianças. Parece que todas querem fazer as mesmas coisas, e verbalizam isso através de um discurso semelhante, o que acaba trazendo uma coesão ao grupo. Foi muito comum, durante as gravações dessas crianças, observar que a fala de uma gera uma repetição em cadeia nas outras crianças.

Isso me fez refletir sobre a peculiaridade deste processo na interação criança-criança, pois esta fala acoplada, espelhada do outro, não parecia, conforme foi verificado nos segmentos 6 e 7, somente uma fala ancorada no discurso do outro porque a criança ainda encontrava-se na primeira posição perante a língua. Ao contrário, nos segmentos 8 e 9 nota-se outra espécie de espelhamento, onde as crianças repetem a fala do outro em cadeia para brincar, para se identificar, para dizer que estão ali presentes naquela situação. É como se tivesse sido criado um outro discurso, o discurso do grupo.

Este processo difere daquele ocorrido na interação adulto-criança, primeiro porque nesta interação geralmente lida-se com duplas (o adulto e a criança) e não com grupos interacionais. Neste sentido, não há necessidade de uma identificação de grupo, não há necessidade da criança se dizer presente. O adulto a coloca o tempo todo presente na língua. Por ele assumir a responsabilidade pela interpretação e por tentar colocar a criança o tempo todo no movimento da língua, doando sentido aos seus enunciados, não se observa, na interação adulto-criança, uma necessidade da criança anunciar sua presença, marcar sua posição discursiva. Ao contrário disto, na interação criança-criança é necessário que este espaço seja

conquistado, porque não há alguém mais experiente lingüisticamente que se responsabilize pela interpretação, esta é negociada pelas crianças. Neste sentido, o que os segmentos 8 e 9 mostram é a fala de uma criança gerando um efeito de identificação, um efeito marcador de presença, onde as crianças fazem repetições em bloco da fala da outra.

No segmento adiante, é possível ver como na interação de crianças também há efeitos de deslocamento de posição discursiva, onde a criança passa a ser intérprete de si mesmo e do outro, passando portanto para a terceira posição da língua.

Segmento de interação 10

Contexto: Duas crianças, C1 (3 ; 2) e C2 (3 ; 7) estão pendurando um trabalho de pintura, que elas fizeram, num varal estendido na sala de aula. Falam:

C1: Vou peduá.

C2: O quê?

C1: Vou peduá, peduá o tabalho.

C2: O quê?

C1: Vou pinduá, aqui ó, no vaal, vou pinduá o desenho.

C2: Ah ! eu também vou pindurá o meu.

Neste segmento, C2 estranha a fala de C1, o que gera um efeito de deslocamento nos eixos da língua, metafóricos e metonímicos, que leva C1 a mudar de posição discursiva e passar a ser intérprete de si mesmo, operando reformulações em sua fala. Nota-se o esforço de C1 em redimensionar a sua fala para que C2 não mais a estranhe. C1 vai ampliando o seu discurso de forma a deixá-lo cada vez mais claro. Neste sentido, ainda que ela não diga a forma correta da palavra *"pendurar"*, sofre o efeito da língua, do outro, alternando formas de produção de seu enunciado.

Este efeito de deslocamento de posição discursiva que se observou na interação criança-criança é semelhante ao que ocorre na interação adulto-criança. Mas há uma diferença fundamental que precisa ser apontada. Na interação adulto-criança, pelo fato do adulto já estar com a linguagem adquirida, ele funciona o tempo todo como intérprete da fala da criança, tentando doar sentido à fala dela. O esforço da interpretação parte do adulto.

Ao contrário disto, na interação criança-criança, ambas estão em processo de aquisição da linguagem, não havendo portanto uma que ocupe a posição de intérprete mais do que a outra. Neste sentido, as crianças coetâneas alternam a ocupação da posição de intérprete. No próximo segmento isto fica claro.

Segmento de interação 11

Contexto: 3 crianças, C1 (3 ; 2), C2 (3 ; 7), C3 (3 ; 8), fazendo um trabalho de pintura com tinta.

C1: Essa tinta tá sujando meu dedo.

C2: U meu tamém.

*C3**: É tammmmbém qui fala.***

C2: É, tammmmmém sujô o meu.

C3: Ih ! agola eu tenho qui lavá a mão.

*C2: **Agola?***

C3: Como é qui fala intão, Fê, como é qui é?

C1: Dá esse azul (pedindo para a C3).

C3: Já vou dá.

Neste segmento, C3 interpreta a fala de C2 como errada, faz uma correção estendendo a pronúncia da palavra *"também"*. Ela diz: **"É Tammmmbém qui fala"** . C3 assume o papel de intéprete, mas ao mesmo tempo C2 estranha a fala seguinte de C3, interpretando-a também como errada, atribuindo à sua fala um não-sentido, um equívoco ao estranhar a palavra **"agola"**. C2 e C3 alternam as posições discursivas de intérprete e interpretada, não havendo uma assimetria neste processo como ocorre na interação adulto-criança.

Essa diferença já havia sido apontada pelo trabalho de Mendonça (1989) onde a autora mostra que, na interação criança-criança, o esforço da partilha não está localizado apenas em uma criança, ele é repartido. Ao contrário disto, na interação adulto-criança, o esforço da partilha está localizado no adulto.

Mendonça (1989) desenvolveu seu trabalho tendo como foco de análise a comunicação e como as crianças constróem-na. Já o meu trabalho tem outro foco de análise, preocupa-se com as interações lingüístico-discursivas que se estabelecem entre crianças coetâneas, e com os efeitos de deslocamento de posição discursiva que ocorrem nestas interações. Com este foco de análise é possível ir além do que Mendonça coloca como o esforço de partilha conjunto presente na

interação criança-criança, mostrando os deslocamentos de posição discursiva que se dão nesta interação. Deslocamentos que não acontecem por parte de apenas um interlocutor, mas de ambos. Ou seja, ao mesmo tempo que uma criança interpreta a outra, ela é interpretada, e os deslocamentos discursivos são simultâneos.

Com relação à questão da criança assumir o papel de intérprete, há também o trabalho de Pini et al. (1995) que aponta para a ocorrência do papel de intérprete entre crianças. As autoras concluem, em seu trabalho, que:

> "*Na interação criança-criança, os papéis são estabelecidos de formas específicas, que se manifestaram no jogo simbólico. Pode-se supor que o papel de intérprete ocorre em nível da estruturação da brincadeira e não do discurso" (Pini et al. 1995:252).*

Concordo com as autoras quando dizem que o papel de intérprete existe na interação criança-criança, mas discordo delas quando consideram que este se dá só na estruturação da brincadeira e não na do discurso. Ao contrário disto, acredito que ele ocorra no discurso. É o que deixa claro os segmentos analisados anteriormente (segmentos 10 e 11).

Ainda com relação às mudanças de posição discursiva, pôde-se observar, neste trabalho, que uma criança pode ser intérprete da

outra, mas não conseguir ainda uma alternância de posição discursiva que a coloque na posição de intérprete de si mesma. No segmento abaixo isto fica claro.

Segmento de interação 12

Contexto: Duas crianças, C1 (2 ; 11) e C 2 (3 ; 4) estão folheando um livro de histórias do “Chapeuzinho Vermelho”. Enquanto isso comentam:

> *C1**: Aí o chainho veimelho foi lá, foi lá.***
>
> *C2: **É chapeuzinho, ô**. Ele foi lá na foresta.*
>
> *C1: Não, ele foi foi na casa da vovó, o chainho foi na vovó.*
>
> *C2: É chapeuzinho. **Ele foi** na vovó, num foi na, na, na foresta?*
>
> *C1: Na fouresta? Não, ele foi na vovó.*
>
> *C2: Mas i o lobo?*
>
> *C1: **Ele, ele tava, ele tava, ele , ele.** Ué ele tava na fouresta.*

*C2: Aí eles foram para casa da vovó, u lobo foi comê tudo a comida**, tudo a vovó da menino chapeuzinho.***

*C1**: Num é menino ô, é menina, a chainho é menina.***

Através desse segmento, é possível verificar que C1 fala **"chainho"**, que é interpretado por C2 como errado, ela diz: **"é chapeuzinho ô"**. Neste momento pode-se dizer que C2 assume a posição de intérprete. Porém, mesmo C2 sinalizando para C1 que há algo equivocado na fala de seu coetâneo (quando este produz **"chainho"**), ela não consegue se deslocar na cadeia discursiva, continua sempre falando esta palavra da mesma forma. C1 não consegue assumir o papel de intérprete da sua própria fala, ela ainda está impermeável às correções.

Mas, logo abaixo, no mesmo segmento, C1 passa a assumir este papel de intérprete, não de si mesma, mas da fala do outro. Ela interpreta a fala de C2 como errada, quando esta diz: **" ...tudo a vovó da menino chapeuzinho"**. C1 corrige esta fala dizendo: **"num é menino ô, é menina, a chainho é menina"**. Nota-se, que ao mesmo

tempo em que aponta um equívoco na fala do outro, ela não consegue ressignificar a sua própria fala, continua falando **“chainho”**, nem sofre o efeito de estranhamento que seu parceiro realiza ao longo da interação.

Além disso, é interessante notar que C1 faz uma correção na fala de C2, apontando que chapeuzinho é menina e não menino. Ela estranhou quando C2 usou a denominação **“da menino chapeuzinho”**. Mas, o tempo todo a C1 vem usando o artigo **“o”** quando se refere à chapeuzinho, ela diz **“aí o chainho veimelho”, “ele foi”**, mostrando que neste momento ela assume a posição de intérprete do outro, mas não assume a posição de intérprete se si mesma. Ou talvez, uma outra possibilidade a ser levantada é o fato de que quando C2 usa a palavra **“menino”** para falar da chapeuzinho vermelho, fica mais evidente a questão do masculino e do feminino, ela traz para a cadeia manifesta, algo que estava na cadeia latente, desencadeando um efeito de estranhamento em C1, o que antes, em relação ao seu próprio enunciado, não ocorria. Mas que a partir da fala do outro passa a ocorrer.

Outra questão que gostaria de discutir em relação a esse segmento diz respeito às repetições das crianças como: “Aí o chainho

veimelho **foi lá, foi lá**"; "**ele tava, ele tava, ele, ele**". Há outros segmentos em que estas repetições aparecem.

Segmento de interação 13

Contexto: Duas crianças, C1 (2 ; 2) e C2 (2 ; 1), fazendo um trabalho de pintura.

C1: Essa tinta tá sujando meu dedo.

C2: U meu tamém.

C1: I agola?

C2: Agola tudo bem, depois nóis, nóis lava.

C1: U qui qui cê tá fazendo?

C2: Uma coba. I você?

C1: Eu fiz um, um, uma, um coba.

Segmento de interação 14

Contexto: Duas crianças, C1 (2 ; 9) e C2 (2 ; 7), estão conversando na hora do lanche

C1: Qui qui cê qué comê ?

C2: Eu quelo, quelo, qué, eu, eu, eu quelo...

C1: Eu quelo bolo.

Nestes segmentos há muitas repetições, a fala das crianças, que ainda está em constituição, desloca-se metonimicamente, até que a criança consegue realizar um fechamento, uma restrição através do processo metafórico, e continua o seu discurso. É importante colocar que estas repetições não geram um efeito de estranhamento, nem são interpretadas como alterações pelas crianças. Esta, ao meu ver, é uma diferença significativa em relação às repetições feitas pelas crianças na interação adulto-criança.

Na interação adulto-criança é comum o adulto interpretar essas repetições e hesitações das crianças como algo errado. O adulto estranha essas produções e muitas vezes faz isso através de um discurso autoritário. Conforme dizem Freire & Azevedo (2001), em seu trabalho sobre a análise discursiva da gagueira, o adulto sinaliza essas repetições dizendo para a criança falar devagar, respirar fundo, ter calma, etc. Essa postura do adulto (que tenta nivelar a fala da criança pela sua, que já está constituída) não aceitando essas repetições como parte do processo de aquisição da linguagem da criança, acaba muitas vezes gerando uma gagueira. Essa interpretação do adulto não permite que a criança assuma outra

posição, não permite que ela ocupe a posição de intérprete de si mesma, e ressignifique sua fala.

Já na interação criança-criança, como ambas estão em processo de aquisição da linguagem, parece que as repetições e hesitações não são significadas como erros, e, portanto, não são alvo de estranhamento.

Um último aspecto que gostaria de discutir em relação às interações de crianças, é o fato de elas mudarem rapidamente de tópicos discursivos. As crianças começam falando uma coisa e rapidamente mudam para outra, sem que a interação se rompa, sem gerar um efeito de quebra.

À primeira vista essas mudanças repentinas de tópicos discursivos mostram uma fala desconexa, sem sentido. O próprio trabalho do projeto interacionista brasileiro aponta para essa fala sem sentido, que é o que chamam de uma fala que fica à deriva.

De Lemos (1995), quando fala do papel do interlocutor adulto como aquele que dá uma sustentação gramatical ao enunciado da criança, aponta para a questão de outros interlocutores que não conseguem dar essa sustentação, deixando a fala da criança à deriva. A autora diz:

“O que neste momento estou designando com a palavra “sustentação” é confirmado pelo fato da criança pequena tender a parar de falar, deixando seu enunciado à deriva, na ausência de resposta do interlocutor, ou melhor, de um enunciado que lhe dê sentido. Note-se que não é qualquer enunciado nem qualquer interlocutor que preenche esta função”. (De Lemos, 1995:23)

Para exemplificar como um interlocutor pode deixar a fala da criança à deriva, a autora cita um episódio de interação de crianças de 3 anos e meio, extraído de Kohlberg e outros (1968). O episódio é o seguinte:

“Brian: I’m playing whith this.

David: A what’s, a what’s.

Brian: Oh nuts, oh nuts.

David: Doodoodoo, round up in the sky. Do you like to ride in a [toy] helicopter?

Brian: Ok, I want to play in the sandbox.

David: Much Fun. Do you want to ride inthe helicopter?

Brian: I’m going outside” (op. Cit:1-2)

(De Lemos, 1995:23)

De Lemos analisa este episódio, afirmando que há um paralelismo entre as falas de Brian e David, onde as falas das duas

crianças, conforme diz a autora, *“não fazem texto”*. (De Lemos,1995:23). Há uma impossibilidade do discurso se ancorar no enunciado do interlocutor intérprete, o que coloca a fala da criança à deriva.

Este tipo de fala, *“aparentemente desconexa”* e *“sem texto”*, também aparece nas análises que eu realizei das interações linguístico-discursivas de crianças coetâneas. Elas me deixavam intrigada, porque mesmo parecendo uma fala sem sentido, em nenhum momento elas inviabilizavam as interações das crianças, não havia uma ruptura da interação. Este fato ia contra o que o próprio projeto interacionista brasileiro postulava, que era justamente o fato de que para a interação se manter é necessário que haja uma negociação, uma estrutura de permuta onde significados são partilhados a partir da interpretação. Mas como, na interação criança-criança, era possível a manutenção da interação sem a negociação de significados? Como, mesmo aparentemente, a fala de uma criança não atribuindo sentido à fala da outra, não rompia a interação?

Neste momento voltei-me para os dados, e a partir deles pude perceber que, na interação adulto-criança, o adulto sempre atribui um sentido à fala dispersa e desconexa da criança, criando um texto com

um enredo. Na realidade, o grande trabalho de construção desse texto fica com o adulto, que já tem a língua constituída e coloca a criança no movimento dessa língua.

Diferentemente disso, na interação criança-criança não há um responsável pela atribuição de sentido, esse é negociado pelos parceiros coetâneos, que ainda estão em processo de aquisição da linguagem, e quando doam um sentido à fala do seu parceiro coetâneo, o colocam imerso não na ordem de uma língua já constituída, mas na ordem de uma outra língua, que está em constituição. Neste sentido, parece que a fala das crianças *"não faz texto"*, mas não faz texto tendo como base um texto já pronto, com o modelo de uma língua já constituída, porque se pensarmos na interação específica de crianças, essa fala dispersa faz texto sim, só que um outro tipo de texto, um texto que ainda está se deslocando, está no movimento da língua. Nele é possível observar os movimentos da criança nos eixos metafóricos e metonímicos. Além disso, se essa fala não tivesse fazendo, em algum nível, um texto e criando um enredo para as crianças, a interação seria rompida .

Segue adiante um segmento de interação linguístico-discursiva, onde aparece uma fala desconexa, mas que faz sentido para as crianças.

Segmento de interação 15

Contexto: Duas crianças, C1 (3 ; 2) e C2 (3 ; 8), estão brincando de jogar bonecas para o alto.

C1: Ah filha... (falando para a boneca).

C2: O qui qui ele aprendeu? (joga uma boneca).

C1: Radical (se referindo ao que a C2 fez).

C2: Radical num é filho (falando com a boneca).

C1: Ele sabe virá combalhota?

C2: Ô cabecinha (passando a mão na cabeça do Boneco que caiu no chão).

C1: Machucou?

C2: (faz gesto afirmativo com a cabeça) Vô deitá.

C1: Vou passá batom.

C2: I esse bicho aqui? (referindo-se a um bicho que estava no chão).

Neste segmento, nota-se como as crianças vão mudando rapidamente de tópico discursivo. Em um minuto, que corresponde ao tempo deste segmento, elas falam sobre muitas coisas, que nem sempre fazem sentido aparente para nós que já temos uma linguagem adquirida. E é interessante notar como elas vão mudando de assunto sem gerar um efeito de estranhamento no seu parceiro coetâneo e sem romper a interação. Pode-se dizer que há um texto para essas crianças e neste texto há a presença de muitas ações associadas à linguagem. Talvez, pelo fato das ações ainda estarem presentes, o texto passa a ser construído não só pelo discursivo, mas também pela ação. Ação e linguagem formam um só bloco expressivo, dando contorno e sentido à uma fala dispersa, criando enfim um texto.

Com crianças um pouco maiores, de 4 anos, esse texto passa a não ter mais a presença da ação e o discurso passa a ser sustentado somente pela linguagem. No segmento adiante, é interessante notar como as crianças vão construindo um texto mais próximo ao que é convencionado pela língua.

Segmento de interação16

Contexto: A ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil) está contando a história de um livro para as crianças da classe que estão sentadas na sua frente. De repente, uma criança vê, na ilustração do livro, um gato cor de rosa, e a partir disso segue o seguinte diálogo:

C1: Eu nunca vi gato cor de rosa, como é qui é gato rosa?

C2: Ah! Você nunca viu gato rosa?

Algumas crianças: É.

C3: Nem eu.

C2: Mais num é rosa, é meio lalanja, veimelho.

C1: É vermelho? Mais eu nunca vi.

C3; Nem eu.

C1: Nem eu.

C2: Mais o gato aqui é dessa cor.

C4: Eu vi, eu vi.

Algumas crianças: É.

C5: Eu num vi.

C2: Ué, qui cor de gato você já viu?

C3: Eu já vi gato preto.

C4: Preto?

C1: Eu já vi, eu, eu, já vi o cachorro preto e um poco, um pouco...

C2: Banco.

C1: É.

C2: Ah, peto e banco.

C1: Daí ele foi na minha casa...

Neste segmento, as crianças vão falando sobre a cor do gato e a fala de uma criança vai servindo de base de sustentação para a fala da outra. Aqui já há um texto com laços coesivos.

Resumindo, a partir da análise das interações linguístico-discursivas de crianças de 2 a 3 anos de idade, foi possível observar que a fala de uma criança pode gerar efeitos de deslocamento discursivo na fala de seu coetâneo. Alguns desses efeitos são semelhantes aos apontados na literatura sobre a interação adulto-criança, como, por exemplo, os deslocamentos nos eixos metafórico e metonímico em uma cadeia manifesta ou latente. Observou-se ainda, a mudança de posição discursiva, na qual a criança passa de

interpretada pelo outro para intérprete de si mesmo. Tal mudança também foi apontada pelo projeto interacionista brasileiro.

Porém, algumas diferenças foram encontradas entre a interação adulto-criança e a interação criança-criança. Uma delas refere-se à ocupação da posição de intérprete e de interpretado pelos coetâneos, numa relação simétrica, ao contrário da relação assimétrica apontada pelos estudos sobre a interação adulto-criança, em que o privilégio da interpretação cabe ao adulto, que está obrigado a doar sentido à fala da criança. Além disso, na interação criança-criança, observa-se momentos em que a criança é intérprete do outro,embora não o seja de si mesma.

Outra diferença diz respeito ao espelhamento da fala de uma criança pelas outras. Tal ocorrência presentifica, pela fala, um sujeito que se quer falante e não o inverso, uma fala acoplada e ancorada no discurso do outro porque ainda não consegue se deslocar. O espelhamento representa uma fala marcadora de presença. Como não há um interlocutor privilegiado que determina a interação, como na relação adulto-criança, as crianças em interação com coetâneos têm que anunciar a sua posição discursiva. Além disso, esses

espelhamentos parecem criar um discurso que se torna próprio do grupo.

Também foi observado uma diferença em relação à interpretação das repetições e hesitações pelas crianças. Para o adulto, essas repetições indicam que a criança está em processo de aprender a língua e precisa ser ensinada, ou que é um erro e a criança precisa ser corrigida, o que acaba por levar a criança a cristalizar-se nessa posição, assumindo o lugar de falante gago. Na interação criança-criança, essas repetições não foram sequer interpretadas pelas crianças. É como se elas não fizessem efeito, ou ainda, como se fizessem parte do discurso.

Há ainda uma afirmação de que a fala das crianças parece sem coesão, não formando portanto um texto. Na interação adulto-criança, o primeiro é responsável pela manutenção da interação, colocando a fala dispersa da criança em um contorno de texto, atribuindo-lhe sentido. Já na interação criança-criança, a interação é mantida pelos pares, e como ambos estão em processo de constituição da linguagem, não há um texto que deva responder aos padrões da norma da língua, mas sim um texto que faz sentido para aquelas crianças, e as mantém em interação.

Além disso, como as crianças aliam a ação à fala, esse texto ganha um sentido que emana da relação da linguagem com a ação. É o que impede que a fala das crianças fique à deriva.

Feita esta análise, passarei agora para a minha área de atuação, a Fonoaudiologia, apontando algumas relações entre os achados encontrados no estudo dos efeitos linguístico-discursivos na interação criança-criança e a clínica fonoaudiológica, tomando esta última como uma clínica de efeitos de interpretação, onde o sujeito está sob o efeito do outro, sob o efeito da língua.

Partindo da Fonoaudiologia como uma clínica de efeitos e do meu estudo sobre os efeitos de fala entre crianças, farei uma reflexão sobre o trabalho do fonoaudiólogo em grupos terapêuticos de crianças e em creches.

CAPÍTULO V: A fonoaudiologia e o estudo dos efeitos linguístico-discursivos na interação criança-criança

O objetivo deste capítulo é articular os dados encontrados neste trabalho com a Fonoaudiologia. O meu interesse por esta pesquisa se originou na Fonoaudiologia, mas como a área da interação criança-criança é nova, não encontrei respaldo teórico na Fonoaudiologia para embasar meu estudo. Assim, fiz um percurso por outra área de conhecimento, adotando o projeto interacionista brasileiro, da área da linguística, como base teórica, acreditando que como ele entende o *"outro"*, tomado como instância de funcionamento linguístico-discursivo, como fundamental para o processo de aquisição da linguagem, poderia ajudar-me a pensar nos efeitos de fala entre crianças coetâneas.

Ao fazer um percurso em outra área, não quer dizer que tenha sido feito um empréstimo, pensando numa relação de aplicabilidade, onde só se aplica um conhecimento sem levar em conta a especificidade da sua área. É importante colocar, que a Fonoaudiologia, de uma forma geral, vem se defrontando com a questão da construção de um objeto de estudo próprio, que como tal

tenha um método e uma teoria. Neste sentido, a Fonoaudiologia já pode assumir que os empréstimos, advindos de conhecimentos de outras ciências, fizeram-na crescer, mas que é necessário estabelecer com essas ciências, de uma forma geral, uma relação de interpelação e não de aplicabilidade. Ou seja, é necessário dialogar com outras áreas, mas sem perder de vista o seu objeto.

Em um trabalho recente que aborda o movimento da Fonoaudiologia por outras áreas de atuação como a Medicina e a Linguística, Felice (2000) coloca que a Fonoaudiologia foi durante muito tempo criticada por fazer empréstimos de conhecimentos dessas áreas, mas a autora aponta, baseada na Psicanálise de Lacan, que toda área de conhecimento para se constituir enquanto ciência, tem que antes se apoiar no conhecimento alheio. Ela compara o nascimento do sujeito com o nascimento de uma área de atuação.

A autora traz alguns conceitos psicanalíticos para iluminar a questão da construção da Fonoaudiologia como área de saber. Ela traz os conceitos de *infans, alienação* e *função paterna*. Segundo a autora, o *infans* é o bebê que ainda não ocupa a posição de sujeito e, para que ele se transforme em sujeito são necessárias três operações, que são chamadas de operações de advento do sujeito. O *infans* vem

ao mundo com privações biológicas, sobretudo, vem desprovido de subjetividade, uma vez que a linguagem e o desejo não são inerentes a este. Então, o sujeito para advir como sujeito precisa se assujeitar à linguagem que o *outro* representa, e esta é a primeira operação para o advento do sujeito.

No início, o sujeito está alienado ao *outro*, a alienação é um lugar ocupado pela mãe e pelo bebê, onde dois corpos indiferenciados podem ocupar um mesmo lugar, que é o que corresponde na psicanálise à *função materna*. Para que o sujeito emerja, atravessado pelo *outro*, precisa haver falta, fratura, separação, onde o *outro* ao mesmo tempo que é fundante, tem faltas, é castrado. Esta corresponde a segunda operação para o advento do sujeito.

Ao buscar respostas para a incompletude materna (outro alienante), o sujeito pode inserir-se no simbólico. É na relação entre falta e desejo que surge um sujeito. O corte decisivo para a separação é denominado pela Psicanálise como *nome do pai*, é a *função paterna*. O *nome do pai* é o corte que permite que, a partir da separação, o infans dirija-se a linguagem, é a introdução do sujeito na dimensão simbólica. Este processo corresponde à terceira operação para o advento do sujeito.

Fazendo uma analogia dessas operações com a construção do saber na Fonoaudiolgia, pode-se dizer que o conhecimento trazido de outras áreas assume a *função materna* para a Fonoaudiologia, que corresponde a primeira operação para o advento do sujeito. Quando este conhecimento mostra-se insuficiente para responder o que vinha se impondo na Fonoaudiologia, ou melhor, quando os fonoaudiólogos percebem que não dava somente para aplicar conhecimentos porque a clínica fonoaudiológica tinha uma especificidade, há um corte, que é a segunda operação para o advento do sujeito. A ausência de respostas representa a falta, que passa a funcionar como um disparo para que o *outro* seja vasculhado.

À medida em que o *outro* é vasculhado e, passa a ser rejeitado, há um movimento pela criação de uma teoria e um método próprio da Fonoaudiologia, que passa a se ater às questões de sua propria área.

Além disso, seguindo o raciocínio de Felice, eu acrescentaria que o próprio modelo sócio-interacionista, revisado no capítulo I deste trabalho, pressupõe que para a constituição do sujeito e da linguagem, é necessária a interação com o *outro*. E se pensarmos no projeto interacionista brasileiro, que vai falar dos deslocamentos de posição disrcursiva, onde primeiro, a fala da criança está acoplada e alienada

à fala do outro (primeira posição), para só depois mudar de posição e se constituir numa fala própria (terceira posição); podemos também fazer uma analogia com a constituição de um saber novo para a Fonoaudiologia, onde primeiro ela se acopla ao outro, emprestando conhecimentos, para depois se deslocar.

Agora, é necessário fazer um retorno para a minha área, uma vez que foi dela que meu interesse por esse estudo emergiu, e foi com ela que assumi um compromisso. Assim fazendo, desloco-me da posição de apropriação do discurso do outro (outra ciência) para a construção de um conhecimento dentro da própria Fonoaudiologia.

Os efeitos de deslocamento de posição discursiva, que encontrei na interação criança-criança, levaram-me a fazer algumas reflexões sobre o processo terapêutico, uma vez que a clínica lida com efeitos, ela trabalha com efeitos de interpretação do terapêuta que também geram deslocamentos de posição discursiva.

Assumindo que a clínica fonoaudiológica é uma clínica de efeitos, lembrei-me, com meu estudo, em especial dos atendimentos em grupo que ocorrem na saúde pública, onde a grande demanda pede este tipo de atendimento. Os agrupamentos são feitos a partir da

similaridade de idade e patologia, na crença de que crianças assim agrupadas, viabilizam a intervenção terapêutica.

Isto porque o fonoaudiólogo privilegia, nesses grupos, o trabalho individual com cada criança e com cada patologia, sendo que para ele um grupo homogêneo, com características semelhantes, gera um trabalho também mais homogêneo e previsível, sendo portanto mais prático. Não há no trabalho em grupo um espaço real para a interação das crianças. Em realidade, muitas vezes as crianças mal conversam nesses grupos, e quando o fazem são muitas vezes punidas porque estão falando demais e atrapalhando o trabalho do terapêuta.

Pensando no meu trabalho, nos efeitos que uma criança gera na fala de outra, acho que esses grupos poderiam ser redimensionados e ressignificados. Os agrupamentos deveriam ser vistos não só como a possibilidade de atender uma demanda, mas como uma possibilidade de atendimento fonoaudiológico onde o paciente, a partir da interação com o seu coetâneo, pudesse se deslocar daquela posição cristalizada particular a alguém que tem uma alteração de linguagem.

Neste sentido o fonoaudiólogo valorizaria mais a interação de coetâneos, não assumindo com exclusividade a posição de intérprete no processo terapêutico, mas sim abrindo espaço para que as próprias

crianças sejam intérpretes umas das outras. O fonoaudiólogo passaria a ter uma posição diferenciada do que até então vem adotando. Ele poderia assumir duas posições dentro do grupo, a de intérprete da fala das crianças e a de coordenador do grupo. Nesta última, ele assumiria a postura de um *"maestro"*, de um *"regente"*, coordenando e valorizando à distância a interação das crianças, podendo nesta posição apreender se entre as crianças está ou não havendo efeitos no sentido de permitir uma mudança de posição discursiva.

Ao assumir esta posição, o fonoaudiólogo pode redimensionar o trabalho em grupo. Por exemplo, ele pode identificar na interação daqueles coetâneos, que uma criança nunca sofre o efeito da fala de outra, não se desloca na cadeia discursiva. Neste caso ele pode rever o grupo para esta criança, indicando-lhe um trabalho individual. Além disso, o fonoaudiólogo pode perceber que uma criança centraliza mais a posição de intérprete do que as outras, e assim propor situações em que as outras crianças passem a assumir esta posição

Talvez, pensar nas crianças como intérprete da fala da outra, dentro do processo terapêutico, gerasse algumas críticas como por exemplo o fato delas não terem o domínio dessa interpretação, não terem um método. As crianças interpretam-se umas às outras sem

saber que estão fazendo isso. Elas não têm o domínio dos efeitos que podem gerar na fala de seu coetâneo. Mas aí eu me pergunto, o fonoaudiólogo tem esse domínio?

Acho que não, ele não tem estabelecido a priori o que a sua interpretação pode gerar. Os efeitos da interpretação são vistos por retroação. Mesmo que o fonoaudiólogo tenha uma teoria e um método que guie a sua intervenção, essa lida com o imprevisível. Como diz Souza:

> "*Quando agimos também estamos sujeitos a imprevisibilidade, ao acaso dos encontros. Encontros capazes de promover bifurcações, transmutações, conquista e perdas da consistência existencial e social, etc. Daí não ser possível reduzir a prática a efetuação de teorias dadas, é necessário pensá-la como plano de potencialidades, a partir do qual produzimos e agimos (e não aplicamos) as teorias, e de onde se abrem novos vetores de teorização".*(Souza,2000:96).

Neste sentido, mesmo não tendo realizado um estudo dos efeitos linguístico-discursivos na interação de crianças dentro de um setting terapêutico, acho importante se refletir sobre a possibilidade de incluir o outro (parceiro coetâneo) dentro desse processo, e redimensionar os grupos de atendimento, não mais como um agrupamento de crianças que realizam um trabalho individual, e sim

como um grupo onde cada criança tem uma posição e uma função, conforme colocado anteriormente neste trabalho.

Nos próprios dados coletados e analisados foi possível ver como uma criança *corrige* a fala da outra, e como esta correção gera um efeito de deslocamento, onde a criança passa a produzir o enunciado de outra forma. Isso fica claro no segmento 1, no qual C1 inicia falando **“Carice”** e a partir da fala de C2 passa a falar **“Clarice”**.

Ainda com relação ao trabalho fonoaudiológico em grupo, os dados analisados trouxeram à tona, também, a questão das repetições e hesitações, que na interação criança-criança não são interpretadas pelos parceiros coetâneos como patológicas. (Segmentos 13 e 14, colocados na análise), nem recebem a denominação de uma gagueira.

Ao pensarmos nas questões da gagueira e do trabalho em grupo, podemos aventar a possibilidade de um trabalho terapêutico em grupo de crianças, onde a gagueira passe a ser vista de outra forma, onde o sujeito possa se deslocar dessa posição de gago, que lhe foi imposta. Talvez, num grupo terapêutico de crianças, essa gagueira seja desmistificada, uma vez que a outra criança passa a não interpretar sua parceira como gaga.

Tendo em vista essas considerações sobre o trabalho em grupo, mesmo que a minha pesquisa tenha sido realizada fora do setting terapêutico, em situação de interação natural, acho que ela pôde contribuir para a área da Fonoaudiologia, no sentido do terapeuta pensar nos seus grupos de atendimento como grupos potenciais para a aquisição da linguagem, uma vez que uma criança gera efeitos de deslocamento na fala da outra.

Outro ponto que gostaria de levantar em relação à Fonoaudiologia e sua articulação ao estudo da interação criança-criança, refere-se ao trabalho fonoaudiológico realizado em creches. Logo que o fonoaudiólogo iniciou sua atuação nessas instituições, ele realizava um trabalho de triagem e de avaliação, com o sentido de detectar crianças com alguma alteração de audição e de linguagem e encaminhá-las para tratamento específico. Aos poucos, esta atuação foi sendo criticada, e o fonoaudiólogo teve que rever sua entrada na creche, passando, mais atualmente, a realizar um trabalho de assessoria aos profissionais de creche, em relação a questões sobre o processo de aquisição da linguagem oral e escrita das crianças. O fonoaudiólogo orienta estes profissionais sobre esse processo e

discute com eles formas de acompanhar a aquisição da linguagem da criança, através da valorização de situações de diálogo, de leitura, etc.

No entanto, este trabalho é realizado de uma forma teórica, na qual o fonoaudiólogo assume a posição de um professor que vai discorrer sobre o processo de aquisição da linguagem, ensinando aos profissionais da creche aquilo que a teoria diz sobre como uma criança começa a falar. O fonoaudiólogo realiza o papel de assessoria na creche, mas muitas vezes nem olha para a especificidade daquela creche e das crianças que ali estão. Na realidade, muitas vezes, esta assessoria poderia ser dada fora do ambiente da creche, pois não há um retorno do que é dito para a especificidade daquele ambiente. No máximo, os profissionais da creche levantam algumas questões sobre a dificuldade de linguagem de algumas crianças, e estas são respondidas, pelo fonoaudiólogo, de forma teórica, levando em conta o que a norma diz sobre como a aquisição da linguagem se dá.

Há alguns fonoaudiólogos que já incluem no trabalho de assessoria, uma observação das crianças em interação na creche, no sentido de ver como ocorre o processo da linguagem. Mas não há nada escrito na literatura fonoaudiológica que dê uma base para uma intervenção deste profissional em relação ao processo de aquisição da

linguagem dessas crianças, que propicie o entendimento de como este processo está se dando e que posições discursivas as crianças estão ocupando. A literatura existente sobre o trabalho do fonoaudiólogo, na creche, só aponta para a necessidade de se propiciar mais contatos entre as crianças e de se favorecer o seu desenvolvimento através de situações de brincadeira, de leitura, de diálogo,etc, mas não dá conta de explicar como a aquisição da linguagem se dá na interação de coetâneos.

Penso que este tipo de atuação fonoaudiológica poderia ser redimensionada levando-se em conta os efeitos de fala entre crianças, analisados neste estudo. Com os dados concretos, de interação criança-criança, é possível desenvolver com os profissionais de creche um trabalho não só teórico, mas prático, podendo mostrar como entre coetâneos é possível notar a interferência da fala de uma criança sobre a de outra, como as crianças estão assumindo as três posições discursivas, e até mesmo se uma criança apresenta alterações neste processo.

Com este trabalho, é possível capacitar e sensibilizar os profissionais da creche para um novo olhar sobre a interação de crianças. Eles terão dados concretos sobre a importância de se

valorizar esta interação, podendo assim criar e privilegiar situações em que a interação de coetâneos ocorra. Além disso, por estarem sensibilizados para a interação de crianças, podem identificar indícios de alteração no processo de aquisição da linguagem das crianças, e assim fazer um encaminhamento para atendimento fonoaudiológico

Falar em valorização da interação criança-criança no próprio ambiente de creche, onde elas passam o tempo todo, umas em contato com as outras, parece algo estranho. Mas, muitas vezes as interações das crianças na creche não são valorizadas como espaço de constituição do sujeito. Os profissionais de creche acabam vendo esse tipo de contato entre crianças como algo lúdico. Para eles, as crianças só ficam brincando entre si, quando na realidade, a brincadeira deveria ser vista como fundamental para o desenvolvimento dessas crianças. É nela que as crianças constituem linguagem e se constituem como sujeitos.

Muitas vezes, já ouvi, dos profissionais de creche, as seguintes colocações: *"As crianças já brincaram bastante, agora eu vou trabalhar um pouco com elas",* ou *"crianças, chega dessa brincadeira, vamos trabalhar"*. E geralmente depois dessas colocações, estes profissionais propunham atividades onde eles eram o centro da

interação. É neste sentido, que eu penso que a interação criança-criança deva ser valorizada, ou seja, os próprios profissionais de creche acham que devem estar o tempo todo no comando das interações, não propiciando o contato frutífero entre os pares coetâneos. Penso, que esse tipo de trabalho que desenvolvi, onde pôde-se visualizar como as crianças geram efeitos de deslocamento de posição discursiva no outro, possa ajudar a creche e os próprios fonoaudiólogos a redimendionar o seu papel.

CAPÍTULO VI: Conclusões Preliminares

A partir do trabalho que realizo em creches, interessei-me pelo estudo da interação criança-criança, mais especificamente das interações linguístico-discursivas que se estabelecem entre as crianças e os efeitos que daí advém. Ao consultar a literatura, pude ver que a interação criança-criança, é pouco estudada. Na Fonoaudiologia principalmente ela é quase inexistente. Fiz uma revisão dos estudos sobre a interação criança-criança, nas duas áreas em que estes são mais vistos, a Psicologia e a Psicolinguística. Embora esses estudos afirmem a adoção do pressuposto teórico do interacionismo, constatei que este modelo nem sempre era entendido da mesma forma em cada trabalho. Busquei então uma revisão do próprio interacionismo, para identificar o que se entendia por esse modelo, no sentido de contextualizar os estudos apresentados.

Elegi como base teórica, para esta pesquisa, o projeto interacionista brasileiro. Coletei dados de interações de coetâneos, através dos quais, baseda na teoria adotada, pude discutir semelhanças e diferenças entre a interação criança-criança e a adulto-criança

Uma diferença foi a questão do adulto sempre assumir a posição de intérprete na sua relação com a criança, é a ele que cabe manter a interação, ao passo que, na interação criança-criança, ambos assumem essa posição discursiva, não havendo uma assimetria. As crianças, ao memo tempo que são interpretadas pelo outro, interpretam a fala deste, e ambos acabam se deslocando na cadeia discursiva.

Outra diferença encontrada, refere-se ao fato de como as crianças estão em constituição de sua linguagem, parece que elas mudam constantemente de tópico no discurso, dando a impressão de uma falta de coesão ou a não existência de um texto, apontando para uma fala que por não ser interpretada pelo outro, ou por não estar ancorada no discurso do outro, fica à deriva, como aponta a própria De Lemos. No entanto, o que este trabalho entende é que essa fala não fica à deriva porque caso ficasse, a interação seria rompida, o que não acontece. Na realidade, a aparente falta de texto, leva em conta uma linguagem já constituída, se baseia no modelo de texto do adulto. Mas na interação criança-criança, este texto se dá de outra forma, uma vez que os parceiros ainda estão em processo de constituição da linguagem.

Foi possível observar também que as crianças têm uma fala com muitas repetições e hesitações, o que geralmente é interpretado pelo adulto como uma gagueira, mas que pelas crianças não ganha essa conotação, elas nem estranham esse tipo de fala .

Observou-se também muitas repetições entre as falas das crianças, onde uma fala e as outras repetem, como se tivessem com o discurso ancorado no outro, como se estivessem na primeira posição da língua. Na realidade, essas repetições em cadeia, por várias crianças mostravam mais um discurso próprio do grupo, uma identificação entre as crianças, do que uma fala alienada ao outro. Isso já não ocorre na interação adulto-criança, uma vez que o adulto se incumbe de incluir a criança na interação.

A partir da análise das interações linguístico-discursivas que se estabelecem entre crianças, pude concluir que esse tipo de interação deve ser valorizado pelos fonoaudiólogos, tanto no que se refere ao trabalho terapêutico, como no trabalho em creches. No trabalho terapêutico, assumindo que a clínica fonoaudiológica é uma clínica de efeitos de interpretação, discuto particularmente o trabalho realizado com grupos de crianças, onde pontuo que é importante que o fonoaudiólogo repense esses grupos, não mais como agrupamentos

de crianças, com o objetivo de dar conta de uma demanda, mas como um espaço terapêutico onde uma criança pode interpretar a fala da outra gerando deslocamentos nessa linguagem, que muitas vezes encontra-se cristalizada em uma determinada posição discursiva. Aqui, o fonoaudiólogo, não é mais o único, o dono do saber naquele setting terapêutico, as próprias crianças atuam na fala do seu parceiro, gerando efeitos nesta fala.

O fonoaudiólogo fica, desta forma, livre para observar as crianças em interação, podendo perceber quando uma criança não está sofrendo efeito da fala do outro e indicar assim um outro tipo de atendimento para ela.

Outra conclusão, que deriva deste trabalho, tem a ver com a formação dos profissionais de creches, onde proponho que passem a valorizar a interação criança-criança, como importante também para a constituição da linguagem e do sujeito. O fonoaudiólogo, que trabalha em creche, pode ter uma atuação diferenciada em relação à assessoria que geralmente costuma realizar em relação ao processo de aquisição da linguagem. Ele pode trazer, para o plano concreto, a questão de como uma criança gera efeitos na fala da outra, mostrando no dia a dia, como uma criança interpreta a outra, como elas se

corrigem e como elas se espelham. O fonoaudiólogo pode sensibilizar os profissionais de creche a ter um outro tipo de postura, não mais como o centro das interações linguístico-discursivas que se estabelecem neste ambiente, mas como aquele que valoriza a interação de crianças como um lugar real de crescimento do sujeito.

Na interação criança-criança foi possível observar que a fala de uma criança gera efeitos na fala da outra, mas esse ainda é um estudo inicial, feito com interações linguístico-discursivas de crianças fora do setting terapêutico. Essa é uma área nova, que deve ser melhor investigada. Acho que a Fonoaudiologia deve incluí-la em seus estudos, vendo, por exemplo, como esses efeitos ocorrem na situação de terapia. Espero que esta pesquisa tenha contribuído para iluminar alguns aspectos da interação linguístico-discursiva de crianças.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO,N. & FREIRE,R. (2001) –*"Trajetórias de silenciamento e aprisionamento na língua: o sujeito, a gagueira e o outro"*, in Gagueira e Subjetividade: possibilidade de tratamento. Org. por CUNHA,M.C. & FRIEDMAN,S. , Artes médicas, RS.

BONAMIGO,A.W. (2000) – *"O desenvolvimento da linguagem oral de crianças em contexto de creche".* Tese de doutorado, USP.

CAMAIONI,L. (1980) – *"La interazione intra Bambini"*. Roma, Armando.

CARVALHO, A.M. & BERALDO,K.E. (1989) –. *"A interação criança–criança: Ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas"*. Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, p 31-35.

CORDEIRO,G.S. (1994) – *"Jogos de linguagem entre bebês"*. Anais do V Impla, Rio de Janeiro.

CORDEIRO,G.S. (1998) – *"Da ação à linguagem na interação criança–criança : um processo de construção"*. Tese de doutorado, PUC-SP.

DE LEMOS,C.T.G. (1992) – *“Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança”*. Substratum. Vol 1, número 3:155-171.

DE LEMOS, C.T.G.(1995) – *“Corpo e linguagem”* Anais do encontro bienal da Sociedade Brasileira de Psicanálise.

DE LEMOS,C.T.G. (1995) - *“Língua e discurso na teorização sobre a aquisição de linguagem.”* Letras de hoje – Porto Alegre, V 30, p. 9-28.

DE LEMOS,C.T.G. (1996) – *“Retrospectiva: Interacionismo e aquisição de linguagem”* , Revista de documentação de estudos em lingística teórica e aplicada, V.2, P.231-248.

DE LEMOS,C.G.T. (1998) – *“Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna”.* Manuscrito a ser publicado, Iel, UNICAMP.

DE LEMOS,C.T.G. (1999) - *“ Um percurso no interior do Projeto de Aquisição de Liguagem do IEL – UNICAMP”*. Manuscrito a ser publicado.

DOR,J. (1992) – *“Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem”*. Artes médicas, Porto Alegre.

FELICE, A. (2000) – *“Através dos discursos: A construção do saber ne Fonoaudiologia”*. Dissertação de mestrado, PUC-SP.

HADAD,LENIRA (1991) – *“A creche em busca de identidade”*. Edições Loyola,São Paulo.

LIER,De Vitto,M.F. & ARANTES, L.M.G. (1998) – *“Sobre os efeitos da fala da criança: da homogeneidade destes efeitos?”*.

LIER,De Vitto,M.F. (1998) – *“Os monólogos e a questão da interpretação”* .Série Linguagem, número 3.

LIER,DeVitto,M;F. (1993) – *“A constituição do interlocutor vocal”*. Dissertação de mestrado, PUC-SP.

MENDONÇA,J.S. (1989) – *“A atividade comunicativa na interação entre crianças pequenas”*. Dissertação de mestrado,PUC-SP..

OLIVEIRA,Z.M.R. (1988) – *“Jogo de papéis: Uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano”*. Tese de doutorado, USP,São Paulo.

ORLANDI,E.P (1996). – *“Interpretação – Autoria , leitura e efeitos do trabalho simbólico”*. Editora Vozes, Petrópolis.

PEROSA,G.B. (1989) –*“A creche e os estudos em desenvolvimento: análise dos contatos precoces entre pares”*.Tese de doutorado, PUC-SP.

PINI, A.B.; CORDEIRO ,G.S. et al. (1995) – *“Estudo da atividade dialógica na díade criança-criança durante a brincadeira”*. Tópicos de Fonoaudiologia, Vol.II, pp 241-253 , São Paulo, Lovise.

RUBIANO,M.R.B. (1989) – *“Suportes ambientais e organização social de crianças em creche”*. Tese de doutorado, São Paulo, USP.

SAUSSURE,F. (1980) *“Curso de lingüística geral”*.São Paulo.

SIWI, A.; CORDEIRO,G.S. et al. (1993) - *“ A importância da interação criança-criança para a aquisição da linguagem”*. Anais do VII Encontro de Fonoaudiologia, Santos.

SIWI,A.P; CORDEIRO,G.S. et al. (1995) – *“A importância da interação de crianças em idade pré escolar para a construção da linguagem.”* Tópicos de Fonoaudiologia, vol.2. São Paulo, Lovise.

SOUZA, L.A.P.(2000) – *“Métodos em Fonoaudiologia: Princípios e técnicas”* in seminários de debates, organizado por FREIRE.R.M., série Interfaces, vol3. São Paulo.

ANEXO

Exemplo de transcrição de uma filmagem

Contexto: Duas crianças, C1 (3;2) e C2 (3;3), estão sentadas com alguns livros.

C1: Dá, dá pá mim, eu quelo lê, dá?

C2: É meu, é meu, eu vô lê.

C1: Num é, é da tia, é da sala.

C2: Eu vô lê, tá.

(passa por entre as crianças uma outra, C3 e diz).

C3: Possu bincá, possu lê?

(A ADI chama todas as crianças para tomar lanche).

Contexto: Todas as crianças estão sentadas na mesa tomando o lanche. C1 (3;3), C2 (3;4) e C3 (3;2) falam:

C1: dá uma bolassa sua?

C2 : Pede pá tia, ela dá.

C3: Você já comeu tudo?

C1 Quélo mais.

C3: Tia ela qué mais

C2: qui cumilona né tia

Contexto: Após o lanche, as crianças iniciam uma atividade de música. Três crianças estão cantando uma música que já haviam cantado em outros momentos. C1 (3;7), C2 (3;9) e C3 (3;9) cantam a música bem alto:

C1: Coelinho da páscoa qui cô ele tem, azul, amarelo.

C2: Coelhinho da páscoa qui cê ele tem, azul, amalelo.

C3: Azul, amalelo, veimelho também.

C2: Azul, e veimelho também.

C3: Azul, amalelo e veimelho trambém.

C1: Azul, amarelo e veimelho.

C2: Azul amalelo e veimelho.

C3: É essas cô qui tem.

C1 e C2 e C3: Azul amalelo e veimelho também

(em seguida todas as crianças da classe começam a cantar junto, até que a ADI inicia uma outra atividade, agora de leitura. Ela lê um livro para todas as crianças e pede para elas recontarem a história)

Contexto: Duas crianças, C1 (3;11) e C2 (3;9), estão sentadas contando a história de um livro lido anteriormente pela ADI:

C1: Aí a carice falou.

C2: Carice não é Clarice.

C1: Um dia a carice escondeu atrás do...

C2: É Clarice.

C1: Amandaaaa (protestando as intervenções da C2).

C2: É Clarice, não é Carice não, qui Carice ô, é Clarice. Não é Carice.

C1: Aí a Clarice falou para ela....

Contexto: Ainda na atividade de leitura, duas crianças, C1 (3;3) e C2 (3;4) começam a contar a história lida anteriormente pela AD

C1: Eu num sei contá.

C2: É assim, um dia ela foi lá i falou para ele.

C1:Ela quem?

C2: A Ca,Ca, Carice

C1: Ah, num quelo mais fazê issu não, tia, num quelo

Outras crianças: Também não, também não